

**“Jos olisin viisas niin siivoisin”  
Lasten luovat prosessit päiväkodissa**

Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Syyskuu 2011  
Teemu Nikkola

Ohjaaja: Jyrki Reunamo  
Pohjautuu Reunamon ym.  
tutkimukseen (2010):  
Children's agentive perception uncovered

## HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution – Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Teemu Nikkola			
Työn nimi - Arbetets titel - Title ”Jos olisin viisas niin siivoisin” - Lasten luovat prosessit päiväkodissa			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu-tutkielma/Jyrki Reunamo		Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126 + 8
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Varhaiskasvatuksessa on luovuuden yhteydessä tavattu puhua yleensä taito- ja taideaineista sekä leikistä. Tässä tutkielmassa luovuutta lähestytään paitsi leikin niin myös arkipäivän luovuuden näkökulmasta. Tarkastelussa lähdetään liikkeelle näkemyksestä, jonka mukaan luovuus on luovan persoonan ja ympäristön välistä monimutkaista vuorovaikutusta. Tutkimuksen teoreettisena runkona käytetään Amabilen (1996) Componential theory of creativity-teoriaa. Luovaksi määriteltiin prosessi, joka on avoin ja produkti, joka on uusi sekä sopiva tai hyväksyttävä. Luovuus on monien tutkijoiden mielestä tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottu ilmiö, joten luovuutta tarkastellaan sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen näkökulmasta. Luoviksi prosesseiksi päiväkodissa on määritelty luovuus mielikuvitusleikeissä, lapsen toimintaan sitoutuneisuus ja lapsen hahmotuksen agenssi, joka perustuu Reunamon (2007) Children’s agentive perception -teoriaan. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten lapsen persoonalliset tekijät sekä sosiaalinen ympäristö vaikuttavat lapsen luoviin prosesseihin päiväkodissa.</p> <p>Tämä pro gradu-tutkielma perustuu Jyrki Reunamon (2010) johtamaan Children's agentive perception uncovered-tutkimukseen, joka toteutettiin Keski-Uudellamaalla ja Hämeenlinnassa sekä Taiwanissa keväällä 2010. Tutkimuksesta on käytetty myös nimeä "Orientaation lähteillä"- tutkimus- ja kehittämishanke. Tutkimukseen kuuluu lasten arviointiosuus, havainnointiosuus, lasten haastatteluosuus ja pedagogisen ympäristön arviointiosuus. Tutkimukseen osallistui 891 iältään 1-7-vuotiasta lasta. Tässä tutkielmassa käytettiin hyväksi kaikkia Reunamon tutkimukseen kuuluvia osa-alueita ja kohderyhmäksi rajattiin tutkimukseen osallistuneet suomalaiset päiväkodit tai esiopetusryhmät. Kvantitatiivisen aineiston tilastolliseen tarkasteluun käytettiin pääkomponenttianalyysiä, summamuuttujia, korrelaatiokertoimia, Mann-Whitneyn U-testiä sekä Kruskal-Wallis testiä.</p> <p>Tässä tutkielmassa havaittiin, että sekä lapsen persoonalliset ominaisuudet että sosiaalinen ympäristö vaikuttivat kaikkiin tarkasteltuihin luoviin prosesseihin, joilla oli myös tilastollisesti vähintään melkein merkittävä yhteys toistensa kanssa. Lapsen hahmotuksen agensseista ”luovuuden” määritelmän täyttivät parhaiten osallistuvat vastaukset. Osallistuvien vastausten määrä oli aikuisia koskevissa kysymyksissä kuitenkin vain 8%, mikä herätti kysymyksen siitä, pitäisikö päiväkodin kasvatuskulttuuriin pyrkiä vaikuttamaan siten, että lasten parempi osallistuminen myös vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa mahdollistuisi. Jatkotutkimuksen kannalta luovuutta tukevan sosiaalisen ympäristön tietoinen rakentaminen sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta voisikin olla kiinnostava tehtävä. Tutkielma soveltuu lapsen persoonan ja sosiaalisen ympäristön välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun erityisesti luovuuden näkökulmasta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Luovuus, varhaiskasvatus, lapsen hahmotuksen agenssi, sitoutuneisuus, mielikuvitusleikki, sosiokonstruktivismi			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

## HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Teemu Nikkola			
Työn nimi - Arbetets titel - Title ”If I were wise so, I would clean” - Children's creative processes in day nursery			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's thesis/Jyrki Reunamo		Aika - Datum - Month and year September 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 126 + 8
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>It has been found usually to talk in the early childhood education in connection with the creativity about arts and skills and about play. In this treatise, the creativity is approached besides play but also from the point of view of the creativity of the everyday. The starting point for the study is the view according to which the creativity is complex interaction between a creative person and an environment. The theoretical body of the study is the Componential theory of creativity of Amabile (1996). The process which is open and product, which is new and suitable or acceptable were defined creative. In the opinion of many researchers, the creativity is a phenomenon that has determined in a certain time and place so the creativity is examined from the point of view of the social constructionism. As creative processes in the day nursery it has been defined pretend play, child´s involvement and children´s agentive perception which is based on the Children´s agentive perception theory of Reunamo (2007). The purpose of the study is to clarify how the child's personal factors and the social environment affect the creative processes of children in the day nursery.</p> <p>This Master's thesis is based on the Children's agentive perception uncovered study led by Jyrki Reunamo (2010) which was carried out in the spring of 2010 in Keski-Uusimaa and in Hämeenlinna and Taiwan. From the study, a name has also been used "on the sources of Orientation", a research project and development project. The study includes the children's evaluation sector, the observation sector, the children's interview sector and the evaluation sector of the pedagogic environment. 891 Children 1-7 year-old by age participated in the study. All the sectors which belong to the study of Reunamo were utilized in this treatise and the Finnish day nurseries or preschool groups which had participated in the study were marked off as the target group. The main component analysis, sum variables, the correlation coefficients, Mann-Whitney's U-test and Kruskal-Wallis' test were used for the statistical examination of the quantitative material.</p> <p>In this treatise it was noticed, both the personal properties of the child and a social environment, that they affected all the examined creative processes which also at had a significant connection with each other statistically. The definition of creativity was filled best by the participative answers. However, the number of the participative answers was only 8% in the questions concerning adults. That raised the question whether an attempt should be made to have effect so that the children's better participation also in the interaction with the adults would be possible in the educational culture of the day nursery. In the further study, the conscious building of the social environment which supports the creativity from a social constructionism point of view could indeed be an interesting task. The treatise is suitable for an examination of the interaction between the child's person and a social environment especially from the point of view of the creativity.</p>			
Avainsanat – Nyckelord - Keywords Creativity, Early childhood education, Children's agentive perception, Involvement, Pretend play, Social constructionism			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre CampusLibrary/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 LUOVUUDEN JÄLJILLÄ .....</b>	<b>9</b>
2.1 Joitakin luovuuden määritelmiä.....	9
2.2 Erilaisia lähestymistapoja luovuuteen.....	11
<b>3 AMABILE, LUOVUUS JA KASVATUS .....</b>	<b>15</b>
3.1 Amabilen Componential theory of creativity-teoria .....	15
3.2 Erityisälataidot.....	17
3.3 Luovat prosessointitaidot .....	20
3.4 Motivaatiotekijät.....	24
3.5 Sosiaalinen ympäristö .....	27
3.5.1 Amabile ja sosiaalinen ympäristö .....	27
3.5.2 Postmoderni ja moderni varhaiskasvatuksessa.....	30
3.5.3 “Turvallinen vapaus” sosiaalisena ympäristönä.....	38
3.5.4 Tasapainoinen varhaiskasvatus.....	43
<b>4 LUOVAT PROSESSIT PÄIVÄKODISSA.....</b>	<b>45</b>
4.1 Luovuus mielikuvitusleikissä .....	45
4.3 Lapsen toimintaan sitoutuneisuus .....	51
4.3 Lapsen hahmotuksen agenssi.....	56
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>65</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>67</b>
6.1 Tutkimusmenetelmät.....	67
6.2 Aineiston kokoaminen.....	62
6.3 Aineiston analyysi.....	73
<b>7 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA .....</b>	<b>77</b>
7.1 Luovat prosessit päiväkodissa .....	77
7.1.1 Luovuus mielikuvitusleikeissä .....	77
7.1.2 Lapsen toimintaan sitoutuneisuus .....	82
7.1.3 Lapsen hahmotuksen agenssi .....	82
7.2 Luovien prosessien keskinäiset suhteet.....	85
7.3 Lapsen persoonaan liittyvien ominaisuuksien, erityisesti Amabilen teorian mukaisten komponenttien vaikutus luoviin prosesseihin päiväkodissa.....	88
7.4 Sosiaalisen ympäristön vaikutus luoviin prosesseihin päiväkodissa .....	91
7.4.1 Turvallinen ilmapiiri.....	91

7.3.2 <i>Autonomian tukeminen</i> .....	93
7.4.3 <i>Luovuutta stimuloiva ympäristö</i> .....	94
7.4.4 <i>Vertaissuhteiden tukeminen</i> .....	96
7.4.5 <i>Mitä päiväkodissa tapahtuu?</i> .....	97
7.4.6 <i>Lähimmät lapsikontaktit</i> .....	100
7.5 Tulosten yhteenvetoa.....	102
<b>8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....</b>	<b>109</b>
<b>9 POHDINTA .....</b>	<b>115</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>121</b>
<b>LIITTEET</b>	
Liite 1. Lapsiarviointi.	
Liite 2. Oppimisympäristön arviointi.	
Liite 3. Havainnointikoodit.	
Liite 4. Lapsen sitoutuneisuuden asteikko.	
Liite 5. Esimerkki haastatteluosuuden kuvasta. Kysymys 2.	
Liite 6. Haastattelukysymykset.	

# 1 Johdanto

“Jos olisin viisas, niin siivoisin”, on erään viisivuotiaan lapsen vastaus kysymykseen “Mitä jos et halua siivota kun leikkiaika on loppu, mitä teet?”. Jyrki Reunamon johtaman ”Orientaation lähteillä”- tutkimus – ja kehittämisprojektin yhteydessä kootussa aineistossa tämä kyseinen viisivuotias on arvioitu erittäin taitavaksi. Myös hänen sitoutuneisuutensa toimintaan on ulkopuolisen havainnoijan arvion mukaan erittäin korkea. Hän on siis päiväkodissa kuin kala vedessä. Vastaus “jos olisin viisas niin siivoisin” on arvioitu Reunamon (2007a, 2007b) Children's agentive perception - teorian pohjalta *mukautuvaksi*, eli lapsen näkemys tilanteesta on tilanteen mukainen, mutta ei tilannetta muuttamaan pyrkivä. Vastaus osoittaa, että tämä tyttö tietää, mitkä ovat siivoamatta jättämisen vähemmän mukavat seuraukset. Vastaus myös osoittaa arvioinneistakin ilmitullutta monipuolista taitojen hallintaa ja kykyä nähdä nykyhetkeä kauemmas. Vastaus ”jos olisin viisas, niin siivoisin” jättää oven raolleen myös toisenlaiseen ratkaisuun päättymiseen, mutta siitä voi kuitenkin aistia, että huokaisun jälkeen tavarat alkavat löytää tiensä takaisin laatikoihin.

Ulkoapäin katsottuna kysymyksen kuvailema tilanne näyttää tavalliselta siirtymätilanteelta, ehkä ulos lähdöltä - eikä varsinkaan erityisen luovalta - mutta lapsen näkemys tilanteesta tuottaa kuitenkin sujuvaa päiväkotiarkea. Tilanteessa lapsi tekee ratkaisun, joka täyttää myös monia luovuuden tunnusmerkkejä, esimerkiksi (periaatteessa) avoimen prosessin, uutuuden (tosin vain lapsessa tapahtuvana prosessina) ja sopivuuden, koska ratkaisu vie tilannetta eteenpäin toivottuun suuntaan ja ratkaisu on ympäristön hyväksymä. Luovuus onkin monien tutkijoiden mielestä ympäristön määrittelemä, aikaan ja paikkaan, historialliseen ja kulttuuriseen ympäristöönsä sidottu ilmiö (ks. Gardner 1999; Amabile 1996). Päiväkodissa arjen tilanteiden luovuuden määrittelevät pitkälti aikuiset, jotka asettavat toiminnalle raamit. Mielenkiintoinen kysymys onkin, mihin nämä raamit asetetaan ja millä perusteella. Esimerkiksi ”rajat” on laaja ja päiväkodista, ryhmästä ja kasvattajasta toiseen vaihteleva käsite. ”Rajojen” määrittelyn perusteet saattavat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, mutta monet tutkijat ovat sitä mieltä, että loppujen lopuksi kasvattajien toiminta palautuu aina ihmis- ja kasvatuskäsityksiin (ks. Värri 2002). Pohdittaessa sosiaalista ympäristöä päiväkodissa ei sovi myöskään unohtaa vertaisryhmän merkitystä ja kavereilla on varmasti sanansa sanottavana esimerkiksi leikki-ideoiden sopivuudesta.

Luovuus on totuttu näkemään yleensä taito- ja taideaineiden piiriin kuuluvaksi ja päiväkodissa myös leikin luovuus lienee itsestään selvä asia (ks. Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001). Tärkeystään huolimatta taito- ja taideaineiden sekä myös leikin osuus on kuitenkin vain osa – vaikka ei mitenkään irrallinen osa - päiväkotipäivää. Monien tutkijoiden mukaan luovuudessa on keskeistä ympäristön vaikutus eli mahdollisuus olla luova. Tähän liittyy esimerkiksi turvallinen ilmapiiri ja uskallus yrittää omaperäisiä ratkaisuja. Vaikka luovuus määriteltäisiin pelkästään taito- ja taideaineita tai leikkiä koskeviksi, ympäristö on läsnä koko päivän lapsen elämässä. Sosiaalisia suhteita lapsiin ja aikuisiin luodaan joka hetki, kun päiväkodissa ollaan ja hyväksyvä tai vähemmän hyväksyvä ilmapiiri on ilma, jota koko ajan hengitetään. Luovuus on kokonaisvaltainen ilmiö, jota ei voi irrottaa muusta elämästä.

Mukautuva vastaus siivousvelvoitteeseen oli toiminnan sujuvuuden kannalta hyvä ratkaisu, mutta mitkä olisivat olleet seuraukset, jos lapsen näkemys olisikin ollut *vetäytyvä*? Tällöin lapsen näkemys eroaa tilanteesta mutta ei muuta tilannetta, jolloin lapsi olisi saattanut vastata, että ”lähtisin toiseen huoneeseen”. Entä mitä olisi tapahtunut, jos vastaus olisi ollut *omaehtoinen*, jolloin näkemys olisi ollut tilanteesta poikkeava ja sitä muuttamaan pyrkivä eli esimerkiksi ”en vaan siivoa”. Mitähän olisi tapahtunut, jos näkemys olisi ollut *osallistuva* eli tilanteeseen sopiva ja sitä muuttamaan pyrkivä eli lapsi olisi saattanut vastata ”kysyn, voisinko leikkiä vielä kaks minuuttia”? Kaikki muut kuin mukautuvat vastaukset olisivat luultavasti hidastaneet toiminnan sujuvuutta. Toiseen huoneeseen lähtenyt vetäytyvästi vastannut lapsi pakottaisi aikuisen peräänsä tai ainakin palaamaan asiaan hetken kuluttua. Omaehtoinen vastaus olisi luultavasti pysäyttänyt toiminnan odottelemaan tilanteen ratkeamista tavalla tai toisella. Osallistuvakin heittää kapuloita rattaisiin vaatimalla tilanteeseen reagoimista, kiireessä osallistuva näkemys saattaisi jopa kiristää kasvattajan hermoja.

Tämäkin esimerkkinä ollut arkinen siirtymätilanne nostaa myös esiin kasvatuksen perimmäisiä kysymyksiä esimerkiksi aikuisjohtoisuuden ja lapsilähtöisyyden keskinäisestä suhteesta. Esille nousee myös YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen vaatimus lapsen näkemyksen huomioonottamisesta ikätason mukaan (LOS 1989, 11). Lapsilla pitäisi olla myös yhtäläinen ihmisarvo riippumatta ominaisuuksista, taidoista, hahmotuksen agenssista, erityistarpeista, päiväkotiiin sopeutumisesta tai käytöstavoista. Kysymys sosialisatiosta nousee myös esiin: mistä näkökulmasta lapsen kiinnittymistä yhteiskuntaan tarkastellaan, onko lapsi aktiivinen osallistuja vai kontrolloitava uhka järjestykselle? Onko

sosiaalistaminen välttämättömien taitojen opettamista vai sopeuttamista? Onko lapsen aktiivinen osallistuminen tilanteeseen merkki osallisuudesta vai kurittomuutta ja vedätystä? Myöskään päiväkotikontekstissa luovuuden määrittely ja esiintyminen eri tilanteissa ei ole mitenkään itsestäänselvä asia.

Kiinnostukseni luovuuteen tutkimusaiheena liittyy pitkälti omaan historiaani, olen aikaisemmalta koulutukseltani muusikko. Omasta näkökulmastani lasten luovuus päiväkodissa paitsi leikissä niin myös arkisissa tilanteissa rinnastuu itseilmaisuuksiin ja taiteen tekemiseen. Oma näkemys ja henkilökohtainen suhde tekemiseen liittyy omaan tapaan olla olemassa. Se, miten lapset toimivat päiväkodin arkisissa tilanteissa ei ole pelkästään toiminnan sujuvuuden maksimointia vaan mitä henkilökohtaisinta itseilmaisua, joka pitäisi ottaa äärimmäisen vakavasti. Jos ja kun kasvattajilla on näkemys ”hyvästä elämästä” kunkin lapsen kohdalla, sen pitäisi olla ainakin hyvin perusteltu.

Tässä tutkielmassa luovuutta päiväkotikontekstissa tarkastellaan kolmena luovana prosessina: lapsen luovuutena mielikuvitusleikeissä, lapsen toimintaan sitoutuneisuutena ja lapsen hahmotuksen agenssina. Näitä luovia prosesseja tarkastellaan Teresa M. Amabilen (1996; 1995, 424) Componential theory of creativity-teorian kehyksessä. Teorian mukaan luovaan prosessiin vaikuttaa kolme komponenttia: erityisalataidot, luovat prosessointitaidot ja motivaatiotekijät. Motivaatiotekijöihin vaikuttaa erityisesti sosiaalinen ympäristö, joka vaikuttaa välillisesti myös muihin komponentteihin. Amabilen mukaan luovuus on seurausta monimutkaisesta vuorovaikutuksesta luovan persoonan ja ympäristön välillä, luovuutta ei ole ilman ympäristöä mutta ei myöskään ilman luovaa persoonaa. Lapsen toimintaan päiväkodissa vaikuttaa siis tästä näkökulmasta paitsi hänen ominaisuutensa niin myös se, miten näitä ominaisuuksia on päiväkotiympäristössä mahdollista käyttää. Päiväkodin normeista riippuu, kuinka paljon esimerkiksi rohkeutta tilanteissa tarvitaan. Salliiko päiväkodin kasvatuskulttuuri esimerkiksi lapsen aktiivisen roolin, kuuluuko neuvottelu lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen vai tulkitaanko se vaikkapa uhmaamiseksi. Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri helpottaa myös hyvin todennäköisesti sosiaalisten suhteiden sujuvuutta. Tässä tutkielmassa luovien prosessien tarkasteluun käytetään Jyrki Reunamon johtaman ”Orientaation lähteillä”- tutkimus- ja kehittämishankkeen yhteydessä kerättyä aineistoa.



## 2 Luovuuden jäljillä

Miten luovuus sitten oikeastaan määritellään? Tutkimuskohteena luovuus onkin varsin ongelmallinen. Sitä pidetään jopa eräänä vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä (Uusikylä 1999, 12). Carl Rogersin (1952, 145) mukaan luovuus on varsinaiselta olemukseltaan kuvailun ulottumattomissa. Luovuuden tutkimuksessa tiivistyy myös ihmisyyden paradoksi: kaikkein tärkeintä on vaikein saada ja olennaisinta asiaa on vaikein tutkia. Arvokkain ihmisessä on epävarmaa ja esimerkiksi Juha Suorannan (2002, 42) mukaan ihmisistä tekeekin ihmisiä se alue, joka jää ”tietymättömäksi”, merkitysten ulkopuolelle. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 7) puolestaan toteavat, että ”se mikä ihmisessä on inhimillistä on myös vaikeimmin mitattavissa”. Sternbergin ja Lubartin mukaan luovuuden tieteellistä tutkimusta ei olekaan aina edes pidetty kovin järkevänä. Se on ajateltu olevan joko ainoastaan huippulahjakkaiden alaa tai sitten kokonaan ihmisjärjen ulottumattomissa, henkimaailman asioita. (Sternberg & Lubart 1999, 3-4.) Luovuutta on tutkittu erilaisista lähtökohdista, jolloin ongelmana on ollut tutkimuksen pirstoutuminen pieniin sektoreihin. Toisaalta taas luovuudesta kokonaisuutena, kuten ihmisestä yleensäkin, on vaikea saada otetta ja monet erilaiset lähestymistavat voivat saada aikaan ainoastaan poikkitieteellisen sillisalaatin. (ks. Uusikylä 1999, 12; Metsämuuronen 2009, 34-35; Amabile 1995)

### 2.1 Joitakin luovuuden määritelmiä

Luovuus voidaan kuitenkin määritellä lyhyesti *luovan prosessin* aikana syntyväksi tuotokseksi, *luovaksi produktiksi*, joka on **sekä uusi että sopiva tai hyväksyttävä** (Amabile 1996, 38; Sternberg & Lubart 1999, 3). Luovuutta määrittelemään on myös käytetty käsitteitä uutuus ja laatu tai arvo (Uusikylä 2001, 16; Sternberg 2003, 325-326). Kun puhutaan luovuudesta, joudutaan yleensä tarkastelemaan myös *luovaa persoonaa* ja *luovaa ympäristöä*. Luovan produktin uutuus voi tarkoittaa uutuutta joko tekijälleen tai ympäristölle, parhaimmillaan koko ihmiskunnalle. (ks. Uusikylä 2002) Luovuus on myös aina jonkun ryhmän käsitys jossakin paikassa ja ajassa. Luovuus ei synny tyhjiössä vaan on sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti rajattu, luovaa tuotetta verrataan siihen, mitä alasta jo tiedetään. (Amabile 1996, 38; Gardner 1999, 1.) Luovan prosessin tunnistaa mahdollisuudesta avoimeen ratkaisuun eli luova prosessi on *heuristinen*. *Algoritmisen* prosessin lopputulos on ennalta määritelty (Amabile 1996, 35). Luovaa ajattelua kutsutaan myös *divergentiksi* ajatteluksi, jolloin tavoitteena on löytää uusia ratkaisuja ongelmaan tai jopa uusia ongelmia. *Konvergentilla* ajattelulla päästään ennalta määrättyyn ratkaisuun

analyttisen ajattelun kautta. (Csikszentmihalyi 1997, 60; Uusikylä 2002, 42.) Lev Vygotsky (2004, 7-12) erotti toisistaan ajattelun muotoina representaation, ”vanhojen jälkien” toistamisen ja luovan mielikuvituksen, joka muokkaa jo olemassa olevia elementtejä eli aikaisempia kokemuksia uudella tavalla.

Luovuuden eri osatekijät liittyvät siis luovaan prosessiin, joka on tavallisesti kuvattu viitenä vaiheena. Ensimmäisenä luovan prosessin vaiheet esitti Graham Wallas (1852-1932), jonka kehittämää mallia on myöhemmin sovellettu eri versioina. (Hakala 2002, 184; Uusikylä 1999; 63.) Wallasin malliin kuuluu neljä vaihetta: ongelman löytäminen (preparation), hautomisvaihe (incubation), oivallus (illumination) ja ratkaisun oikeellisuuden hyväksyminen tai hylkääminen (verification) (Wallas 1926, 91-92; Uusikylä 1999, 63). Tässä tutkielmassa tukeudutaan Amabilen (1996, 113) malliin, jossa luovaan prosessiin lasketaan kuuluvaksi viisi vaihetta:

- 1) Ongelman tai tehtävän tunnistaminen (problem or task identification)
- 2) Vaihtoehtojen kartoitus, valmistelu (preparation)
- 3) Vastauksen tuottaminen (response generation)
- 4) Tuotoksen arviointi ja keskustelu (response validation and communication)
- 5) Lopullinen tulos tai palaaminen aikaisempiin vaiheisiin (outcome)

On sanottu, että luovan prosessin luovuuden voi tunnistaa vasta jälkikäteen, luova prosessi kun ei välttämättä aina näytä erityisen luovalta tai toisin päin: hyvinkin luovalta näyttävä prosessi ei välttämättä tuota kovin luovaa tulosta (Hakala 2002, 15). Amabile (1996, 38-39) suhtautuu luovuuteen kuitenkin huomattavasti arkipäiväisemmin, mikä on perusteltua myös tämän tutkielman yhteydessä. Luovuuden määrä on Amabilen mukaan jatkumo, luovuutta voi olla enemmän tai vähemmän, mutta se pysyy silti luovuutena. Tässä tutkielmassa käytettyjen määritelmien, avoimen ratkaisun sekä uutuuden ja sopivuuden vaatimukset eivät myöskään tavoittele ikuista asemaa ihmiskunnan historiassa, vaan liittyvät lähinnä lasten omiin prosesseihin arkipäiväisissä tilanteissa päiväkodissa. Luovuuden ydin on kuitenkin luultavasti oivallusvaihe tai vastauksen tuottaminen, (vaihe 3) joka varsinaisesti tekee luovasta luovan. Oivallukseen liittyy luovien ihmisten, esimerkiksi taiteilijoiden puheissa usein mystisyys, puhutaan jostain selittämättömästä. Ongelmaa työestetään ja työestetään ja se muhii aikansa, kunnes ratkaisu löytyy kuin ihmeen kaupalla. Oivallusvaiheeseen liitetään usein myös alitajunta ja intuitio. Luovan ratkaisun mahdollistamiseksi on kiinnitetty huomiota ilmapiiriin ja luovan persoonan rohkeuteen

valintaa tehdessä. Luovan valinnan irtonaisuutta ja monipuolisuutta on myös pyritty edistämään erilaisilla menetelmillä. (ks. Sternberg & Lubart 1999; Hakala 2002, 13-15.) Luovuuden tutkimus onkin pyörinyt paljolti juuri oivallusvaiheen ympärillä. Erilaiset lähestymistavat ovat yrittäneet selittää sitä, miten uusi ratkaisu lopulta löytyy.

## ***2.2 Erilaisia lähestymistapoja luovuuteen***

Sternbergin ja Lubartin (1999) mukaan luovuutta on lähestytty kuudesta eri näkökulmasta:

- *mystinen lähestymistapa*
- *pragmaattinen lähestymistapa*
- *psyko-dynaaminen lähestymistapa*
- *kognitiivinen lähestymistapa*
- *psykososiaalinen lähestymistapa*
- *psykometrinen lähestymistapa*

Sternbergin esittelemistä lähestymistavoista kaksi ensimmäistä, mystinen ja pragmaattinen eivät ole tieteelliseen tutkimukseen kytkettyjä. Tieteellisessä mielessä luovuutta on siis lähestytty hänen mukaansa neljällä eri tavalla. Uusikylä (1999, 24) taas jakaa luovuuden lähestymistavat neljään: psykoanalyttinen, humanistinen, oppimisteoreettinen ja kognitiotieteellinen. Tämän tutkielman kannalta, erityisesti leikin ja kasvatuksen näkökulmasta tärkeiksi lähestymistavoiksi nousevat psykoanalyttinen tai psyko-dynaaminen ja varsinkin psykososiaalinen lähestymistapa, jota Uusikylän jaottelussa vastaa lähinnä humanistinen lähestymistapa. Sternberg (1999, 10-11) laskee seitsemänneksi lähestymistavaksi yhdistävät (confluence) lähestymistavat, joissa pyritään ottamaan huomioon useampia näkökulmia. Tällaisiksi teorioiksi hän laskee esimerkiksi oman Investment of creativity-teoriansa ja Amabilen Componential theory of creativity -teorian, joka on siis tämän tutkielman teoreettinen selkäranka. Seuraavassa käydään kuitenkin ensin lyhyesti läpi erilaisia lähestymistapoja luovuuteen Sternbergin ja Lubartin jaottelun mukaan ennen kuin siirrytään Amabilen mallin tarkasteluun. Mikko Heiskanen (2008) on pro gradu-työssään käyttänyt myös kyseistä jaottelua ja otsikoiden suomennokset ovat hänen.

*Mystinen lähestymistapa*

Luovuuden vaikeasti selitettävästä luonteesta johtuen mystinen näkökulma on ollut luonnollinen lähestymistapa luovuuteen. Sternbergin ja Lubartin (1999) mukaan mystisessä lähestymistavassa luovan inspiraation on ajateltu tulevan jumalilta. Esimerkiksi nykyäänkin luomiseen liitettyjen “muusien” on uskottu vaikuttavan luovaan prosessiin (Csikszentmihalyi 1997, 114). Sternbergin ja Lubartin (1999) mukaan luovuuden ymmärtäminen mystisenä tapahtumana on ollut kuitenkin omiaan vähentämään luovuuden tutkimuksen uskottavuutta (mts., 3-5). Luovuuden mystisyys on kuitenkin läsnä edelleen taiteilijoiden puheissa. Suomalaisista muusikoista esimerkiksi Einojuhani Rautavaara (1998) ja Ralf Gothoni (1998) ovat kertoneet taiteestaan varsin mystisin sanankääntein. Toisaalta mystisyys taiteilijoiden puheissa saattaa kertoa vain välineen ja päämäärän, taitojen ja ilmaisun saumattomuudesta sekä alitajunnan tekemästä työstä, joka on oivalluksen, illuminaation, takana.

#### *Psyko-dynaaminen lähestymistapa*

Juuri alitajunnan osuus korostuu psyko-dynaamisessa lähestymistavassa, jossa luovuuden selittämättömän voiman ajatellaankin kumpuavan ihmisen sisältä. Psykoanalyysin isän ja psykodynaamisen lähestymistavan alullepanijan Sigmund Freudin (1856-1939) mukaan luovuus on ihmisen puolustusreaktio tiedostamattomiin vietteihin tai haluihin (Uusikylä 1999, 24-25; Hakala 2002, 95). Luova kirjoittaminen, kuten unelmointikin (day-dreaming) ovat Freudin mielestä jatkumoa lasten leikeistä. Niiden tarkoituksena on käsitellä toteutumattomia toiveita ja parantaa todellisen maailman epäkohtia. Freud jopa väitti, että onnelliset ihmiset eivät unelmoi. (Freud 1959, 133,129.)

Luovan toiminnan lähtökohta on psyko-dynaamisessa lähestymistavassa esitietoinen aines, jota pystytään käsittelemään tietoisien tason symbolien avulla (Uusikylä 1999, 29-30). Psyko-dynaamiseen lähestymistapaan kuuluu myös luovuuteen usein liitetty ajatus taantumasta (regressiosta), jolloin esitietoiselle tasolle vaivutaan esimerkiksi päihteiden avulla ja palataan taas välillä tietoisien toiminnan pariin muokkaamaan esiin noussutta luovaa ainesta (elaborointi) (Sternberg & Lubart 1999, 6). Freud olikin sitä mieltä, että luovat persoonat erotti vähemmän luovista nimenomaan rohkeus antautua tiedostamattomasta tuleville ideoille (Hakala 2002, 95).

### *Psykososiaaliset lähestymistavat*

Psykososiaaliset lähestymistavat ovat kohdistaneet mielenkiintonsa persoonaan liittyviin tekijöihin, motivaatioon sekä sosiokulttuuriseen ympäristöön ”luovuuden lähteinä” (Sternberg & Lubart 1999, 8-9). Esimerkiksi Amabilen teorian lähtökohdat ovat juuri luovuuden sosiaalipsykologiassa. Amabile (1996) toteaa, että yksilön ominaisuuksien kehittäminen on paljon vaikeampaa kuin ympäristöön vaikuttaminen (ks. Csikszentmihalyi 1997, 1). Psykososiaaliin lähestymistapoihin voi laskea myös humanistipsykologit Abraham Maslowin (1954) ja Carl Rogersin (1954; 1969), joiden mukaan luovuus on – päinvastoin kuin Freudilla - merkki ihmisen terveydestä esimerkiksi onnistuneen terapian tai kasvatuksen seurauksena. Maslow on myös tuonut luovuustutkimukseen käsitteen ”huippu-kokemus”, joka on hyvin lähellä Csikszentmihalyin myöhemmin esittelemää ”flow”-käsitettä (Uusikylä 1999, 32). Flow-tilasta johtaa myös suora yhteys varhaiskasvatukseen, jonka tutkimus on hyödyntänyt paljon Ferre Laeversin kehittelemää lapsen sitoutuneisuuden asteikkoa. Lisyc-asteikossa korkein sitoutuneisuuden aste vastaa flow-tilaa, ja Laevers onkin kertonut saaneensa vaikutteita teoriaansa omista flow-kokemuksistaan (Laevers 1995, 71).

Rogers korosti erityisesti yksilön vapautta luovuuden edellytyksenä. Rogersin (1969) mukaan luova persoona ei pelkää kohdata tietoisuuteensa tulevia asioita, vaan säilyttää vapautensa ja valinnan mahdollisuutensa. Toisaalta Rogers (1954, 140, 147-149) painottaa myös ympäristön vaikutusta luovuuteen. Ympäristö, jossa voi olla sekä vapaa että turvassa, on luovuutta parhaalla mahdollisella tavalla edistävä. Hän korosti myös luovuuden merkitystä itsensä toteuttamisen välineenä, eikä halunut lähteä arvioimaan esimerkiksi luovuuden määrää.

### *Psykometriset lähestymistavat*

Luovuuden määrää on pyritty selvittämään psykometrisilla lähestymistavoilla, joissa luovuutta on tutkittu esimerkiksi kynä-paperi-testeillä. Divergenttiä ajattelua on mitattu esimerkiksi annetuista vihjeistä keksittyjen vaihtoehtojen määrällä. Psykometrisiä tutkimuksia on arvosteltu kuitenkin liian yksipuolisiksi selittämään luovuutta tai älykkyyttä (Gardner 1999, 35, 210). Vaihtoehtojen määrä ei myöskään sinänsä takaa esimerkiksi luovan tuotoksen sopivuutta tai laatua. Arvostelijoiden mukaan psykometriset testit ovat myös triviaaleja luovuuden kannalta ja olisi järkevämpää tutkia merkittävämpiä luovia

tuotoksia kuten piirustuksia tai kirjoitelmia. (Sternberg & Lubart 1999, 6-7.) Luovuuden tutkimuksessa ei ole tosin päästy yksimielisyyteen sen paremmin muidenkaan lähestymistapojen pätevyydestä, mutta ehkä juuri kynä-paperi-mittausten kohdalla yksipuolisuus on erityisen selvää.

#### *Kognitiiviset lähestymistavat*

Luovuutta on lähestytty Sternbergin ja Lubartin mukaan myös kognitiivisilla lähestymistavoilla. Kognitiivisissa lähestymistavoissa on pyritty löytämään luovuuden takana olevia mentaalisia prosesseja. Luovia prosesseja on jäljitelty esimerkiksi tietokoneohjelmien avulla. (Sternberg & Lubart 1999.) Kognitiivisten lähestymistapojen voi katsoa myös viittaavan Amabilen (1996) teoriaan kuuluviin luoviin prosessointitaitoihin, jossa esimerkiksi näkökulman vaihtelu nähdään tietoisena toimintana. Tällöin lähestymistapa eroaa esimerkiksi Wallasin (1926) painottamasta yllättäen tulevasta oivalluksesta (illuminaatio).

#### *Pragmaattiset lähestymistavat*

Pragmaattisissa lähestymistavoissa luovuuden esteitä on pyritty kaatamaan tai luovuutta on pyritty lisäämään erilaisten tekniikoiden avulla. Tällainen on esimerkiksi aivomyrsky-menetelmä. Pragmaattiset lähestymistavat ovat usein kaupallisia sovelluksia, joilla ei ole tieteellistä pohjaa. Sternberg ja Lubart pitävätkin pragmaattisten lähestymistapojen vaikutusta vahingollisena tieteelliselle luovuuden tutkimukselle. He eivät kuitenkaan kiellä, etteivätkö ne voisi toimia käytännössä. (Sternberg & Lubart 1999, 5-6.) Csikszentmihalyin (1997, 368) mukaan kaupallisissa ohjelmissa luovan ajattelun parantamiseen pyritään yleensä kolmella eri tavalla. Niissä yritetään parantaa luovaa ajattelua pyrkimällä keksimään mahdollisimman paljon idoita (fluency), mahdollisimman erilaisia ideoita (flexibility) ja toisaalta mahdollisimman harvinaisia, omaperäisiä ideoita (originality).

### 3 Amabile, luovuus ja kasvatus

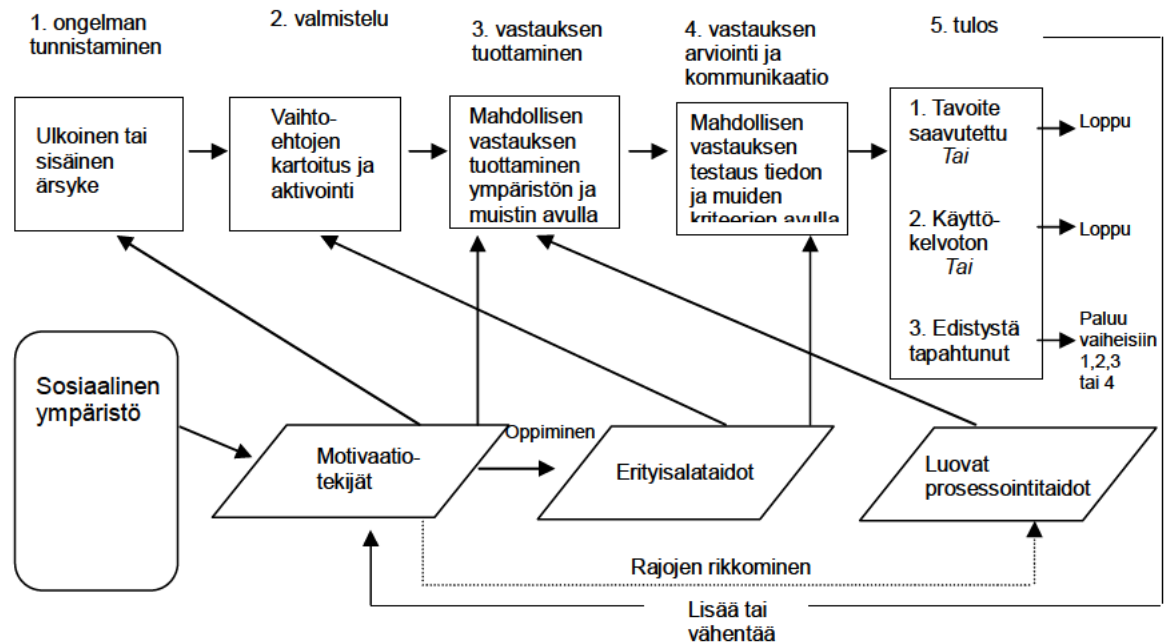
Erilaiset lähestymiskulmat luovuuteen ovat pyrkineet selittämään luovuutta kukin omasta näkökulmastaan. Sternberginkin (1999, 9) käyttämä tunnettu vertaus elefantista ja sokeista ihmisistä, jotka kuvailivat elefanttia sen mukaan mihin osaan sitä sattui törmäämään, lieneekin oikeaan osuva. Amabilen (1995, 423) mukaan luovuustutkijat ovat kärsineet ”tunnelinäöstä”, ja keskittyneet vain omaan kapeaan kaistaleeseensa. Amabilen (1996, 123; 1995, 424) mallissa luovaan prosessiin vaikuttaa sekä persoonaan että ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka ovat monimutkaisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Luovuutta ei ole olemassa ilman luovaa persoonaa ja tämän ominaisuuksia, mutta ei myöskään ilman luovaa ympäristöä (Amabile 1995, 425). Tämä ajatus on yhteneväinen kasvatustieteellisen ajattelun kanssa ja sopii myös Reunamon (2010) näkökulmaan, joka painottaa erityisesti lapsen näkemyksen vaikutusta tilanteisiin. Seuraavaksi siirrytäänkin tarkastelemaan luovuuteen liittyviä elementtejä Amabilen Componential theory of creativity- teorian kehityksessä.

#### 3.1. Amabilen Componential theory of creativity-teoria

Amabilen lähtökohta luovuuden tutkimukseen on siis sosiaalipsykologinen ja hänen mukaansa yksilön persoonallisille ominaisuuksille on annettu liian paljon painoarvoa verrattuna ympäristön vaikutukseen (Amabile 1995, 426). Luovan prosessin kannalta olennaisimpana tekijänä hän pitää sisäistä motivaatiota, johon taas vaikuttaa merkittävästi sosiaalinen ympäristö. Ulkoisen (rajoittavan) motivaation vaikutus on Amabilen mukaan lähtökohtaisesti luovuutta vähentävä. Poikkeuksena ovat kuitenkin ulkoiset synergiset motivaatiotekijät, jotka vaikuttavat välillisesti sisäiseen motivaatioon, jos riittävä sisäinen motivaatio on jo olemassa. Tällainen on esimerkiksi päiväkotimaailmasta tuttu riittävät resurssit. (Amabile 1996.)

Amabilen mukaan luovan prosessin (kuvio 1) eri vaiheisiin vaikuttaa kolme komponenttia: domain relevant-skills (erityisalataidot), creative relevant processes (luovat prosessointitaidot) sekä task motivation (motivaatiotekijät). Motivaatioon vaikuttaa vielä erityisesti sosiaalinen ympäristö. Erityisalataidot vaikuttavat luovan prosessin 2. ja 4. vaiheeseen, vaihtoehtojen kartoittamiseen ja arviointiin. Luovat prosessointitaidot vaikuttavat vaiheeseen 3, jossa ratkaisu tuotetaan ja motivaatio vaikuttaa vaiheisiin 1 ja 3 eli työhön ryhtymiseen ja ratkaisun tuottamiseen. Lopullinen tulos puolestaan vaikuttaa

motivaatioon, joko vähentäen sitä tuloksen ollessa huono tai jo valmis tai lisäten motivaatiota, jos tulos vei prosessia eteenpäin. Motivaatio vaikuttaa myös välillisesti kahteen muuhun komponenttiin esimerkiksi lisäten intoa harjoitteluun tai rohkeutta rajojen rikkomiseen.



Kuvio 1. Amabilen (1996, 113) luovuuden komponenttimalli.

Amabile (1996) lähtee ajatuksesta, että luovan prosessin mekanismi on sama kaikilla ihmisillä, sekä arkipäivän luovuudessa että huipputason luovilla ammattilaisilla.

Luovuuden määrä on jatkumo, eikä laadullinen ero. Amabile vertaa luovuuden määrän jatkumoa hevoseen juoksumatolla, joka vaihtaa ravista laukkaan vauhdin kasvaessa.

Tällöin meno näyttää laadullisesti erilaiselta, vaikka kyseessä on vain suurempi nopeus.

(mts. 38-39.) Luovan tuotteen tason taas määrittelee komponenttien yhteisvaikutus.

Esimerkiksi musiikkiesitys voi olla todella taitava olematta ollenkaan luova. Toisaalta omaperäinen esitys ei välttämättä täytä yhteisön laadullisia kriteereitä, eikä esitystä koskaan edes syntyisi ilman motivaatiota erinomaisistakaan edellytyksistä huolimatta.

Todella laadukas luova esitys saadaan, kun kaikki komponentit ovat täysipainoisesti mukana prosessissa, johon siis myös sosiaalinen ympäristö vaikuttaa. Amabilen mukaan luovien prosessointitaitojen pitäisi olla yhtä suuret riippumatta luovasta alueesta, kun taas motivaation ja erityisäläitöjen pitäisi vaihdella riippuen luovasta alueesta ja ympäristön vaikutuksesta. (mts., 123.; Conti ym. 1996, 385-389.) Luovan prosessin malli voi kuvata Amabilen (1996) mukaan ongelman ratkaisua tai taiteellista tuotosta ja luovassa



prosessissa voi olla myös useampia alaongelmia. Esimerkiksi runon kirjoituksessa on useita vaiheita, jotka vievät prosessia eteen päin. Prosessimallia voi soveltaa myös ei-luoviin, algoritmisiin prosesseihin, joissa on vain yksi oikea ratkaisu. (mts., 96-97) Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin erilaisia luovuuteen liittyviä tekijöitä Amabilen mallin pohjalta.

### **3.2 Erityisalataidot**

Erityisalataidot ovat luovaan alueeseen liittyviä tietoja ja taitoja, jotka voivat olla synnynnäisiä ominaisuuksia tai opittuja asioita. (Amabile 1996, 84; Conti ym. 1996, 386.) Synnynnäisiä ominaisuuksia on tavattu nimittää myös lahjakkuudeksi. Howard Gardner (1999, 33-34) nimittää eri alueisiin liittyviä kykyjä älykkyyksiksi eli intelligensseiksi. Intelligenssit ovat Gardnerin mukaan biopsykologista potentiaalia, joka voi aktivoitua suotuisissa olosuhteissa. Gardnerin mukaan on myös osoitettu, että eri osat aivoissa liittyvät erilaisiin lahjakkuuksiin. Hän moittiikin psykometrisiä tutkimuksia yksipuolisiksi, koska niissä ajatellaan, että on olemassa "yleistä" älykkyyttä. Gardnerin mukaan ei ole olemassa vain yhtä lajia älykkyyttä tai luovuutta, vaan erilaisia älykkyyksiä on kahdeksan: lingvistinen, loogis-matemaattinen, musikaalinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, interpersoonallinen, intrapersoonallinen ja naturalistinen. Gardner on myös pohtinut yhdeksännen älykkyyden, spiritualistis-eksistentiaalisen älykkyyden olemassaolon mahdollisuutta. (mts., 33-45.)

Lahjakkuuden lisäksi erityisalataitoihin liittyy olennaisena osana harjoittelu, jolla saavutetaan alaan liittyviä taitoja. On puhuttu kymmenen vuoden säännöstä, jonka mukaan mestaruuden saavuttamiseen jollakin alalla tarvitaan vähintään kymmenen vuoden tehokas harjoittelu (Uusikylä 1999, 43-46). Ympäristön vaikutus on kuitenkin merkittävä erityisalataitohenkin kohdalla, koska lahjakkuuspotentiaali realisoituu tai jää realisoitumatta riippuen olosuhteista. Gardnerin mukaan älykkyyks myös määrittäy sillä, tuottaako se kulttuurille arvokkaita tuotoksia, sillä erilaisissa kulttuureissa on arvostettu eri aikoina erilaisia asioita. (Gardner 1999, 34.)

Gardnerin näkemystä lähellä on Mihalyi Csikszentmihalyin (1997) systeemi-malli, jossa luovuuteen liittyy aina alue (domain), persoona ja kenttä (field), jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Luova alue on se kulttuuriperintö, josta ammennetaan luovuutta harjoitettaessa, luova alue tuo toimintaan tietyt reunaehdot joiden puitteissa toimitaan. Luova persoona tuo taas oman uuden näkökulmansa alalle ja kenttä koostuu

ihmisistä, joka toimivat samalla alalla ja arvioivat luovan tuotoksen laatua.

(Csikszentmihalyi 1997, 27-29; Uusikylä 1999, 13; Sternberg 1999, 10.)

Pyörää ei siis tarvitse keksiä joka kerta uudestaan, vaan yhteinen kulttuurinen pääoma ja alasta kerääntynyt tieto on alalla toimijoiden hyödynnettävissä. Esimerkiksi kaikkia luovia keksintöjä edeltää useiden nimettömienkin tekijöiden työ ja kehityksen huipentumana syntyneet keksinnöt pohjautuvat aikaisempaan tietoon. Luovat persoonat seisovat näin ollen ”jättiläisten hartioilla”. (Hakala 2002, 20-21; Vygotsky 2004, 11.) Vygotskyn (2004, 30) mukaan jopa nerot ovat aikansa ja ympäristönsä tuotteita, sillä luovuus on historiallinen ja kumulatiivinen prosessi.

Luovaan alueeseen liittyviin erityisalataitoihin, tietoihin ja taitoihin voi myös ajatella kuuluvan myös materiaalin, jota luovassa toiminnassa käsitellään. Esimerkiksi Vygotskyn (2004) mukaan luovan mielikuvituksen määrä on riippuvainen aikaisemmista kokemuksista, joita luovassa prosessissa on sitten mahdollista työstää. Aikuisten mielikuvitus on siten Vygotskyn mukaan luovempaa kuin lasten, koska heillä on varastossa enemmän kokemuksia. Lapset ovat tosin rohkeampi käyttämään luovuuttaan kuin aikuiset. (mts., 14-15) Esimerkiksi leikissä lapset käyttävät hyväksi aikaisempia kokemuksiaan, joten ne voisi tulkita ”tiedoiksi”, joita leikin alueella tarvitaan. Anja-Riitta Lehtisen (2000) mukaan lapsilla on käytössään eri määriä inhimillisiä, kulttuurisia ja sosiaalisia toimintaresursseja, jotka vaikuttavat lapsen mahdollisuuksiin toimia rakentavasti sosiaalisissa tilanteissa. Näistä erityisesti inhimilliset toimintaresurssit eli yksilölliset ominaisuudet sekä kulttuuriset toimintaresurssit ovat ”kiinteitä” taitoja ja tietoja, jotka kulkevat lapsen mukana tilanteesta toiseen. Sosiaaliset toimintaresurssit taas muodostuvat tilanteissa osaksi inhimillisten ja kulttuuristen toimintaresurssien avulla. (Lehtinen 2000, 107-108.) Esimerkkinä leikissä käytettävästä materiaalista, kulttuurisesta pääomasta voisi olla medialeikit, joissa aihiot leikkeihin saadaan jostakin mediasta (Pennanen 2009, 187).

Luovassa prosessissa tarvitaan siis materiaalia ja taitoja, joilla materiaalia työstetään.

Luova alue täytyy tuntea, jotta sitä voi soveltaa (Csikszentmihalyi 1997, 51). Amabilen (1996, 113) mukaan luovaan alueeseen liittyviä erityisalataitoja hyödynnetään erityisesti luovan prosessin toisessa vaiheessa, vaihtoehtojen kartoittamisessa. Erityisalataidot ovat ne erilaiset vaihtoehdot, joista luovan prosessin kolmannessa vaiheessa ratkaisu valitaan (mts., 85). Taitoja tarvitaan, mutta toisaalta yhteen oikeaan ratkaisuun voi jämähtää, jolloin taas luovuudesta eikä soveltamisesta ei voi oikein enää puhua. Sternberg (2003, 334) kutsuukin

tietoa kaksiteräiseksi miekaksi (ks. Amabile 1996, 87). Tiedon ”kaksiteräinen” suhde luovuuteen täytyy Stenbergin (2003, 325) mukaan ottaa huomioon erityisesti koulussa, joka on perinteisesti suosinut analyyttisiä taitoja ja yhtä ainoaa vastausta. Pentti Hakkarainen (2002, 96) taas on todennut, että päiväkodin ja koulun painottama oikean tiedon oppiminen ja sääntöjen noudattaminen tekee lapsista riippuvaisia aikuisten avusta, jolloin he eivät uskalla toimia ilman selkeitä ohjeita pelätessään tekevänsä virheitä. Myös Liisa Karlssonin (2005, 13) mukaan institutionaalinen kyselykulttuuri, joka kuuluu päiväkodinkin traditioon, on estänyt lapsia osallistumasta toimintaan täysipainoisesti.

Amabile toteaaakin, että muodollinen koulutus on useilla luovilla aloilla välttämätöntä, mutta liika ”altistuminen” sille aiheuttaa riippuvuutta vakiintuneista malleista ja orjallista matkimista (Amabile 1996, 251). Aikuisjohtoisen, muodollisen oppimisen puolesta puhuu kuitenkin se, että tiedon täytyy olla organisoitua, jotta sitä voi käyttää luovasti. Tietoa ei voi myöskään olla liikaa, kunhan se on sovellettavissa eikä pelkästään kokoelma faktoja. (mts., 87.) Irrallisten tiedonrippeiden kaaos ei edistä luovuutta ja monissa tapauksissa myöskään pyörän keksiminen joka kerta uudelleen ei ole välttämätöntä. Toisaalta Amabile määrittelee luovaksi myös prosessin, jossa opetellaan uusia asioita eikä vain valita vanhaa tuttua ratkaisua. Tällöin uuden tiedon organisointi on luovaa lapsen omasta näkökulmasta. (mts., 87, 96-97.) Muodollista koulutusta puoltaa myös mukaan lapsen oikeus päästä kasvatuksen kautta osalliseksi itseään suurempiin kulttuurisiin rakenteisiin (Puolimatka 1999, 87-88; LOS 1989, 21-23).

Erityisalataitojen luonne on kuitenkin pitkälti välineellinen. Ne vaikuttavat Amabilen komponenttimallissa pääasiallisesti vähiten luoviin vaiheisiin, vaihtoehtojen kartoituksen ja arviointiin. Luovat erityisalataidot määrittelevät sen, mitä välineitä tai taitoja luovaan toimintaan on käytössä, luovat prosessointitaidot määrittelevät sen, miten miten näitä välineitä pystytään hyödyntämään luovassa prosessissa. Erityisalataidot takaavat osaamisen, sopivuuden alaan, mutta eivät luovuuden käsitteen vaatimaa uutuutta.

### 3.3. Luovat prosessointitaidot

Luoviin prosessointitaitoihin on mahdollista vaikuttaa muodollisella koulutuksella, mutta ne ovat myös osaksi synnynnäisiä ominaisuuksia aivan kuten erityisalataidotkin. Luoviin prosessointitaitoihin kuuluu Amabilen (1996, 88) mukaan kolme osa-aluetta:

- *kognitiiviset tyylit*
- *heuristinen tieto*
- *luovuutta edistävä työtapa*

*Kognitiivisiin tyyleihin* kuuluu edelleen

- a) kyky ajatella monimutkaisesti ja joustavasti
- b) kyky omaksua ja organisoida tietoa sekä löytää tiedon seasta uusi kiinnostava aines
- c) kyky pitää vaihtoehdot avoinna mahdollisimman pitkään, ottaa vastaan uusia asioita ja välttää liikaa itsekritiikkiä

*Luovuutta edistävä työtapa* viittaa luovan persoonan kykyyn kohdistaa huomionsa tekemiseen, energisyyteen sekä kykyyn ja haluun työskennellä sitkeästi ja ahkerasti. Luovuutta edistäviin työtapoihin kuuluu myös kyky unohtaa umpikujaan päätyneet etenemissuunnat ja aloittaa puhtaalta pöydältä. *Heuristinen tieto* taas viittaa synnynäisiin tai opittuihin käsityksiin heurististen, luovien tapojen käytöstä. Näitä ovat esimerkiksi leikkiminen asioilla sekä vastakohtaisuuksien, assosiaatioiden ja analogioiden etsiminen. (mts., 88-89.)

Mielen avoimena pitäminen ja itsekritiikin välttäminen viittaavat luovuuden historiaan peilattaessa lähinnä psykodynaamiseen traditioon. Niiden voisi ajatella edellyttävän regressiota, tietoisuuden tason hetkellistä tai osittaista alentamista. Toisaalta monimutkainen ajattelu ja tiedon käsittely sekä divergentti ajattelu kuuluvat kognitiivisen luovuustutkimuksen sekä myös psykometrisen luovuudentutkimuksen perinteeseen. Luovat prosessointitaidot viittaavatkin enemmän ”luovan persoonan” käsitteeseen kuin erityisalataidot. Luovan persoonan tyypillisinä piirteinä on useassa yhteydessä pidetty juuri joustavuutta ja toisaalta sitkeyttä vaikeuksien edessä (ks. esim. Sternberg 2003, 335;

Rogers 1954, 144).

Luovien persoonien joustavuuteen viittaa myös Uusikylän (1991) tutkimus nuorten eri taiteen aloja edustavien lahjakkuuksien elämäntarinoista ja käsityksistä luovuudesta. Haastateltujen nuorten taiteilijoiden kertomusten mukaan taiteilijoille on tyypillistä esimerkiksi joustavuus sukupuoleen liittyvissä ominaisuuksissa, taiteilijanaiset ovat miehekkäämpiä ja taiteilijamiehet naisellisempia kuin keskimäärin. Taiteilijat ovat myös herkkiä ja alttiita arvostelulle. (mts., 86-87) Luovaa, kuten älykästäkin lasta voi pitää myös erityislapsena, jolla on usein kyky havaita enemmän kuin muilla. Vahvatahtoisuus ja itsenäisyys saattavat olla esimerkiksi päiväkodissa ympäristöä eli aikuisia ja kavereita ärsyttävä piirre. Ympäristö ei ole välttämättä kovin ihastunut rutiineja rikkomaan pyrkivän neropatin toiminnasta. Toisaalta luovien lasten herkyys ja kyky nähdä sellaisia asioita mitä toiset lapset eivät näe asettaa aikuisten kyvyn sensitiivisyyteen koeteltavaksi, jotta lapset eivät kokisi itseään väärin ymmärretyiksi. (ks. Uusikylä 1998, 67.)

Luovuus ei siis aina välttämättä esiinny ympäristön kannalta toivotussa muodossa. Uusikylä (1998, 73-76) onkin jakanut lahjakkaat ihmiset kolmeen perustyyppiin riippuen siitä, miten he tulevat toimeen lahjakkuutensa ja ympäristönsä kanssa. Nämä tyypit ovat luova kapinallinen, sopeutuva itsensä toteuttaja ja vetäytyvä alisuorittaja. Kasvatuksen ja päiväkodin kannalta luovuutta voi pitää siis sekä haasteena että mahdollisuutena. Luovat persoonat tuovat luultavasti uutta sisältöä toimintaan, mutta haastavat ehkä aikuiset miettimään toimintatapojaan. (ks. Hakala 2002, 16-17; Amabile 1996, 251.)

Csikszentmihalyi (1997, 57-73) on kuvannut luovien persoonallisuuksien monimutkaisuutta tai joustavuutta 10 käsiteparilla, jotka kuvaavat toistensa kanssa vastakohtaisten ominaisuuksien yhtä aikaista läsnäoloa tai vuorovaikutusta. Luovat persoonat ovat usein äärimmäisyyksien ihmisiä, mutta äärimmäisyydet ovat tasapainossa toistensa kanssa, luovan prosessin käytössä. Uusikylän (1999, 56-61) suomentamana käsiteparit ovat seuraavanlaiset: energinen – laiska, älykäs – lapsellinen, leikkivä – kurinalainen, fantasioiva – realistinen, ekstrovertti – introvertti, nöyrä – ylpeä, maskuliininen – feminiininen, traditionaalinen – kapinallinen, intohimoinen – objektiivinen, kärsivä – nauttiva.

Abraham Maslow (1954) käytti jo ennen Csikszentmihalyita dikotomioita kuvaamaan itsensä aktualisoineita ihmisiä (self-actualizing people). Maslowin mukaan itsensä

aktualisoineilla, terveillä ihmisillä dikotomiat katoavat, esimerkiksi tunne ja järki ovat heidän toiminnassaan yhtä aikaa läsnä. Kypsimmät aikuiset saattavat olla myös kaikkein lapsellisimpia. Maslowin käsityksen mukaan myös luovuus on tyypillistä itsensä aktualisoineille ihmisille, mutta se eroaa ”tavallisesta luovuudesta”. Itsensä aktualisoineiden ihmisten luovuus on lapsenomaista, tuoretta ja asioihin suoraa katsovaa. He ovat joko onnistuneet säilyttäneet tämän tuoreen näkökulman tai löytäneet sen uudelleen hautautuneena kulttuuristen tekijöiden alta. (mts., 223, 232-234.) Maslowin (mts., 213-214) mukaan itsensä aktualisoineille ihmisille on tyypillistä myös riippumattomuus toisten mielipiteistä, mikä saattaa ärsyttää ympäristöä ja näyttäytyä ylimielisyytenä.

Rogersin (1969, 294 - 296) mukaan ihanteellisen kasvatuksen tulos ja vastine Maslowin käsitteelle self-actualizing people on ”täysin toimiva ihminen”, fully-functioning person, jonka ominaisuuksiin kuuluvat myös luovuus ja monet luovuutta edistävät ominaisuudet. Rogersin ihannehimisen tärkein ominaisuus on vapaus. Täysin toimiva ihminen on vapaa ottamaan vastaan kaikki tilanteeseen liittyvät tekijät ja toimimaan rakentavasti niiden pohjalta. Rogersin (1954, 138) mukaan luovuus onkin keino, jolla ihmiset voivat sopeutua yhteiskunnan nopeisiin muutoksiin (ks. myös Himanen 2010). Vapaa ihminen uskaltaa kohdata myös sisäiset demoninsa, eikä sysää mitään tiedostamattomaan. Rogersin mukaan vapaus onkin edellytys rakentavalle luovuuden käytölle. Rakentavan luovuuden edellytykset ovat avoimuus kokemuksille, kyky sisäiseen arviointiin ja kyky leikkiä elementeillä ja käsitteillä. Luovuuteen kuuluu myös Rogersin mukaan kyky työskennellä sitkeästi ja kestää yksinäisyyttäkin. Toisaalta luovuuteen liittyy halu jakaa luovassa prosessissa muodostunut uusi näkökulma myös toisten ihmisten kanssa. Rogers painottaa myös teksteissään vahvasti itseilmaisua ja henkilökohtaista suhdetta tekemiseen. (Rogers 1954, 143-151.) Rogersin luova ihannepersoonaa täyttää siis hyvin pitkälti Amabilen asettamat kriteerit luoville prosessointitaidoille: joustavan ajattelun, rohkeuden ja avoimuuden sekä peräänantamattoman työtavan.

Kuten on todettu, luovuuden uutuuden ja sopivuuden määrittelee viime kädessä ympäristö, eli Csikszentmihalyin termien mukaan kenttä. Tällöin luovuuden uutuutta ei välttämättä ymmärretä eikä luovaa tuotetta pidetä sopivana. Hyvä esimerkki tällaisesta kohtalosta on vaikkapa Vincent Van Goghin tarina (Van Gogh 1981, 1996). Amabilen (1996, 90) mukaan tärkeä tekijä suhteessa luovuuteen ja sisäiseen motivaatioon on juuri itsenäisyys. Paineella mukautua yleiseen mielipiteeseen on alentava vaikutus luovuuteen, joten luovalla

persoonalla tulee olla kyky olla eri mieltä, olla mukautumatta yleiseen mielipiteeseen. Myös Rogers (1954, 141-142) toteaa historian näyttäneen, että mitä omaperäisempi uusi luova tuote on ja mitä kauaskantoisemmat vaikutukset sillä on, sitä todennäköisemmin aikalaiset ovat tuominneet sen vääränä tai huonona. Vasta myöhemmin siitä on tullut tärkeä osa yhteistä omaisuutta.

Hakalan (2002) mukaan ihmisyyhteisöille onkin tyypillistä pyrkiä mukauttamaan erilaiset ihmiset massaan. Luovuus ja erilaisuus kun ovat uhka “harmonialle ja vallitsevalle järjestykselle”, sillä luovuudessa piilee “vallan siemen.” (mts., 16-17.) Luovuuden tukahduttaminen ei ole myöskään mikään uusi ilmiö. E.Paul Torrance (1967, 10-11) kirjoitti jo 1960-luvulla, että luovat opettajat eivät ole yhtä arvostettuja kouluissa kuin vähemmän luovat samasta syystä kuin luovia oppilaita vaikea sietää luokassa. Luovuus on ennakoimatonta ja aiheuttaa epävarmuutta ja epämukavuutta, koska haluaisimme tuntea olomme turvalliseksi ja varmaksi.

Tämä onkin luovien lasten kannalta päiväkotikontekstissa luultavasti keskeisimpiä kysymyksiä. Lasten luovuuden mahdollistaminen asettaa päiväkodin rutiinit ja harmonian koetukselle. Lasten luovuuden hyväksyvä kasvattaja saattaa myös joutua vastakkain kasvatusyhteisön kirjoittamattomien sääntöjen ja kasvatuskäsitteiden kanssa. Joudutaan kysymään, mitkä ovatkaan toiminnan tärkeimmät tavoitteet, onko toiminnan keskiössä lapsi vai järjestelmä? Rutiinit, harmonia ja rakenteet ovat tärkeitä asioita, mutta kuinka tärkeitä ne ovat ja millä perusteella ne on valittu tai ne ovat valikoituneet? Pertti Alasuutari (2002, 49) toteaaakin, että luovuus mahdollistuu siksi, että on olemassa itsestänselvyyksiä, “uinuvia rutiineita”. Näin energiaa vapautuu uusille, reflektointia vaativille asioille. Toisaalta uinuviin rutiineihin kajoaminen saattaa muuttaa ne normeiksi, joiden rikkojia paheksutaan.

Luovalta persoonalta vaaditaan siis taitojen lisäksi kykyä ja rohkeutta käyttää niitä. Amabilen (1996) mallin luovat prosessointitaidot viittaavat erityisesti työtapojen, kuten sitkeyden ja huomion kohdistamisen kyvyn osalta myös Csikszentmihalyin (2008) käsitteeseen autotelinen persoona. Autotelisille persoonille on Csikszentmihalyin mukaan tyypillistä päästä usein luovaan flow-tilaan. Autotelisellä persoonalla on kyky muuttaa ulkoinen epäjärjestys sisäiseksi järjestykseksi, harmoniaksi, jolloin tavoitteet joihin pyritään ovat selkeitä ja sopivia. Autotelisen persoona valitsee myös itse omat tavoitteensa ja on näin ollen sekä kestävämpi että joustavampi tavoitteiden toteuttamisessakin. Hän voi

myös tarvittaessa vaihtaa tavoitteitaan. Autotelinen persoona on sitoutuneempi toimimaan tavoitteensa hyväksi, koska kokee hallitsevansa omia päätöksiään. (Csikszentmihalyi 2008, 208-213; 1997, 117.) Luovien prosessointitaitojen vaatimukset täyttävästä, itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan kykynevästä persoonasta on käytetty usein myös nimitystä subjekti (ks. Tuisk 2007.)

### **3.4 Motivaatiotekijät**

Vaikka ihmisellä olisikin kaikki edellytykset toimia luovasti jollakin alalla, tarvitaan kuitenkin vielä motivaatiota toimeen tarttumiseen. Luovuuden kannalta ei ole myöskään yhdentekevää, millaisesta motivaatiosta on kyse. Luovuus tarvitsee tuekseen nimenomaan sisäistä motivaatiota, tekemistä tekemisen itsensä vuoksi. Luovuuden takana oleva motivaatio on nähty usein myös ihmisten pyrkimyksenä itsensä toteuttamiseen ja olemassaolonsa ilmaisuun. Luovuuden moottorina voi olla halu löytää oma tie jota kulkea, luovuutta on käytetty myös kuvailemaan kasvua ja kehittymistä. Rogersin (1954, 141) mukaan luovuuden motivaation perusta on ihmisen taipumus aktualisoida itsensä, saavuttaa oma potentiaalinsa. Omaksi itsekseen tulemisen on ajateltu olevan myös kasvatuksen päämäärä. Simo Skinnarin (2004, 29) mukaan ikuinen pedagogiikka on ”Villen tulemista Villeksi”. Pekka Himasen (2010, 124) mukaan luovuus taas tarkoittaa sitä, että ”ihminen toteuttaa omaa ainutlaatuista potentiaaliaan hieman aiempaa täydemmin.”

Amabile (1996, 115) määrittelee sisäiseksi motivaatioksi “minkä tahansa motivaation, joka herää yksilön myönteisestä reaktiosta asiaan itseensä liittyviin ominaisuuksiin”. Tämän reaktion voi kokea esimerkiksi “kiinnostuksena, sitoutuneisuutena, uteliaisuutena, tyydytyksenä tai positiivisena haasteena.” Ulkoiseksi motivaatioksi hän määrittelee “minkä tahansa motivaation, joka nousee asialle itselleen ulkoisista lähteistä, joita voivat olla odotettu arviointi, sovittu palkkio tai ulkoiset direktiivit tai mikä tahansa vastaavanlainen asia.”

Csikszentmihalyin (2008, 4-6, 67) mukaan korkea sisäinen motivaatio liittyy luovuudelle tyypilliseen flow-tilaan. Ollessaan flow-tilassa ihminen on niin uppoutunut tekemiseensä, että millään muulla ei ole väliä. Prosessi on päämäärä sinänsä ja kokemus itsessään on palkitseva. Flow-tila on Csikszentmihalyin (mts., 5) mukaan optimaalinen kokemus, joka perustuu kykyyn hallita tietoisuutta ja edellyttää taitojen sopimista tekemiseen. Flow on tunne, että asiat sujuvat melkein automaattisesti, yrittämättä, silti liittyen korkeaan



tietoisuuden tilaan (Csikszentmihalyi 1996, 110). Csikszentmihalyi (mts., 111-112) on määritellyt flow-tilaan pääsemisen edellytykset seuraavasti:

1. Selkeät tavoitteet joka askeleella
2. Välitön palaute toiminnasta
3. Tasapaino haasteiden ja taitojen välillä
4. Toiminta ja tietoisuus ovat yhtä, huomio on kiinnittynyt siihen mitä tehdään
5. Häiriötekijät on suljettu pois tietoisuudesta
6. Ei ole epäonnistumisen pelkoa
7. Tietoisuus omasta itsestä katoaa
8. Ajantaju vääristyy
9. Toiminta tulee autoteliseksi eli itsessään palkitsevaksi riippumatta siitä mitä tehdään.

Näyttäisi siis siltä, että motivaation osalta luovuuden päämäärä ja itse tekeminen kietoutuvat toisiinsa. Toisaalta flow ja sisäinen motivaatio ovat välttämättömiä luovuudelle, mutta tärkeä kysymys on myös se, mikä saa aloittamaan flown mahdollistavan tekemisen, miksi jotakin tehdään? Luovan lopputuloksen kannalta ei ole myöskään yhdentekevää, mitä tehdään, pelastetaanko vai tuhotaanko maailma. Luovassa toiminnassa sisäinen motivaatio saavutetaankin usein toimeen tarttumisen jälkeen. Päämäärä voi saada aloittamaan työn, mutta lopulta työstä itsestään tulee päämäärä ja tekeminen on itsessään niin palkitsevaa, että lopputulos tulee ikään kuin sivutuotteena (ks. Csikszentmihalyi 1997, 113). Parhaimmillaan luovuudessa yhdistyykin monta tasoa: oman potentiaalain aktualisointi, optimaalinen kokemus, tekeminen tekemisen itsensä vuoksi ja jopa luovuuden kautta hahmotettu elämän kokonaisuuden hallinta ja mielekkyys.

Miten ulkoisesta tai sisäisestä motivaatiosta nousevat toiminnat sitten eroavat toisistaan? Amabile (1996) on verrannut sisäisen ja ulkoisen motivaation, luovuuden ja rutiinin tai heuristisen ja algoritmisen prosessin eroa labyrintissa kulkemiseen. Algoritmisen mallin mukaan toimiva henkilö kulkee aina samaa, hyväksi havaittua reittiä. Heuristinen, luova henkilö on kiinnostunut siitä, mitä labyrintista voisi löytää ja on jopa valmis ottamaan riskin joutua umpikujaan tai eksyä. Luova persoona etsii itse ongelmansa ja ratkaisunsa, algoritmisessa prosessissa ongelmaan on olemassa yksi oikea ratkaisu. (mts., 122.) Heuristista prosessia voi Amabilen mukaan verrata myös leikkiin, kun taas algoritmista voi

verrata työhön. Leikissä leikki on itsetarkoitus, päämäärä sinänsä. Näin ollen leikki mahdollistaa hulluttelun ja kokeilun tuloksista välittämättä. Työn tarkoitus on mahdollisimman tehokas suorittaminen. Työltä vaaditaan myös tiettyä tasoa, joka on varmistettava eikä hullutteluun ole varaa. (mts., 96, 102.) Työ-leikki - dikotomia liittyy myös olennaisesti Paul Torrancen ajatuksiin luovuudesta ja kasvatuksesta. Torrancen (1967, 25) mukaan työ-leikki - dikotomia on tyypillistä länsimaiselle kulttuurille ja esimerkiksi luovaa oppimista koulussa vaikeuttaa hänen mukaansa opettajien näkemys oppimisesta ”työnä”. Työn näkökulmasta myös oppilaiden viihtyminen luokassa on epäilyttävää, koska työhän ei saa olla mukavaa.

Jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon ei kuitenkaan ole Amabilenkaan mielestä aivan ehdoton. Poikkeuksen muodostavat ulkoiset ”synergiset” motivaatiotekijät, jotka ovat sisäistä motivaatiota välillisesti edistäviä. Tällainen on hänen mukaansa esimerkiksi työstä saatu ylimääräinen bonus tai tunnustus, joka mahdollistaa mielenkiintoisen työn jatkamisen. Synergiset motivaation lähteet vaativat tuekseen kuitenkin aina jo olemassa olevan sisäisen motivaation. Ulkoisen motivaation haitallisuus luovuudelle puolestaan riippuu Amabilen mukaan yksilön ominaisuuksista, kuten myös sisäisen motivaation määrä. (Amabile 1996, 115-122.) Sama ympäristö ei ole siis sama kaikille.

Luovuuden ja motivaation yhteydessä on kuitenkin olennaisinta sisäisen motivaation ja flow`n osuus. Näyttää myös siltä, että täydellinen keskittyminen tekemiseen, sisäinen motivaatio ja flow-tilan saavuttaminen vaativat itsensä unohtamista. Optimaalinen kokemus tai ”onnellisuus” saavutetaan silloin, kun omaa tekemistä ei tarvitse tarkkailla. Tällöin ihmiset ovat myös yleensä parhaimmillaan eikä energiaa ei kulu epäolennaiseen. Tämä on esimerkiksi flow-tilan kannalta keskeistä, koska huomion vieminen pois tekemisestä estää täydellisen uppoutumisen (Frankl 1982, 83; Csikszentmihalyi 2008). Ulkoinen kontrolli saa meidät tarkkailemaan itseämme, joten ulkoisten paineiden käsittely on luovuuden tärkeimpiä kysymyksiä. Tästä syystä myös sosiaalisen ympäristön merkitys on nostettu luovuuden yhteydessä usein tärkeäksi vaikuttavaksi tekijäksi. Luovuuteen kuuluu rentous ja leikittely, mikä ei ole mahdollista, jos epäonnistumista pelätään. Kasvatuksen yhteydessä ulkoisen motivaation osuus ja sosiaalisen ympäristön merkitys korostuvat entisestään, koska lapset ovat niin selkeästi altavastaajan asemassa suhteessa aikuisiin ja kasvatustituutioihin.

### 3.5 Sosiaalinen ympäristö

Erityisalataitojen ja luovien prosessointitaitojen osuus on merkittävä luovassa kokonaisuudessa, mutta tärkeimpänä tekijänä luovuudessa pidetään kuitenkin usein sisäistä motivaatiota, johon taas sosiaalinen ympäristö vaikuttaa ratkaisevasti. Päiväkodissa kysymys sosiaalisesta ympäristöstä on monessakin mielessä keskeinen. Tavoitteellisessa varhaiskasvatuksessa ympäristön merkitys korostuu motivaation lisäksi myös erityisalataitojen ja luovien prosessointitaitojen osalta, koska päiväkodissa ollaan oppimassa myös monia taitoja. Psyykkinen, fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat näin ollen olennainen osa tavoitteellista toimintaa päiväkodissa. Seuraavaksi tarkastellaan aluksi Amabilen löytämiä luovuutta edistävälle ympäristölle tyypillisiä ominaisuuksia ja sen jälkeen pohditaan sitä, miten luovuutta edistävää ympäristöä on lähestytty kasvatuksessa.

#### 3.5.1 Amabile ja sosiaalinen ympäristö

Amabilen (1996, 120) mukaan sisäistä motivaatiota lisäävät suoraan seuraavat sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät:

- *autonomia tai tunne kontrollista*
- *työn tärkeys tai kiireellisyys*
- *optimaalinen haaste*
- *tehtävä on yhdenmukainen kiinnostuksen kohteiden kanssa*

Sisäistä motivaatiota ja luovuutta puolestaan vähentävät seuraavat tekijät:

- *taitamattomuuteen viittaava (connoting) uhkaava kriittinen arviointi*
- *kriittisen arvioinnin odotus*
- *valvonta*
- *palkkioon sidottu sopimus*
- *mielivaltaiset tai epärealistiset aikataulut*

- *kilpailu työtoverien kanssa*

Välillisesti eli synergisesti luovuutta lisäävät sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä tekijöistä muun muassa riittävät resurssit, tunnustus osaamisesta ja mieluisan työn jatkamisen mahdollistava palkinto. Synergiset ulkoiset motivaatiotekijät edellyttävät siis kuitenkin jo olemassa olevaa sisäistä motivaatiota. Amabile listaa myös organisaation luovuutta lisääviä tekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi ohjaajan välittömään rohkaisuun tai organisaation kannustavaan suhtautumiseen innovatiivisuuteen. Työtovereiden merkitys on myös suuri: rakentava palaute, osaamisen monimuotoisuus ja avoimuus uusille ideoille, kuten myös toimiva yhteistyö parantavat luovuuden edellytyksiä. Työntekijöiden keskinäinen kilpailu voitosta ja yhteistyön puute sekä välinpitämättömyys toisten projekteja kohtaan taas vähentävät luovuutta organisaatiossa, kuten myös vallitsevan olotilan, status quon korostaminen. Kaiken kaikkiaan siis luovuutta lisäävien tekijöiden edistäminen lisää luovuutta ja niiden vähentäminen vähentää luovuutta, kun taas estävien tekijöiden lisääntyminen vähentää luovuutta ja väheneminen lisää sitä. Luovasta persoonasta itsestään lopulta riippuu se, kuinka paljon eri sosiaalisen ympäristön tekijät häneen vaikuttavat. Osa sosiaalisen ympäristön tekijöistä saattaa olla Amabilen mukaan myös ei-lineaarisia, jolloin niiden sijoittuminen luovuutta edistäväksi tai vähentäväksi tekijäksi riippuu intensiteetistä. (mts., 120-121, 230.)

Amabilen (1996, 260-262) mukaan edellä mainittujen luovuuteen vaikuttavien tekijöiden pitäisi sopia sekä lapsiin ja aikuisiin. Erityisesti lasten kanssa toimittaessa hän listaa vielä seuraavat luovuutta edistävät ohjeet kasvattajille:

- Rohkaise lasten autonomiaa välttämällä ahdistavaa kontrollia ja kunnioittamalla jokaisen lapsen yksilöllisyyttä.
- Säilytä lämmin (loving) suhde lapsiin, mutta vältä tukahduttavaa emotionaalista läheisyyttä; rohkaise itsenäistymistä lapsen kasvaessa.
- Autonomiaa ja itsenäisyyttä voi tukea sosialisatioprosessissa painottamalla mieluummin arvoja, toimintaa ohjaavia periaatteita kuin sääntöjä. Opeta lapsille myös näihin periaatteisiin johtavat perustelut.
- Painota sisäistä motivaatiota ulkoisen motivaation sijaan. Korosta toimintaa itsessään, ei toiminnasta saatavia palkintoja.
- Painota oppimisen iloa ja kaikkien omaa kehitymis- ja oppimisprosessia. Painota myös riskin ottamisen arvoa sen hetkisten taitojen haastamisessa ja korosta virheiden

informatiivista arvoa.

- Anna etusija aineettomille palkkioille konkreettisiin verrattuna ja esitä palkkiot mieluummin bonuksina kuin lahjontana. Käytä palkkioita vahvistamaan lapsen osaamista ja juhlistamaan lapsen luovuutta mieluummin kuin kontrolloimaan käytöstä.
- Vältä asettamasta lapsia kilpailutilanteeseen oppimiseen ja luovuuteen liittyvissä toiminnoissa sekä opeta lapsille, että taitoja voi aina kehittää ja taitojen kehittäminen on tärkeämpää kuin tämän hetkisen fiksuuden näyttäminen.
- Auta lapsia tiedostamaan mutta pitämään etäällä itsestään ulkoiset motivaatiotekijät, joita he kohtaavat koulussa ja muissa tilanteissa.
- Lasten luovia prosessointitaitoja voi myös kehittää mallintamalla heille itsenäistä, innostunutta luovaa toimintaa.
- Järjestä lapsille elämyksiä, jotka saattaisivat stimuloida luovuutta, kuten retkiä tai luovien alojen ihmisten tapaamisia. Rohkaise myös asioiden ja aktiviteettien luovaa tutkimista sekä kyselemistä ja uteliaisuutta.
- Esittele erilaisia luovia aktiviteetteja, jotta lapset voisivat löytää heitä itseään eniten sisäisesti motivoivat asiat.

Vaikka erityisalataitojen ja luovien prosessointitaitojen kehittämiseksi laitetaan jonkin verran painoa, suurin merkitys kasvatuksessa ja kasvattajan toiminnassa on Amabilen mukaan kuitenkin sosiaalisella ympäristöllä, joka vaikuttaa sisäiseen motivaatioon ja edistää aktiivista osallistumista. Amabilen mukaan luovuuden edistämiseksi voi tehdä paljon luomalla stimuloivia, tukevia ja positiivisesti haastavia ympäristöjä. Amabilen listassa mainitaan myös esimerkiksi itsenäisyyden ja lasten autonomian tukeminen sekä yksilöllisyyden kunnioittaminen. Kasvattajan suhde lapseen tulee olla puolestaan kunnioittava ja lämmin, mutta myös rohkaiseva ja kannustava. Kasvattajan tehtävä on esitellä toimintoja ja näyttää esimerkkiä, mutta myös opettaa luovia toimintamalleja. Autonomian ja vapauden korostamisesta huolimatta kasvattajan rooli on siis hyvin merkittävä myös Amabilen mielestä. (mts., 262-263.)

Sosiaalisen ympäristön vaikutus luovuuteen ei ole kuitenkaan päiväkodissa pelkästään aikuisten varassa. Jos lasten vertaissuhteet rinnastetaan Amabilen mainitsemiin työtovereihin, luovuuteen vaikuttaa myös toisten lasten ominaisuudet ja yhteistyön sujuvuus. Esimerkiksi leikissä vertaissuhteiden vaikutus leikin kulkuun ja luovuuteen lienee selvää. Lasten toimintamahdollisuuksiin vaikuttaa myös lapsen status vertaisten joukossa (ks. Lehtinen 2001, Salmivalli 1998, 62-66, 2005, 33). Lehtisen mukaan

erityisesti vapaat tilanteet, joihin leikkikin yleensä kuuluu, ovat lapsen kannalta haasteellisia. Vapaissa tilanteissa lapset voivat vapaammin itse neuvotella ja hyödyntää valtaa “rakentaessaan sosiaalisia järjestyksiä” (Lehtinen 2001, 190).”Liika” luovuus voi olla myös ongelma. Torrance (1967, 119) on kirjoittanut, että vertaiset eivät ehkä osaa suhtautua rakentavasti luovan kaverin poikkeaviin ideoihin, jolloin ainoaksi reaktioksi jää mitätöiminen, vastustaminen ja pilkkaaminen. Tässäkin tutkimuksessa käytetty luovuuden määritelmä “uusi sekä sopiva tai hyväksyttävä” koskee siis myös vertaissuhteita.

Amabile (1996, 120) ottaa esille myös luovuutta lisäävät tai vähentävät tekijät organisaatiossa, tämän tutkimuksen kontekstissa siis päiväkodissa. Amabile toteaa organisaation yleisen suhtautumisen luovuuteen olevan tärkeä tekijä luovuuden edistämiseksi. Päiväkodin tapauksessa avainasemassa lienee päiväkodinjohtaja ja varhaiskasvatuksen hallinto, jotka ovat luomassa edellytyksiä ruohonjuuritason työlle. Kasvattajatkaan eivät tee työtään tyhjiössä, vaan päiväkotikulttuuriin vaikuttavat monet tekijät aina ympäröivän yhteiskunnan arvoista yksittäisessä päiväkodissa muodostuneeseen kulttuuriin. Päiväkodin aikuisten käsitykset luovuudesta ja sen merkityksestä vaikuttavat myös lasten mahdollisuuksiin toimia luovasti, koska luovuus on aina aikaan ja paikkaan sidottua. (ks. Torrance 1967; Gardner 1999; Kalliala 2008, 168-169, 264-265.)

### **3.5.2 Postmoderni ja moderni varhaiskasvatuksessa**

Eräs esimerkki varhaiskasvatukseen liittyvästä ja koko organisaation läpäisevästä luovuutta edistävästä kulttuurista on Reggio Emilian päiväkodit Italiassa. Reggiolaisien työtä analysoineiden Dahlbergin ym. (1999, 2007) mukaan Reggio Emiliassa toteutetaan postmoderniin kasvatusajatteluun perustuvaa kasvatusta, joka konkretisoituu heidän käyttämässään pedagogisen dokumentoinnin menetelmässä. Pedagogisessa dokumentoinnissa kasvattaja suunnittelee ja ohjaa kasvatustoimintaa lasten havainnoinnin ja dokumentoinnin pohjalta. Reggio Emiliassa on myös otettu huomioon Amabilenkin mainitsema ohjaavan palautteen käyttö, sillä organisaatioon kuuluu erityisiä pedagogisia neuvonantajia, joiden kanssa kasvattajat voivat pohtia kasvatukseen liittyviä asioita.

Postmodernin kasvatusnäkemysten näkökulma sopii monelta osin myös luovuuden yhteydessä esiin tulleisiin asioihin. Postmodernin kasvatusnäkemysten perusajatus on tiedon sosiaalisesti rakentuva luonne, tieto on siis aina kontekstisidonnaista eli aikaan ja paikkaan sidottua, kuten luovuuskin. Postmoderni kasvatusnäkemys vastustaa ”modernia” näkemystä tiedon absoluuttisuudesta, universaaliudesta ja pysyvyydestä. Modernilla

tarkoitetaan tässä yhteydessä valistuksesta alkanutta "modernin projektia", joka korostaa järkeä ja ihmisen ja tiedon jatkuvaa kehittymistä. Postmodernin näkemyksen mukaan tieto on aina jonkin henkilön tai ryhmittymän jossakin ajassa ja paikassa muodostama näkökulma, eikä yleispätevä totuus. (Dahlberg ym. 1999.) Tieto on siten myös vallan väline, mistä esimerkkinä on usein mainittu vakiintunut käsitys länsimaisen keskiluokkaisen elämäntyylin normaaliudesta. Tämä yhden ryhmän normaalius tekee muista ryhmittymistä "toisia", epänormaaleja. Myös lapsia voi pitää tällaisena "epänormaalina" ja syrjittynä ryhmänä yhteiskunnassa. (Robinson & Diaz 2006.)

Dahlbergin ym. mukaan länsimaissa tietoa lapsesta ja lapsuudesta on hallinnut moderniin käsitykseen kuuluva kehityspsykologinen diskurssi, jonka näkökulmasta lapsi on vielä heikko, joksikin tuleva. Kehityspsykologiseen näkemykseen kuuluu myös ajatus universaalista, kaikkialla samanlaisesta lapsuudesta. Jos oletetaan kehityspsykologinen tieto lapsesta universaaliksi, myös lapset voi luokitella kehityspsykologisen tiedon pohjalta normaaleiksi tai ei-normaaleiksi. Postmodernin kasvatustieteen näkemyksen mukaan diskurssit sekä kuvailevat että muuttavat maailmaa, joten ne ovat myös itsensä toteuttavia ennustuksia. Tästä syystä esimerkiksi Reggioissa Emiliassa lapsi halutaan nähdä "rikkaana lapsena". (Dahlberg ym. 1999, 35-38, 50.)

Moderni tieto lapsesta on myös kaksiteräinen miekka. Toisaalta se on tuonut lisää tietoa lapsuudesta ja lapsesta, mutta toisaalta vaarana on luokittelu. Luokittelu on taas lasta välineellistävää ja reduktionismiin johtavaa. Keskustelu luokittelun vaaroista on ollut keskeistä esimerkiksi erityispedagogiikassa, jossa jonkinlainen diagnosointi on toisaalta välttämätöntä (ks. Moberg ym. 2009). Eräs esimerkki luokittelun vaaroista on päiväkodeistakin tutut "huolen vyöhykkeet", joiden käytössä on havaittu myös väärinkäytöksiä ja jopa laittomia rekistereitä (Arnkil & Eriksson 2008). Myös Kirsti Karila (2009, 253-254) näkee varhaiseen puuttumiseen liittyvässä diskurssissa lasten luokitteluun liittyviä ongelmia. Tietojen keräämiseen ja siirtelyyn saatetaan suhtautua liian kevyesti ja vaarana on myös esimerkiksi se, että lasta ryhdytään arvioimaan asiakirjojen eikä toiminnan perusteella. Leimoilla on myös ikävä taipumus jäädä pysyviksi.

Lapsi on kuitenkin aina enemmän kuin esimerkiksi joku ominaisuutensa, kuten esimerkiksi Skinnari (2004) toteaa. Postmoderni kasvatustieteen näkemys painottaakin kriittistä, refleksiivistä suhtautumista ympäröivään maailmaan, ympäristössä vaikuttavista voimista tulee olla tietoinen, jotta niitä voi vastustaa. Postmoderni näkökulma ei kuitenkaan hylkää kokonaan

modernia tietoa, Dahlbergin ym. mukaan postmodernia näkökulmaa voikin pitää “kriittisenä modernina” (Dahlberg 1999, 28). Keskeinen kysymys myös luovuuden määrittelyssä on kysymys laadusta. Postmodernin näkökulman mukaan käsite “laatu” kuuluu moderniin diskurssiin ja on arvolutautunut. Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan yleispätevää “laatua” ei voi kuitenkaan määritellä, koska se on aina kontekstisidonnainen. Toisaalta käsite “laatu” kuuluu taloudelliseen diskurssiin, joka on lasta välineellistävä. Taloudellisessa diskurssissa lapselle kaavaillaan ensisijaisesti tulevan veronmaksajan tehtäviä ja lapsi nähdään investointina tulevaisuuteen. (Dahlberg ym. 1999.) Moderniin tiedonkäsitykseen kuuluva ajatus jatkuvasta kehityksestä tarkoittaa lapsen kohdalla myös sitä, että aikuisuus on mittapuu, jolla ihmisyyttä arvioidaan (ks. Alanen 2009, 17).

Kehityopsykologisen tiedon dominoiva rooli tarkoittaa myös yksilöllisyyden korostumista yhteisöllisyyteen verrattuna. Kasvatuksessa tämä on tarkoittanut yksittäisen lapsen kehityksen ja aikuinen – lapsisuhteen korostumista ja toisaalta esimerkiksi yhteisöllisyyden ja vertaisryhmän merkityksen unohtamista kasvatuksellisissa tilanteissa. (Dahlberg 1999; ks. Karila 2009, 261.) Yhteisöllisyys on postmodernista näkökulmasta kuitenkin kahdellakin tapaa merkittävä. Toisaalta maailmaa konstruoidaan yhdessä, toisaalta tiedon kontekstualisuutta korostava näkökulma tekee kaikkien näkökulman tärkeäksi. Eettisyys korostuu postmodernissa näkökulmassa myös sen takia, että tieto paitsi kuvailee niin myös rakentaa maailmaa. Tieto ei ole myöskään neutraalia vaan subjektiivinen näkemys asiasta. Koska universaalia totuutta ei ole, kaikki näkökulmat ovat arvokkaita, eikä yhtä oikeaa ratkaisua ole olemassa. Toisaalta tämä lisää myös yksittäisen ihmisen vastuuta omasta elämästään. (ks. Dahlberg ym. 1999.)

Suomessa sosiokonstruktivistisesta lähestymistavasta lapsuuteen ovat puhuneet muun muassa Kirsti Karila, Leena Alanen ja Maarit Alasuutari. Heidän edustamansa lapsuudentutkimus jakaa myös monia Dahlbergin ym. määrittelemän postmodernin kasvatusnäkemysten periaatteita. Karila ja Alasuutari (2010, 101) esimerkiksi toteavat, että lapsuus ei ole “luonnollinen” elämänvaihe, vaan se muodostuu jossakin tietyssä yhteisössä jonakin historiallisena aikana jatkuvan neuvottelun tuloksena. Lapsuus on siis sosiaalinen konstruktio, joka on historiallisesti ja kulttuurisesti tuotettu. Karila ja Alasuutari ovat myös analysoineet suomalaisissa kunnissa tehtyjä lasten henkilökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia eli yksilövasuja ja todenneet niiden sisältävän hyvinkin perinteisiä eli Dahlbergin ym. kielenkäytössä “moderneja” käsityksiä lapsista ja



kasvatuksesta. Yksilövasuissa pyrittiin Karilan ja Alasuutarin (mts., 104) mukaan esimerkiksi määrittelemään “normaali lapsi”, niissä myös lähdettiin ajatuksesta, että on olemassa objektiivisesti oikea tapa asettaa lapsille rajoja (mts., 105). Yksilövasut määrittivät lapset myös modernin kielen mukaisesti joksikin tuleviksi, pieniksi ja suojelua tarvitseviksi, lapset nähtiin riippuvaisiksi aikuisista ja aikuisten ohjeista ja ohjauksesta. (mts. 107) Jos oletetaan, että tieto rakentuu sosiokonstruktivistisesti, yksilövasuja voi pitää merkittävänä kuvauksena suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Paitsi että yksilövasut luovat ja määrittelevät suomalaista lapsuutta, ne myös kertovat, mitkä lasten ja vanhempien ominaisuudet ovat toivottuja. Karilan ja Alasuutari kysyvätkin, ollaanko lapsuutta standardisoimassa lasten omien Vasujen myötä? Karila ja Alasuutari kiinnittivät huomionsa myös siihen, että lasta ei yksilövasuissa myöskään nähty aktiivisena toimijana, agenttina omassa elämässään vaan hiljaisena ja ei-osallisena. Lasten näkemysten “unohtaminen” lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista on kuitenkin sikäli erikoista, että lapsen näkemysten huomioiminen on esitelty toiminnan lähtökohtina valtakunnallisessa Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa. (mts., 109.)

Valtakunnalliset varhaiskasvatusta ohjaavat linjaukset, kuten Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet ovat Karilan (2009, 250-251) mukaan osa lapsipolitiikkaa. Karilan mukaan poliitikkojen kiinnostuksella lapsuuteen on ollut kaksi näkökulmaa: lapsuus on nähty investointina tulevaisuuteen ja toisaalta lapsuus on nähty suojelua vaativaksi elämänvaiheeksi. Poliitikkojen kiinnostuksen myönteisenä puolena voidaan nähdä esimerkiksi maksuttoman esiopetuksen luominen. Ongelmana lapsuuden näkemisessä investointina tulevaisuuteen on Karilan mukaan kuitenkin se, että silloin lapset nähdään jonakin tulevina, aikuisten yhteiskuntaan valmistautuvina. Tulevaisuuden tavoitteiden liika korostuminen taas johtaa esimerkiksi Skinnarin (2009, 12-13) mukaan lasten välineellistämiseen. Investointeja täytyy myös arvioida, jolloin sijoitusten tehokkuutta mittaamaan saatetaan käytetään sellaisia mittareita, jotka eivät välttämättä huomioi lasten näkökulmaa (Karila 2009, 250-251). Voidaankin kysyä, mitä tarkoittaa toimivuus tai sujuvuus päiväkodissa? Edistääkö lasten luovuutta tehokkaaseen, sujuvaan arjen pyöritykseen tähtäävä toiminta? Jääkö lasten aloitteille tilaa, jos toimintaa ohjaavat tehokkuuden vaatimukset? Taloudellinen puhe on myös välineellistävää, esimerkiksi taloudelliseen kieleen kuuluva nykyään arkiseksi muuttunut termi “asiakas” on lasta välineellistävä. Asiakas viittaa siihen, että lapsesta huolehditaan siksi, että hän on maksava asiakas, eikä siksi, että hän olisi itseisarvoinen ihminen. Lapsuuden näkeminen suojelua vaativana elämänvaiheena ja “huolipuheen” keskeinen asema lapsuudessa johtaa myös

vaikeisiin kysymyksiin siitä, mihin normaalin raja asetetaan (Karila 2009, 251).

Kuten aikaisemmin on todettu, myöskään luovuuden kannalta normit ja normaalius, pyrkimys lasten muokkaamiseen ja hallintaan eivät ole luovuutta ainakaan edistämässä. Se, miten lapsuudesta ja lapsista puhutaan, ei ole yhdentekevää myöskään pohdittaessa luovuudelle suotuisaa kasvatusympäristöä. Lapsen näkeminen jonakin tulevana, ei aktiivisena objektina, toimenpiteiden kohteena ei luo kovin ”luovaa” kuvaa lapsesta. Heikkoa, avutonta toimijaa ei tarvitse myöskään ottaa vakavasti, eikä häntä tarvitse kuunnella. Lapsi ei rohkaistu toimimaan aktiivisesti, jos aikuinen tietää aina kaiken eikä lapsen mielipiteitä tarvitse ottaa huomioon. Luovuutta ei myöskään tarvita, jos asiat ovat ehdottomia totuuksia ja oikeita vastauksia on se yksi ennalta määritelty.

Leena Alasen (2009, 17) mukaan ajatus lasten sosialisatiosta yhteiskunnan jäseniksi on kuitenkin tavallaan mielekäs, koska lapset syntyvät tietämättömänä ympäristön kulttuurista ja hankkivat varttuessaan pätevyyden yhteiskunnan toimintakykyisiksi jäseniksi. Ongelmaksi voi kuitenkin muodostua lasten näkeminen pelkästään tulevaisuuden aikuisina. Lapsuuden sosiologian merkittävimpiin kuuluva tutkija William Corsaro (2005, 7,9) onkin esittänyt, että lapsen sosialisatioprosessia voi lähestyä kahdella tapaa, käyttäen joko determinististä tai konstruktivistista mallia. Deterministisessä mallissa lapsi nähdään passiivisessa roolissa. Lapsi on samaan aikaan sekä ”noviisi”, jolla on potentiaali osallistua yhteiskunnan säilyttämiseen että ”kesytön uhka”, minkä takia lasta täytyy kontrolloida ”huolellisesti” kouluttamalla. Konstruktivistisessa mallissa taas lapsi nähdään aktiivisena agenttina ja innokkaana oppijana, joka toimii aktiivisesti rakentaen sosiaalista maailmaansa. Corsaron mukaan onkin niin, että lapsi ei ainoastaan sisäistä maailmaa vaan on myös aktiivisesti luomassa sitä, lapsuus ei ole pelkästään valmistautumista tulevaan, vaan myös osallistumista tässä ja nyt (mts., 18).

Dahlbergin ym. esittelemän postmodernin kasvatusnäkemysten ja Karilan, Alasen ja Alasuutarin edustaman lapsuudentutkimuksen voisi sijoittaa myös kriittisen pedagogiikan käsitteen alle. Molemmissa näkemyksissä on käsitys tiedon sosiaalisesti konstruoidusta luonteesta sekä myös yhteiskunnallinen ja sitä myöten myös poliittisten valintojen merkityksen tiedostava näkökulma. Suorannan (2002, 22-23) mukaan käsitteellä ”postmoderni” voidaankin tarkoittaa sekä toisen maailmansodan jälkeen alkanutta ajanjaksoa sekä ”kriittistä kasvatuksen teoriaa, joka tähtää ihmisten valtauttamiseen, heidän toimintakykynsä ja toimijuutensa vahvistamiseen, ja sosiaalisen maailman

pitämiseen elämisen arvoisena.” Kriittistä pedagogiikkaa edustavat Vuorikoski ym. (2005, 13) taas toteavat, että ”kasvatuksen eettisenä ehtona on jokaisen *ihmisen arvokkuuden, toimijuuden ja vastuun* tunnistaminen”. Esimerkiksi opettajat joutuvat tekemään työssään jatkuvasti arvovalintoja, vaikka opetuksen arvosidonnaisuutta ei välttämättä liiemmälti pohdita. (mts., 16.) Sekä Dahlbergin ym. esittelemä postmoderni kasvatuskäsitys että lapsuudentutkimus täyttävät myös Kiilakosken (2005, 58) määritelmän, jonka mukaan kriittinen pedagogiikka voidaan ”ymmärtää välineellisyyttä vastustavaksi teoriaksi, jonka tehtävänä on osoittaa tiedon ja sosiaalisten suhteiden historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentunut luonne”.

Käsitys lapsesta aktiivisena ja pätevänä toimijana on herättänyt myös kriittisiä puheenvuoroja. Esimerkiksi Marjatta Kalliala (2008, 12-28) on kritisoinut postmodernia kasvatusnäkemystä, ”uutta lapsuuden paradigmaa”, kompetentin tai rikkaan lapsen käsitettä epärealistiseksi. Entä jos kaikki lapset eivät olekaan erityisen kompetentteja ja tilan antaminen onkin oman onnensa nojaan jättämistä? Amabilen (1996) teorian valossa kritiikki onkin perusteltua, koska luovaan kokonaisuuteen vaikuttavat myös taidot ja ominaisuudet. Amabilen (mts., 120) keräämiin sisäiseen motivaatioon vaikuttaviin tekijöihin kuului esimerkiksi optimaalinen haaste. Entä jos lapsi ei löydäkään kyvyilleen sopivaa tekemistä päiväkodista? Luotetaanko lasten kykyihin sittenkin liikaa? Eikö kasvattajan tehtäviin kuuluisi tällöin auttaa lasta toimimaan kyvyilleen sopivalla tavalla, mikä on esimerkiksi Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen idea (ks. Vygotsky 1978, 86). Kalliala (2008, 50) on myös todennut, että lasten on tunnettava olonsa turvalliseksi, jotta he voivat tutkia maailmaa ja uppoutua leikkeihinsä. Tämä taas mahdollistuu erityisesti pienten lasten kohdalla silloin, kun aikuinen on ”fyysisesti lähellä ja psyykkisesti saatavilla”.

Kallialan (2008, 68-69) oma lähtökohta kasvattajan toiminnalle on sensitiivisyys, jonka pohjalta kasvattaja tekee valinnan, rikastuttaako lapsen toimintaa vai jättääkö tilaa lapsen omalle toiminnalle. Sensitiivisyys sisältää kyvyn ottaa huomioon sekä lapsen kehitykselliset tarpeet että tunne-elämän tarpeet, jolloin sekä emotionaalinen hyvinvointi että lasten kehitystä vastaavat haasteet toiminnassa mahdollistuvat. Kallialan mukaan käsitys ”rikkaasta, kompetentista lapsesta” saattaa myös johtaa kasvattajia harhaan tulkinnoissaan kasvatustilanteista. ”Kompetentin lapsen” näkökulmasta lapsi saatetaan hänen mukaansa nähdä aktiivisena ja valtaa käyttävänä, vaikka todellisuudessa lapsi yrittää vain selviytyä ahdistavasta tilanteesta jollakin keinolla. (mts. 26-28.)

Kasvatuksessa on kuitenkin myös jossain määrin aina kyse sosialisatiosta. Lasta on kasvatettava myös toimimaan ympäröivässä yhteiskunnassa, vaikka se ei ideaali olisikaan. Esimerkiksi Siljander (2002, 176) kritisoikin erityisesti amerikkalaista poliittisesti painottunutta kriittistä pedagogiikkaa siitä, että se ei ota tarpeeksi huomioon kasvatussuhteen erityisluonnetta. Siljander toteaaakin, että kriittinen pedagogiikka sopii paremmin aikuiskasvatukseen. Siljanderin mukaan erilaisissa konstruktivismien muodoissa, joihin postmodernin kasvatusnäkemysten ja lapsuudentutkimuksen allekirjoittama sosiokonstruktivismikin luetaan, on kuitenkin pitkälti kysymys tiedon luonteesta. Konstruktivismien mukaan oppija on aktiivinen tiedon rakentaja, kun taas behaviorismissa tärkeää on ympäristön säätely eli oppijan rooli on passiivinen. Tämä näkyy myös Corsaron (2005) mainitsemisessa konstruktivistisessä ja deterministisessä sosialisatiomallissa. Kuten sosiokonstruktivisminkin yhteydessä todettiin, konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan ei ole olemassa myöskään objektiivista tietoa, vaan tieto on subjektiivinen kokemus. (Siljander 2002, 202-205.) Kallialankin esittämä kysymys kuuluukin, onko ihmisessä itsessään, varsinkaan pienillä lapsilla synnynnäisiä valmiuksia järjestää tietoa konstruktivistisesti? Tehdäänkö lapsille karhunpalvelus, jos heitä ei opeteta toimimaan vallitsevan systeemin mukaisesti, vaan jäädään odottelemaan lasten omaa näkemystä asioista? Kuinka paljon lasten kompetenttiuteen voi luottaa? Kuten Csikszentmihalyikin (1997) totesi, ollakseen luova täytyy tunkea kenttä jolla toimitaan. Toisaalta keskustelussa tullaan varsin pian myös esimerkiksi Hakkaraisen (2002, 96) näkemykseen, jossa väärän vastauksen pelossa ei uskalleta soveltaa opittua.

Asioiden ei tarvitse kuitenkaan olla välttämättä mustavalkoisia, vaan lapsi voi olla yhtä aikaa sekä pätevä että myös suojelua tarvitseva, kuten Kallialakin (2008, 17) esittää. Lapsuuden tutkimuksen näkökulma ei Karilan (2009, 257) mukaan pyrikään kiistämään kehityspsykologista tulkintaa lapsesta, vaan etsimään uusia näkökulmia. Kuten, Dahlberg ym. (1999) totesivat, postmoderni on "kriittistä modernia". Karilan mukaan lapsuuden tutkimus haastaa kuitenkin päiväkodin pedagogisia käytäntöjä. Lapsuuden tutkimuksen tuomat uudet näkökulmat esimerkiksi lasten toimijuudesta ja vertaissuhteiden toiminnasta pitäisi Karilan mukaan hyödyntää myös varhaiskasvatuksessa. Myös pedagogista osaamista pitäisi kehittää, jotta aikuisten ja lasten väliset suhteet voitaisiin ratkaista uudella tavalla. (Karila 2009, 257) Karila tarkoittanee tässä juuri lapsen aktiivisempaa roolia toiminnassa. Myös esimerkiksi Amabilen (1996, 120) luovuuteen olennaisena osana liittämä autonomian toteutuminen vaatii aikuisten ja lasten välisten suhteiden kriittistä

tarkastelua, mikä on kriittisen pedagogiikankin keskeisiä kysymyksiä. Myös Lehtisen (2000) mukaan esimerkiksi vertaisryhmää kannattaisi hyödyntää pedagogiikassa enemmän, koska se näyttää olevan niin suuri voimavara lasten elämässä.

Lapsuuden tutkimuksen valossa lapset näyttävätkin olevan taitavampia kuin on luultukaan toimiessaan päiväkodin arjessa ja sosiaalisissa suhteissaan. Itse asiassa lapset näyttävät toimivan monessa asiassa kuten aikuisetkin päiväkodissa. (Karila 2009, 259-260.) Myös Corsaro (2005, 143) on todennut, että lasten leikkiin pääsemisessä käytetään samantapaisia epäsuoria menetelmiä kuin aikuiset käyttävät omissa sosiaalisissa ympyröissään. Aikuiset eivät tosin yleensä sano suoraan ”sä et oo meidän kaveri”, kuten lapset tekevät. Lapsuudentutkimuksen sanoma voisikin olla vanhojen itsestänselvyyksien reflektoinnin vaatimus. Kun jopa toimintaa ohjaavien asiakirjojen tasolla on vaikea mieltää lapsen aktiivista osallistumista, kuten Karila ja Alasuutari (2010) totesivat, käytännön päiväkotiarjessa tilanne lienee vielä huonompi.

Reflektointia kaipaavat toki kaikki päiväkodin itsestänselvyydet. Kuten käsite kompetentti lapsi, myös esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on ideaali. Myös Vasusta voidaan todeta samalla tavalla kriittisesti kuin kompetentista lapsesta: että jos lapsi ei koekaan, että ”hänen tutkiva ihmettelynsä, kysymyksensä, pohdintansa ja toimintansa on merkityksellistä”, tai mitä jos kasvattajat eivät onnistukaan luomaan ”tutkimiselle innostavaa, avointa ja kannustavaa ilmapiiriä omilla asenteillaan ja toiminnallaan”. (Stakes 2005, 25) ”Lapsen parhaasta” on monta käsitystä, mutta se ei toteudu, jos ideaalit ja käytännön työ eivät kohta.

Postmodernin tai kriittisen kasvatusnäkemysten sekä lapsuuden tutkimuksen esiin nostama näkökulma asettaakin aikuisille itse asiassa entistä suuremman vastuun toiminnastaan. Sosiokonstruktiiviseen tiedonkäsitykseen ja lapsuudentutkimuksen yhteiskunnallisesti orientoituvaa lähestymistapaan pohjautuva näkökulma korostaa myös lapsen ja aikuisen yhdenveroista ihmisyyttä ja lapsen aktiivista osallistuvaa roolia. On mahdollista, että ”moderniin” käsitykseen, kehityspsykologiseen lähestymistapaan tai behavioristiseen tiedonkäsitykseen pohjautuva ajattelu on voinut väheksyä lasten mielipiteiden huomioonottamista, koska he ovat ”vain lapsia”. Lapsuuden näkeminen eräänä yhteiskunnan ryhmänä saattaisikin parantaa lasten kohtelua. Yhteiskunnassa on myös muita ryhmiä, joiden mielipiteen huomioon ottamisen unohtamista ei voi perustella heikkoudella tai avun tarpeella. Ei vanhusten tai esimerkiksi kehitysvammaistenkaan

riippuvuus muista yhteiskunnan ryhmistä oikeuta viemään heidän ihmisoikeuksiaan.

Kriittinen suhtautuminen kasvatustilanteisiin onkin keskeinen kysymys pohdittaessa luovuudelle suotuisaa ilmapiiriä ja kasvatusympäristöä. Ihmis- ja kasvatuskäsitykset kun vaikuttavat toimintaamme, tiedostimme me niitä tai emme (ks. Värri 2002). Reggiolainen “rikkaan lapsen” näkemys korostaa juuri lapsen toimijuutta ja lasten näkemysten huomioon ottamista. Reggiolaisessa pedagogisessa dokumentoinnissa lasten näkemykset ja huomiot nostetaan toiminnan lähtökohdiksi. Merkityksiä asioille rakennetaan yhdessä, mutta ei kaoottisesti eikä mielivaltaisesti. Kasvattajan rooli on havainnoida ja dokumentoida lasten toimintaa ja nostaa esiin lapsille tärkeitä asioita. Tieto ei pedagogisessa dokumentoinnissakaan ole silti neutraalia, vaan kasvattajan tulee tiedostaa käyttävänsä valtaa siinä, mitä asioita lasten tuottamasta materiaalista nostetaan esille. Valintojen tulisi olla myös hyvin perusteltuja ja reflektoituja, joten niistä on mahdollisuus keskustella myös pedagogisten neuvonantajien kanssa. (Dahlberg 2007.)

### **3.5.3 “Turvallinen vapaus” sosiaalisena ympäristönä**

Kysymys konstruktivistisesta tai behavioristisesta lähestymistavasta, köyhästä tai rikkaasta lapsesta nostaa esiin molempien ääripäiden mahdottomuuden. Kasvatuksessa onkin kyse paljolti tasapainon etsimisestä eri lähestymistapojen välillä. Myös Amabilen (1996, 262-263) kasvattajille antamissa luovuutta edistämään pyrkivissä ohjeissa tiivistyivät monet kasvatuksen keskeiset kysymykset. Milloin lapsi kokee “turvallista vapautta”, milloin autonomiaa on sopiva määrä ja milloin lapsista huolehtiminen muuttuu ahdistavaksi kontrolliksi (ks. esim. Kalliala 2008, 68)? Miten lapsen yksilöllisyyttä voidaan korostaa isossa ryhmässä ja mikä on sopiva määrä itsenäisyyttä missäkin ikävaiheessa? Amabile (mts., 262-263) mainitsee myös lämpimän suhteen säilyttämisen lapsiin, kunhan läheisyys ei muutu tukahduttavaksi. Kasvatuksessa mennään helposti ojasta allikkoon, kun hypätään ääripäästä toiseen. Ideaalit eivät koskaan toteudu täydellisinä ja kasvatussuhteen erityislaatua on myöskään vaikea ohittaa pohdittaessa lapsen toimijuutta.

Aikuisen roolin pohtiminen kasvatusympäristössä kuuluu myös lapsikeskeisen kasvatuksen peruskysymyksiin. Juhani Hytösen (2007) mukaan lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymykset muodostuvat kahdesta ulottuvuudesta, jotka eivät ole kuitenkaan riippumattomia vaan kietoutuvat osaksi toisiinsa. Ensimmäisen ulottuvuuden toisessa päässä on lapsen vapaus tehdä itsenäisiä valintoja ja päätöksiä kasvatustilanteessa. Toisessa päässä on kasvattajan auktoriteetti ja valta. Toisen ulottuvuuden toisessa päässä olevan

näkemyksen mukaan “lapsen kasvun ja kehityksen olennaiset ainekset ovat lapsessa”. Toisessa ääripäässä on näkemys, jonka mukaan “kasvatustilanteessa tehtävät valinnat ja ratkaisut edellyttävät aikuisten asiantuntijoiden arvovalintoja, etukäteissuunnittelua ja suunnitelmia.” (Hytönen 2007, 68.) Lähtökohtana kasvatustoiminnalle molempien ulottuvuuksien voi katsoa viittaavan esimerkiksi behavioristisen ja konstruktivistisen näkemyksen keskinäiseen suhteeseen, kuten myös rikkaan tai heikon lapsen käsitteisiin (ks. Siljander 2002; Dahlberg 1999). Kuinka paljon lapseen ja lapsen sisäisiin kykyihin voikaan itse asiassa luottaa ja kuinka paljon aikuista tarvitaan?

Riittävätkö nämä kaksi ulottuvuutta kuitenkin tarkasteltaessa “turvallista vapautta”? Hytösen tiivistämistä lapsikeskeisen kasvatuksen ulottuvuuksista ei käy ilmi ilmapiirin vaikutus, mikä esimerkiksi Veli-Matti Värriin (2009, 20) mukaan nousee keskeiseksi tekijäksi dialogisessa kasvatuksessa. Voiko myöskään aikuisjohtoisuuden tai lapsilähtöisyyden määrää pitää itseisarvona? Eri ikäiset lapset kun tarvitsevat erilaisia asioita ja toiset ovat pätevämpiä kuin toiset. Värriin edustama dialoginen kasvatusnäkemys ei edusta kumpaakaan ääripäätä, vaan siinä ajatellaan “yhteisen mukautuvan hyvän” olevan kasvattajan ja lapsen välissä. Dialogisuudessa kasvattaja ja lapsi ovat kumpikin minä-sinä suhteessa olevia subjekteja ja itseisarvollisia ihmisiä. (Värri 2002, 29; Buber 1999.)

Dialogisuus ottaa myös kantaa sosialisointiin (ks. Corsaro 2005; Alanen 2009), sillä Värriin (2002) mukaan pelkkä sopeuttaminen on monologista eli funktionaalista kasvatusta. Lapsi ja ”lapsen paras” on aina kasvattajallekin viime kädessä mysteeri, joten Värri jopa väittää, että ”ne kasvatustahot, jotka ehdottomimmin väittävät tietävänsä, mitä hyvä elämä ja oikeat kasvatuspäämäärät ovat eivät ehkä ansaitsekaan kasvattajan nimeä”. (mts., 38.) Kasvatuksella on toisaalta aina jokin päämäärä, joten myöskään täydellistä lapsilähtöisyyttä ei voi luokitella kasvatukseksi ja kasvatuksen ehtoihin kuuluu Värriin mukaan myös arvokkaan välittäminen kasvatettavalle. Hyvässä kasvatuksessa täytyy Värriin mukaan toteutua “hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalien”, jotka puolestaan toteutuvat ainoastaan dialogisessa kasvatuksessa. (mts., 21, 29.) ”Hyvä elämä” ei voi siis olla tavoitteena jossakin kaukana tulevaisuudessa, vaan sen pitää toteutua jo tässä hetkessä käytännön kasvatustilanteissa. Kasvatuksen tavoitteena ei voi olla myöskään hyväksi veronmaksajaksi tuleminen vaan tavoitteena on ”itseksi tuleminen”, lapsessa olevien mahdollisuuksien kunnioittaminen. Lapsi on siis itseisarvollinen eikä väline jonkin muun tavoitteen toteuttamiseksi. Dialogista kasvatusta ohjaavat dialogisuusperiaatteet on puolestaan kiteytetty usein seuraavasti: kuunteleminen, lapsen tarpeista tietoiseksi

tuleminen ja toisen hyväksyminen (Lundan 2009, 130; Värrin 2002, 84).

Värrin (2002, 79) toteaa dialogisen kasvatuksen uranuurtajan Martin Buberin edustavan kolmatta tietä “vanhan autoritaarisen” ja “uuden lapsikäsityksen” välissä. Buberin mukaan usko lapsen spontaanien ”luovien voimien” riittävyteen ja aikuisen rooliin pelkkänä rohkaisijana ja sivusta seuraajana on ylioptimistista. Myöskään vanha autoritaarinen malli ei ole käyttökelpoinen, koska siinä lasta pidetään ainoastaan vastaanottajana. Värrin mukaan Buber pitääkin molempia käsityksiä reflektoitomina.

Dialogisuus on kasvatussuhteena varsinkin institutionaalisessa kasvatuksessa kuitenkin myös jonkin verran ongelmallinen. Ensinnäkään dialoginen suhde ei ole täydellinen kasvatussuhteessa, koska kasvattajalla on aina näkemys siitä hyvästä, jota kohti kasvatettavan olisi hyvä kasvaa. Esimerkiksi koulussa opettajan tulee myös ottaa huomioon opetussuunnitelma ja edustamansa kasvatusinstituution arvot. Toisaalta koululle, miksei päiväkodillekin tyypillinen ryhmämuotoinen opetus ei salli dialogisuuden toteutumista kaikkien kanssa yhtä aikaa. (Värrin 2002, 83,89, 145-146; 2009, 20; ks. Lundan 2009, 38.) Lundan (2009, 38) toteaa, että dialogista on sellainen kasvatustyyppi, jossa pyritään koko ajan dialogisuuden periaatteiden toteutumiseen. Monologista kasvatustyyppiä on, jos kasvattaja on esimerkiksi itsekeskeinen tai teennäinen. Dialogisuudessa korostuukin erityisesti ryhmämuotoisen opetuksen osalta hyvä ilmapiiri, jota Värrin (2009, 16) kuvailee seuraavasti:

“Hyvä kasvatusilmapiiri on luottamusta herättävä ja näin ollen vapaa pelosta; se on myötätuntoinen, lämmin, rohkaiseva, kannustava ja huumorilla höystetty. Se on ilmapiiri, jossa lapsi tai nuori kokee ilman erillisiä vakuutteluja, olevansa arvostettu ja hyväksytty. Tämä koskee myös suoritusorientoitunutta koulua tai esimerkiksi tavoitteellisia vapaa-ajan harrastuksia: vapaa ilmapiiri vapauttaa luovia kykyjä myös suorituksia ja ponnisteluja vaativissa pedagogisissa suhteissa. Rohkaisevassa ja myötätuntoisessa ilmapiirissä kasvava ei ole kollektiivisten pakkojen orja. Hän uskaltaa improvisoida, käyttää mielikuvitustaan ja kokeilla erehdyksen uhallakin useita vaihtoehtoja, mikä jo sinänsä avartaa hänen merkityshorisonttiaan, siis kasvattaa häntä.”

Värrin kuvailema ilmapiiri helpottaisi toteutuessaan myös Amabilen teorian luovien prosessointitaitojen käyttöä. Amabilen (1996, 113) mukaanhan suotuissa sosiaalisissa ympäristöissä auttaa esimerkiksi rikkomaan rajoja. Luovissa prosessointitaitoissa korostuivat esimerkiksi kyky pitää eri vaihtoehtoja avoimina pitkään ja vältellä liikaa itsekritiikkiä. Hyvässä ilmapiirissä mahdollistuu myös sisäisen motivaation säilyminen, mahdollisuus leikinomaisuuteen ja hullutteluun ilman pelkoa epäonnistumisista. Kuten aikaisemmin on



todettu, luova persoona ottaa myös aina riskin, että ympäristö ei ymmärrä luovaa tuotosta (ks. esim. Rogers 1954, Hakala 2002). Arvostavassa ilmapiirissä tämä riski on kuitenkin pienempi.

Lapsen näkökulman huomioiminen on kuitenkin herättänyt päiväkodeissa myös ristiriitaisia tunteita. Lasten kuunteleminen ja lapsen näkemyksen huomioon ottaminen on nähty joskus myös “vedätyksenä”. Esimerkiksi Suorannan (2002, 41) mukaan kasvattajan ja kasvavan vuorovaikutukseen perustuvan kasvatussuhteen on pelätty johtavan automaattisesti vapaaseen kasvatukseen. Myös kasvattajan sensitiivisyys, ”liiallinen lasten kuuntelu” saatettaisiin tästä näkökulmasta nähdä auktoriteetin puutteena. Esimerkiksi Kallialan (2008, 68) tulkinta sensitiivisyydestä sopii kuitenkin myös Amabilen mainitsemaan lämpimään mutta ei tukahduttavaan suhteeseen kasvattajan ja lapsen välillä. Uusikylän (2002, 53) mainitsema “turvallinen vapaus” edellyttäne myös kokemusta hyväksymisestä ilman ehtoja. Myös dialogisuuden ihanteena on, että “lapsen oma kokemus dialogisesta kasvatussuhteesta, jossa häntä rakastetaan, arvostetaan ja kuunnellaan, sisäistyy dialogiseksi asenteekseen muita ja itseään kohtaan” (Värri 2002, 26).

Lapsilähtöisyyttä voikin tarkastella monesta kulmasta ja lapsen parhaalle on monta perustelua. Hytösen esittelemiin lapsikeskeisen kasvatuksen ulottuvuuksiin voisi kuitenkin ehkä lisätä kolmannen ulottuvuuden, lapsen itseisarvollisuuden tai välineellisen arvon ulottuvuuden. Investointinäkökulmasta katsottuna lapsen itseisarvollisuus ei toteudu, mutta sensitiivisen aikuisen lasta kunnioittavassa toiminnassa se toteutuu aikuisjohtoisuudestaan huolimatta. Lapsen itseisarvollisuus ei myöskään toteudu, jos lapsi nähdään ei-normaalina tai ei-aikuisena. Lapsen itseisarvollisuus toteutuu vain, jos tämän hetken arvo ymmärretään. Ryhmämuotoisessa aikuisjohtoisessakin opetuksessa lapsen itseisarvollisuus voi toteutua, jos ilmapiiri on hyväksyvä. Lapsen itseisarvollisuus ei kuitenkaan toteudu, jos lapseen suhtaudutaan toiminnan objektina ja lasta arvotetaan esimerkiksi normaaliuden, erityisyyden, rodun, ulkonäön tai “huolen” mukaan. Olennainen kysymys onkin toiminnan taustalla olevien arvojen, asenteiden ja diskurssien tunnistaminen. Kuten Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 331) toteavat, dialogisuuden toteutuminen kasvatuksessa edellyttää myös siihen vaikuttavien tekijöiden, esimerkiksi kasvattajan ja lapsen välisten valtasuhteiden tiedostamista. Kasvattajan käsitys “lapsen parhaasta” saattaa olla todellisuudessa halua päästä helpommalla.

Kysymys postmodernista kasvatuskäytännöistä ei siis tarkoita kaiken entisen heittämistä

yli laidan, kuten lapsen kuunteleminenkaan ei tarkoita sitä, että lapsi saa tehdä aina mitä haluaa. Kysymys on meitä ympäröivien ja meissä olevien asioiden tiedostamisesta. Lapsuudentutkimuksen täydentämä kuva siitä, mitä kaikkea päiväkotiarkeen liittyykään, kuten myös esimerkiksi Kallialan (2008) piirtämä hyvinkin raadollinen kuva päiväkodeista ovat todellisuutta, jota ei voi ohittaa. Elämää on myös Varhaiskasvatussuunnitelman varjopuolella eikä todellisuus aina vastaa juhlapuheita “laadukkaasta varhaiskasvatuksesta”. Esimerkiksi Tomperin ym. (2005, 15) näkemys siitä, että kasvatusinstituutioissa paitsi tarjotaan mahdollisuuksia lapsille, niin niissä myös “alistetaan, sopeutetaan” ja “tukahdutetaan erilaisuutta” on varmasti totta, vaikkei se sovikaan viralliseen käsitykseen varhaiskasvatuksen laadusta.

### 3.5.4 Tasapainoinen varhaiskasvatus

Tässä tutkielmassa käytetyn aineiston oppimisympäristöä tarkastelevan mittarin kysymykset on rakennettu Reunamon (2007a, 2007b) "tasapainoisen varhaiskasvatuksen" käsitteistön pohjalta. Reunamo (2007a, 2007b) on pohtinut kasvattajien eli tässä yhteydessä sosiaalisen ympäristön ulottuvuuksia nelikentän avulla, joka auttaneekin myös luovan ympäristön hahmottamisessa. Nelikentässä kasvatusympäristön toiminta sijoittuu kahdelle ulottuvuudelle. Horisontaalinen akseli kertoo kasvatusympäristön sijoittumisesta ulottuvuudelle ei-tavoitteessa – tavoitteessa eli "näkemysten ja toiminnan ero – näkemysten ja toiminnan yhteys". Vertikaalinen akseli kertoo kasvatusympäristön sijoittumisesta ulottuvuudelle ei-muuttuva – muuttuva tilanne eli "ympäristö ei muutu – kehitystä tapahtuu". Ristikkäisistä ulottuvuuksista muodostuu nelikenttä, joita Reunamo luonnehtii seuraavilla termeillä: kehitykseen pyrkivä kasvatusympäristö, jossa näkemysten ja toiminnan välillä on yhteys on nimeltään *mahdollisuudet*, ei-muuttuva kasvatusympäristö, jossa toiminnan ja näkemysten välillä on yhteys on nimeltään *harmonia*, ei-muuttuva kasvatusympäristö, jossa näkemysten ja toiminnan välillä ei ole yhteyttä on nimeltään *kaaos* ja kehitykseen pyrkivä kasvatusympäristö, jossa toiminnan ja näkemysten välillä ei ole yhteyttä on nimeltään *tavoite*. (Reunamo 2007a, 108.) Reunamon nelikentän voi tulkita kertovan myös rakenteen ja vapauden suhteesta kasvatusympäristössä, kuten myös lapsilähtöisyyden ja aikuisjohtoisuuden ulottuvuuksista.

Esimerkiksi sensitiiviseen kasvattajaan liittyvää tasapainon etsimistä autonomian antamisen ja lapsen tukemisen välillä tai Amabilen painottamaa ulkoisen kontrollin määrää voisi tarkastella Reunamon nelikentässä jatkumolla paljon kontrollia/rakennetta – vähän kontrollia/rakennetta. *Tavoite*-kentässä rakenne tai kontrolli on kaikista suurin. Tavoitteessa ei olla, mutta sitä kohti pyritään aktiivisesti. *Harmonia*-kentässä ollaan tyytyväisiä vallitsevaan olotilaan, tavoite on saavutettu eikä uudistuksia kaivata. Kontrollinkaan ei tarvitse olla kovin tiukkaa, koska asiat sujuvat omalla painollaan, sillä kaikki tietävät mitä tehdä. *Mahdollisuudet*-kentässä ollaan tavoitteessa, mutta etsitään ja hyväksytään silti uusia ideoita. Kontrollia on riittävästi, koska tilanne säilyy vielä hallinnassa. *Kaaos*-kentässä ideat eivät ehdi kiinnittyä ennen uusien syntymistä. Tavoitteessa ei olla, eikä siihen aktiivisesti pyritäkään vaan vellotaan paikallaan. Kontrollin määrä on pieni.

Minkälaisia ympäristöjä nämä olisivat sitten lapsen luovuuden kannalta? *Tavoite*-kentän vaarana on se, että tiukan tavoitteellisuuden vuoksi lasten ideoille ei jää tilaa. Tavoite-

kentässä on vaarana lasten välineellistyminen, tärkeämpää on päästä johonkin tavoitteeseen kuin kuunnella lapsia. Toisaalta rakenteellisuus voi auttaa niitä lapsia, jotka tarvitsevat paljon tukea toiminnassaan. *Harmonia*-kentän vaarana on tyytyväisyys Amabilenkin mainitsemaan vallitsevaan olotilaan, jolloin vahvat rutiinit eivät kaipaa lasten uusia ideoita. Toisaalta rutiinit mahdollistavat keskittymisen uusiin ilmiöihin (vrt. Alasuutari 2001) ja *harmonia*-kenttään liittyvä nykyhetken arvostus arvostaa myös lasta verrattuna esimerkiksi investointinäkökulmaan. Reunamo (2007a, 108) liittyy *harmonia*-kenttään myös sylin ja hyväksynnän, mikä viittaa uusikyläläisittäin ”turvalliseen vapauteen” ja myös dialogisuuden periaatteisiin. *Mahdollisuudet*-kenttä on onnistuessaan ehkä otollisin ympäristö luovuudelle. Lasten luovat ideat ovat toivottuja ja niihin paneudutaan innokkaasti, mutta ideat ehtivät kuitenkin kiinnittyä rakenteisiin säilyttäen sopivuuden ulottuvuuden. *Mahdollisuudet*-kenttä voisi liittyä esimerkiksi reggiolaiseen pedagogiseen dokumentointiin, jossa lasten ideat ovat toiminnan lähtökohta, mutta kasvattaja valikoi niistä vain osan jatkotyöstämistä varten. *Kaaos*-kenttä on ylikypsä *mahdollisuudet*-kenttä, jossa ideoiden ja muuttuvien asioiden tsunami on vyörynyt yli eivätkä pirstaloituneet ideat kiinnity rakenteeseen. Toisaalta kaaoksen mahdollisuus saattaa kertoa paljon luovasta rohkeudesta ja ilmapiiristä. Salliiko kasvatusympäristö mahdollisuuden luovuuteen, vai pelkääkö se kaaosta niin paljon, ettei uskalla päästää ohjaksia löysemmälle. Miten esimerkiksi ”riehuminen” määritellään? (ks. Puroila 2002.)

## 4 Luovat prosessit päiväkodissa

Tässä tutkielmassa Amabilen Componential theory of creativity - teoriaa sovelletaan siis päiväkotikontekstiin ja luovina prosesseina tarkastellaan lapsen luovuutta mielikuvitusleikeissä, lapsen sitoutuneisuutta ja lapsen hahmotuksen agenssia. Seuraavaksi tarkastellaan vielä hiukan tarkemmin näitä ”luoviksi” valittuja prosesseja.

### 4.1 Luovuus mielikuvitusleikeissä

Lapsen luovuutta mielikuvitusleikeissä tarkastellaan tässä tutkielmassa lapsiarvioinnin (liite 1) muuttujan ”on luova mielikuvitusleikeissä” avulla. Tutkimuksen englanninkielisessä versiossa muuttuja on nimeltään ”is creative in pretend play”. Reunamon (2010) tutkimuksessa leikki esiintyy myös havainnointiosuudessa (liite 3), jossa leikki on määritelty kolmenlaiseksi toiminnaksi. Leikki voi olla leluilla tai materiaaleilla leikkiä, esimerkiksi hiekkaleikkejä tai rakenteluleikkejä. Englanninkielisessä versiossa leluilla tai materiaaleilla leikkiminen on ”play or exploring with toys, materials and physical settings”. Kun lelulla tai lapsella itsellään on jokin rooli, leikistä tulee ”roolileikkiä tai mielikuvitusleikkiä”, englanniksi ”role play or imaginary play”. Havainnointiosuudessa lasten leikki voi myös olla sääntöleikkiä, jossa on pysyvät säännöt (englanniksi ”rule play”). ”Mielikuvitusleikkiä” lähellä olevia tässä tutkimuksessa käytettyjä englanninkielisiä termejä ovat siis ”imaginary play”, ”pretend play” sekä ”role play”.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 21) mielikuvitusleikkiin viittaa käsite ”kuvitteluleikki”, joka kuvaa leikkiä, johon kuuluu ”tästä hetkestä irtautuminen” sekä mielikuvituksen käyttö. Vygotsky (2004, 11) puolestaan käyttää artikkelissaan termejä ”pretend” ja ”imagine” kuvaillessaan lasten leikkiä, jossa ollaan jossakin roolissa tai tehdään jotakin ”leikisti”. Tässä tutkielmassa havainnointiosuuden muuttujia ei kuitenkaan käytetä, joten lapsiarvioinnin muuttujassa käytetty termi ”mielikuvitusleikki” eli ”pretend play” tarkoittaa tässä yhteydessä luovana prosessina tarkasteltavaa mielikuvitusleikkiä. Reunamon tutkimuksen lapsiarviointiosuudessa ”mielikuvitusleikkiä” ei ole myöskään tarkemmin määritelty, vaan arvioijille on jätetty vapaat kädet määritellä mitä tarkoittaa se, että lapsi ”on luova mielikuvitusleikeissä”.

Leikki on luovuuden kannalta kuitenkin hyvin olennainen asia sekä lapsille että aikuisille.

Leikki käsitteenä lomittuu myös hyvin monella tavalla luovuuden kanssa ja on varhaiskasvatuksessa kaikkein keskeisin elementti niin lasten kuin kasvattajienkin näkökulmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2005, 20) mukaan “leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja eri taiteen alueisiin liittyvä ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella”. Myös esimerkiksi Vygotskyn (1982, 102) mukaan lapsi on leikkiessään aina lähikehityksen vyöhykkeellä. Kuten luovuus, myös leikki on kuitenkin vaikeasti määriteltävä käsite. Leikin ja luovuuden määrittelyissä onkin päädytty usein samaan lopputulokseen. Molempia on kuvattu pikemminkin suhtautumistapana kuin jonakin tietynlaisena tekemisenä. Esimerkiksi Sternbergin (2003, 336-337) mukaan luovuus on pitkälti asenne elämää kohtaan. “Olla luova” on päätös, jonka luovat ihmiset ovat tehneet. Kallialan (2008, 40-41) mukaan taas leikin erottaa ei-leikistä leikkiviesti. Melkein mikä tahansa tekeminen voi olla leikkiä tai ei-leikkiä, mutta leikkijöillä täytyy olla keskinäinen ymmärrys tästä erosta, jotta leikki sujuu. Kallialan (mts., 46) mukaan myöskään leikin määrittelystä ei olla yksimielisiä, mutta leikin keskeisinä tunnusmerkkeinä mainitaan toistuvasti ”vapaaehtoisuus, sisäinen motivaatio, tyydytys ja prosessin ensisijaisuus tuotokseen nähden” (ks. myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Kallialan kokoamassa listassa leikin tunnusmerkeiksi mainitut asiat ovat tulleet esille monissa luovuuteen liittyvissä yhteyksissä. Kuten aiemmin todettiin, myös tämän tutkielman teoreettinen runko, Amabilen Componential theory of creativity - teoria pitää tätä leikinkin näkökulmaa keskeisenä luovuudessa. Leikin ja luovuuden suhteesta puhuu myös Vygotsky (2004), jonka mukaan lasten mielikuvitusleikki (pretend, imagine) on ”autenttisin ja todellisin esimerkki luovuudesta.” Leikissä lapsi yhdistelee aikaisempia kokemuksiaan ei vain sellaisenaan toistaen, vaan uudella luovalla tavalla, muodostaen omiin tarpeisiinsa sopivan uuden todellisuuden. (mts., 11-12.) Leikin merkitystä korostaa myös se, että se on lapsen taiteellisen ilmaisun ”yhteinen juuri”, joka toimii eri taidelajeille, kuten piirtämiselle “valmistavana tasona.” Leikille on tyypillistä Vygotskyn mukaan myös sen syntyminen lapsen akuutista tarpeesta, jolloin tavoitteena on tunteiden “nopea ja täydellinen purkaminen”. (mts., 67.) Vygotsky (mts., 21) painottaakin sitä, että luovassa prosessissa tarvitaan yhtä paljon molempia tekijöitä, niin älyllistä kuin emotionaalistakin puolta. Vygotskyn näkemys leikistä luovana toimintana muistuttaa luovuuden tutkimuksen näkökulmista näin ollen ehkä eniten psykoanalyttista lähestymistapaa: leikki saa alkunsa tunteiden epätasapainosta, joka käsitellään leikkimällä (ks. Vygotsky 2004, 21).

Leikki edustaakin ehkä luovuuden villiä ja vapaata, ”pimeää puolta”, tunnetta ja tiedostamatonta, jota on käsitelty kirjoissaan myös aivotutkija Matti Bergström. Bergströmin (1997) mukaan lasten aivot ovat kehitysvaiheessa, jossa niillä on yhteys aivorungon ”kaaokseen”. Bergström on puhunut ”mustista leikeistä”, joissa lapset käsittelevät tätä kaaosta. Bergströmin mukaan päiväkotiympäristön ja aikuisten painottamat tiedollis-loogiset prosessit ovat uhka lasten terveelle kehitykselle, erityisesti luovuuden kehitykselle, koska lapset kokevat aivojensa kehitysvaiheesta johtuen liian järjestyksen väkivaltaiseksi. Bergströmin mukaan leikkipedagogiikan pitäisikin kohdistua leikkiympäristöön, eikä itse leikkiin, jotta sen virtausta ei häirittäisi. Päiväkoti pitäisi sopeuttaa Bergströmin mielestä lasten aivoja vastaavaksi eikä toisin päin. (Bergström 1997, 96, 127, 137, 156, 178-180) Bergströmin näkemys leikistä ja luovuudesta saattaa olla ehkä aikuiskeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden toiselta ääreläidaltä autonomian painotuksessaan, mutta sisältää myös olennaisia näkökulmia luovuuteen päiväkotikontekstissa. Esimerkiksi hallinnan kehysten eli kontrollin osuus päiväkodin kasvatuskulttuurissa on ristiriitainen ja vaikea asia ja vaatii paljon reflektointia kasvatusympäristöltä (ks. esim. Puroila 2002).

Myös Marjo Vuorikoski (2005) liittää luovuuteen tunteiden ja järjen tasapainon, mikä ei esimerkiksi koulumaailmassa ole hänen mukaansa päässyt toteutumaan parhaalla mahdollisella tavalla. Vuorikosken mukaan länsimainen kulttuuri on korostanut järkeä tunteen kustannuksella, jolloin oppimisessa on korostunut oppimistilanteen rauhallisuus, ”normaaliuteen ja tottelevaisuuteen” kasvattaminen. Tunteiden mukana on kuitenkin menetetty luovuus, leikkimieli, mielikuviutus, huumori ja jännitys ja oppimisesta on tullut ”tylsää, totista ja elämälle vierasta.” Järki ja tunteet kuuluvat Vuorikosken mukaan kuitenkin kokonaisuuteen, eikä niitä tarvitse erottaa toisistaan. Vuorikoski viittaa myös itämaisissa uskonnoissa käytettyihin käsitteisiin jing ja jang, jotka kuvaavat kokonaisuuden toisiaan täydentäviä ja toisiinsa kietoutuneita puolia. (Vuorikoski 2005, 39-42; ks. Torrance 1967.)

Lasten leikkien sijoittumista kasvatusympäristöön ovat pohtineet myös esimerkiksi Jane Piirto (1999) ja Pentti Hakkarainen (2002). Hakkaraisen (2002, 92) mukaan ennen kouluikää on ”vapaa luovuuden kausi”, joka kehittää yleistä luovuuden potentiaalia. ”Lapsen luovuus on vahvasti emootioiden värittämää, ja se ulottuu kaikille lapsen toiminnan alueille.” Hakkarainen (2002, 109-111) kritisoikin Esiopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden (2000) käsitystä leikistä oppimisen välineenä. Hakkaraisen mukaan leikin merkitys pitäisi nähdä sen kehityksellisessä mielessä, uusia kokemuksia ja näköaloja avaavassa vaikutuksessa eikä pelkästään oppimistuloksiin vaikuttavana menetelmänä.

Myös Jane Piirto korostaa Bergströmin ja Hakkaraisen tapaan lapsuuden luovan toiminnan merkitystä myös ihmisen myöhemmille vaiheille. Piirron mukaan aikuisten luovuudesta johtaa aina lanka lapsuuden mielikuvaleikkeihin. Piirron näkökulmassa leikkiin ja luovuuteen on myös vahva vapauden eetos. Jos lapsi joutuu olemaan koko ajan varuillaan ja aikuisen kontrollissa, hänelle ei jää tilaisuutta kehittää mielikuvitustaan. Piirto pitääkin tärkeänä, että lapsella on joku oma piilopaikka, jossa hän saa toteuttaa luovuuttaan rauhassa. (Piirto 1999, 83-86.) Päiväkotiympäristössä on myös hyvä välillä kysyä, kenen ehdoilla toimitaan. Onko päiväkotia lasta varten vai aikuisia varten? Siedetäänkö epäjärjestyä mahdollisien tärkeämpien tavoitteiden vuoksi vai mennäänkö esimerkiksi siivouksen ehdoilla? Siivouksen näkökulmastahan leikki on sotkemista.

Niina Rutanen (2009) kyseenalaistaakin “vapaan leikin” käsitteen päiväkodissa. Rutasen mukaan lapset osaavat lukea erilaisia sanattomia ja sanallisia viestejä heiltä toivotusta käyttäytymisestä ja liikkuvat arjessaan sopivan käytöksen rajoilla ja “harmailla vyöhykkeellä.” Suurta osaa säännöistä ei ole myöskään määritelty sanallisesti, vaan lapset tulkitsevat tapahtumia erilaisten vihjeiden perusteella tilanteellisesti. Rutanen määrittelisikin “vapaan” leikin vapaudeksi kasvattajan suorasta ohjauksesta ja “aikuisten määrittämien leikin sisältöjen ja teemojen etenemisestä.” “Vapaa leikki” ei siis vapauta lasta kasvatusympäristön sosiaalisten ja materiaalien tekijöiden vaikutuspiiristä. Vapaata leikkiä voi toisaalta esiintyä myös esimerkiksi ruokailun aikana, eikä se ole välttämättä sidoksissa varsinaiseen “vapaan leikin aikaan.” Leikki, kuten luovuuttakin määriteltäessä todettiin, “rakentuu aina jossain ajassa ja paikassa jollain ehdoilla” (Rutanen 2009, 225-226).

Leikki on myös olennainen osa lasten omaa kulttuuria. William Corsaron (2005, 134-135) mukaan lasten kulttuurin tavoite on läpi historian ollut aikuisten kontrollin vastustaminen ja oman elämänsä hallinnan saavuttaminen. Tähän on liittynyt myös tarve jakaa tämä kokemus toisten lasten kanssa. Corsaron mukaan lasten kulttuuri ottaa vaikutteita aikuisten maailmasta ja muokkaa siitä oman versionsa. Tätä Corsaro kutsuu tulkitseväksi uusintamiseksi (interpretative reproduction). (mts., 18-19.) Myös Kalliala (1999, 53)



toteaa, että lasten leikkikulttuurissa on toisaalta samanlaisia piirteitä riippumatta siitä missä päin maailmaa ollaan, mutta toisaalta lapset ottavat leikkeihinsä aineksia siitä ympäristöstä missä elävät.

Oleellinen osa leikkiä on siis sosiaalisuus, yhteisen todellisuuden jakaminen toisten kanssa. Näin ollen leikissä korostuvat sosiaaliset taidot ja kyky tuottaa sopivia leikki-ideoita. Nicole Uren ja Karen Stagnitti (2008) huomasivat tutkimuksessaan, että sosiaalisesti taitavat lapset käyttävät leluja vertaisten ymmärtämällä tavalla. He pystyvät myös kehittelemään leikkiteemoja, jotka ovat kiinnostavia mutta eivät kuitenkaan toistavia. Vastaavasti heikommilla taidoilla varustetut lapset joutuivat useammin ristiriitaisiin kavereiden kanssa ja heillä oli myös vaikeuksia päästä leikkiin mukaan. (Uren & Stagnitti 2008, 38-39.) Urenin ja Stagnittin huomio liittyy kiinnostavasti myös luovuuden määritelmiin. Ideoiden pitää olla sen verran uusia, että mielenkiinto säilyy, mutta niin tuttuja, että kaverit eivät putoa kelkasta. Taitavan leikkijän täytyy myös hallita luova alue, eli hänelle täytyy olla kulttuurisia toimintaresursseja (ks. Lehtinen 2000; Csikszentmihalyi 1996). Paikallinen lasten kulttuuri tulee olla hallussa, jotta leikistä tulee mielekäs ja ymmärrettävä. Leikissä tarvitaan runsaasti myös inhimillisiä ja sosiaalisia toimintaresursseja (ks. Lehtinen 2000).

Leikki onkin tärkeä pelikenttä harjoitettaessa sosiaalisia suhteita päiväkodissa. Esimerkiksi Laura Kirveksen ja Maria Stoor-Grennerin (2010, 21) mukaan kiusaaminen tapahtuu tyypillisesti päiväkodissa juuri vapaan leikin aikana. Corsaron (2005, 140-145) mukaan leikistä poissulkemisessa ei kuitenkaan ole välttämättä kyse kiusaamisesta, vaan lapset suojelevat jo saavutettua leikitilaansa häiriöiltä. Tämä taas on ymmärrettävää suomalaisenkin varhaiskasvatuksen näkökulmasta, ongelmana kun on usein nähty juuri päivän pirstaleisuus ja pitkäkestoisten leikkien mahdottomuus (Brotherus 2004, 251). Merja Ikosen (2006) mukaan lapset oppivatkin vuorovaikutustilanteisiin osallistumalla vähitellen kehittämään sellaisia strategioita ja sosiaalisia taitoja, joiden avulla leikkiin pääseminen on mahdollista toverien vastustuksesta huolimatta. Vuorovaikutus ei ole kuitenkaan helppoa, vaan konfliktit ja aggressiivisetkin purkaukset ovat tavallisia. Ikosen mukaan ”leikin aloittaminen ja ylläpitäminen vaativat lapsilta vuorovaikutustaitoja ja kykyä sitoutua yhteiseen toimintaan.” (Ikonen 2006, 152-153,155) Jennifer L. Butcher ja Larissa N. Niec (2005, 192) nostavatkin tunteiden hallinnan tärkeäksi taidoksi luovuudessa. He toteavat, että tunteiden hallinta vuorovaikutteisissa konfliktitilanteissa mahdollistaa myös kognitiivisen ongelmanratkaisun ja luovuuden tutkimuksessa pitäisikin

keskittyä tulevaisuudessa heidän mielestään juuri tunteiden hallinnan ja luovuuden välisen yhteyden tutkimiseen.

Leikissä sosiaalisen ympäristön, erityisesti vertaisryhmän merkitys on siis suuri. Leikissä lapset paitsi harjoittelevat sosiaalisia taitojaan niin luovat yhteistä kulttuuria, vahvistavat keskinäisiä suhteitaan ja yhteenkuuluvuuttaan. (Ikonen 2006, 157.) Leikki on lapsille ominaista toimintaa ja siinä toteutuvat monet esimerkiksi motivaatioon liittyvät ulottuvuudet. Leikkiin pääseminen ja tarve leikkiä on lapsilla erittäin suuri monessa mielessä. Vertaissuhteet ovat myös kenttä, jossa menestyminen on lasten kehitykselle ja hyvinvoinnille äärimmäisen tärkeä asia (Salmivalli 1998). Osaltaan siksi lasten väliset suhteet saavat välillä hyvinkin raadollisia piirteitä (vrt. Kirves 2010). Vertaissuhteiden hienovaraisuudesta johtuen myöskään aikuisten tilanteisiin puuttumisellekaan ei ole olemassa patenttiratkaisua (ks. Ikonen 2006, 165).

## 4.2 Lapsen toimintaan sitoutuneisuus

Reunamon (2010) tutkimuksessa havainnointiosuuden mittarin osana käytetty lapsen toimintaan sitoutuneisuuden asteikko (Li-syc) kuvaa lapsen sitoutuneisuutta, joka on tässä tutkielmassa määritelty toiseksi tarkasteltavaksi luovaksi prosessiksi. Laeversin (1997, 3) määritelmän mukaan sitoutuneisuus toimintaan on “inhimillisen toiminnan ominaisuus, joka voidaan tunnistaa keskittymisestä ja sinnikkyudestä”. Sitoutuneisuudelle on tunnusomaista “motivaatio, lumoutuminen ja osallisuus, avoimuus ärsykeille ja kokemuksen intensiteetti sekä sensorisella että kognitiivisella tasolla”. Sitoutuneisuuteen liittyy myös “syvä tyydytys ja voimakas tunne ruumiillisesta ja henkisestä energiasta.” Sitoutuneisuutta määrittelevät “tutkimustarve ja yksilöllisten kehitystarpeiden malli ja perusskeemat, jotka heijastelevat kulloistakin kehitystasoa ja joiden tuloksena lapsi **kehittyy.**”

Li-syc-asteikolla lapsen toimintaan sitoutuneisuutta arvioidaan tasoilla 1-5 (liite 4), jossa asteikon taso 1 kuvaa ei-aktiivista, rutiininomaista toimintaa kun taas taso 5 kuvaa pitkäkestoista, intensiivistä toimintaa (Laevers 1997, 8-10). Sitoutuneisuuden arviointi on osa varhaiskasvatuksen laadun arviointia, jossa laatua voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: mitä aikuiset tekevät eli lasten käsittelytapa, mitä lapsessa tapahtuu (prosessi) ja mitä vaikutuksia toiminnalla on. Laevers pitää mielekkäimpänä tapana arvioida lapsessa tapahtuvaa prosessia, koska silloin myös luultavasti kaksi muuta arvioin kohdetta ovat riittävän hyvässä kunnossa. Aikuisten toiminta ei välttämättä myöskään sovi kaikille lapsille yhtä hyvin eivätkä kaikki toiminnan seuraukset ole välittömästi mitattavissa. Arvioitaessa lapsessa tapahtuvaa prosessia kiinnitetään huomio kahteen asiaan: emotionaaliseen hyvinvointiin ja sitoutuneisuuteen. Molemmat liittyvät myös toisiinsa ja ruokkivat toinen toistaan. Sitoutuneisuus on kuitenkin tavoitteellisen kasvatuksen, esimerkiksi oppimisen näkökulmasta välttämätöntä, “pelkkä” mukava yhdessäolo ei riitä. Toisaalta myöskään sitoutuneisuus ei ole mahdollista, jos lapsi voi huonosti. (Laevers 1994, 159-161; Csikszentmihalyi 1997, 345.)

Lasten toimintaan sitoutuneisuutta voikin pitää eräänlaisena “luovuuden pedagogisena sovelluksena.” Laeversin (1997) mukaan korkean sitoutuneisuuden tilaa voi verrata Csikszentmihalyin käsitteeseen flow-tila sekä Vygotskyn käsitteeseen lähikehityksen vyöhyke. Kun lapsen sitoutuneisuus toimintaan on suuri, lapsen koko potentiaali on käytössä ja hän ”käyttää kykyjään täysimääräisesti”. Lapsen sitoutuneisuuteen liittyy myös

vahva pedagoginen ja kehityksellinen väritys. Laeversin mukaan voidaan sanoa, että toiminnat, joissa lapsi on “kohtuullisen” sitoutunut edistävät kehitystä. Silloin tapahtuu “syvä oppimista” ja niissä skeemoissa, joita toiminta koskettaa tapahtuu muutoksia. (Laevers 1997, 3-5.)

Kehityksen kannalta ei ole kuitenkaan sama, minkälaista sitoutuneisuus on. Laeversin (mts., 4-5) mukaan sitoutuneisuutta voi olla kolmenlaista: sisäsyntyistä (intrinsic), toiminnallista (functional involvement) ja emotionaalista. Näistä keskeisin kehityksen kannalta on sisäsyntyisen sitoutuneisuuden osuus. Sisäsyntyinen sitoutuneisuus viittaa **tutkimustarpeen** käsitteeseen, “perustarpeeseen saada parempi ote todellisuudesta.” Sitoutuneisuuden asteikon yhteydessä tarkoitetaan sitoutuneisuudella juuri tätä sisäsyntyistä sitoutuneisuuteen. Toiminnallisessa sitoutuneisuudessa toiminta on välillistä, sillä ehkä yritetään saada sosiaalista tunnustusta tai vaikkapa hankkia syötävää. Amabilen (1996) teoriaan verratessa toiminnallinen sitoutuneisuus voisi viitata ulkoiseen motivaatioon, palkkioon tai kontrolliin. Sitoutuneisuus tai toiminnan intensiivisyys voi Laeversin mukaan olla myös emotionaalista, jolloin ihmiseen vaikuttaa uhka tai jokin tapahtuma. Ihminen voi kuitenkin olla sitoutunut samanaikaisesti kaikilla kolmella tavalla, joista kehityksen kannalta sisäsyntyinen sitoutuneisuus on siis kuitenkin kaikkein merkittävin. Tutkimustarpeella on Laeversin mukaan myös aina joku konkreettinen muoto, jota kuvaamaan käytetään “tarpeiden mallia.” Sitoutuneisuus toimintaan syntyy, kun joku toiminnan elementti vastaa lapsen tutkimustarpeisiin. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että toiminta ei ole liian helppoa eikä vaikeaa. Kun lapsen sitoutuneisuus on suuri, voidaan siis todeta, että silloin lapsi kehittyy ja toiminta vastaa myös hänen kehitystasoaan. (Laevers 1997, 4-5.)

Kallialan (2008, 65) mukaan sitoutuneisuus ei kuitenkaan takaa toiminnan monipuolisuutta eikä sitoutuneisuus, kuten ei flow-tilakaan ota kantaa tekemisen arvoon (ks. Csikszentmihalyi 1997). Laeversin (1994, 167-168) mukaan myöskään opetusmenetelmä ei välttämättä takaa suurempaa tai pienempää sitoutuneisuutta, esimerkiksi luento voi olla joskus parempi kuin ryhmätyö. Voidaan myös sanoa, että vapaa aloitekyky on tärkeä tekijä sitoutuneisuuden lisäämisessä, mutta sekään ei sovi lapsille, joilla on huono itsesäätelykyky.

Sitoutuneisuuden näkökulma muodolliseen koulutukseen on kuitenkin mielenkiintoinen myös luovuuden näkökulmasta. Uskalletaanko esimerkiksi esiopetuksessa luottaa siihen,

että lapsi oppii ollessaan sitoutunut toimintaan, esimerkiksi leikkiessään, vaikka toiminta ei olisikaan “sisällöllisesti merkittävää”, kuten matematiikkaa tai äidinkieltä? Lapsen sitoutuneisuuden näkökulma korostaakin esimerkiksi leikin arvoa lapsen kehitykselle jo toimintana sinänsä eikä pelkästään sisältöjen oppimisen menetelmänä (ks. Hakkarainen 2002, 109-111). Sitoutuneisuuden näkökulmassa toteutuu myös Reunamon (2007a, 79) näkemys elämän tarkoituksen etsimisestä nykyhetkestä, suuntautumisesta tapahtumiseen, jolloin merkitys syntyy enemmänkin kokemuksellisesti kuin tiedollisesti.

Sitoutuneisuuden tunnusmerkkeihin kuuluu Laeversin (1997, 6-8) mukaan keskittyminen toimintaan, energia, monimutkaisuus ja luovuus, ilmeiden ja eleiden intensiivisyys, sinnikkyys, tarkkuus ja reaktioaika. Lapset myös kuvailevat joskus toimintaansa spontaanisti ja kokevat onnistuneesta työstään tyydytystä. Tämän tutkielman kannalta monimutkaisuuden ja luovuuden liittyminen sitoutuneisuuteen on tietysti olennaista. Laeversin (mts., 10) mukaan korkeimman sitoutuneisuuden tason (taso 5) saavuttaminen edellyttää sitä, että toiminnassa on “runsaasti” keskittymistä, sinnikkyyttä, energiaa ja monimutkaisuutta.” Ollessaan toiminnassa, jossa lapset pystyvät käyttämään koko potentiaaliaan, käyttäytyminen ei siis useimmiten enää ole rutiininomaista, vaan monimutkaista ja luovaa: ”lapsi tuo oman yksilöllisen panoksensa toimintaan, luo siihen uusia elementtejä ja tuottaa jotain uutta ja ennalta-arvaamatonta, jotain yksilöllistä.” (mts., 6.) Amabilea (1996) mukaillen lapsi ei tyydy pelkästään palkinnon hakemiseen tai työn suorittamiseen, vaan pyrkii löytämään tekemisestä itsestään yhä uusia ulottuvuuksia. Sitoutuneisuudessa toteutuu myös luovuuden määritelmä oman potentiaalinsa hieman paremmasta käyttämisestä, mikä on myös esimerkiksi lähikehityksen vyöhykkeen idea (ks. Himanen 2010; Vygotsky 1978, 86). Jos lapsi voi hyvin ja ympäristö on hänen kehitystasolleen riittävä virikkeellinen, lapsen luontainen tutkimustarve “ajaa” häntä kohti itsensä aktualisoimista (ks. Rogers 1954, 141; Laevers 1997, 4-5).

Verrattaessa sitoutuneisuuden tunnusmerkkejä Amabilen (1996) teoriaan huomataan, että ne vastaavat monelta osin luovia prosessointitaitoja, joissa korostuvat esimerkiksi juuri sitkeys, keskittyminen, energian suuntaaminen ja ajattelun monimutkaisuus. Erityisalataidot taas voisivat liittyä sitoutuneisuudessa siihen, miten hyvin lapsen taidot sopivat toimintaan. Sitoutuneisuuden käsite itsessään taas viittaa pitkälti juuri flow-tilaan ja sisäiseen motivaatioon. Laeversin määritelmässä sitoutuneisuudesta pyrittiin myös sulkemaan pois ulkoisen motivaation ja yllättävien tapahtumien osuus. Sosiaalisen ympäristön osuus ei ole myöskään kovin vähäinen päiväkodissa, jossa se on osa

tavoitteellista varhaiskasvatusta. Sosiaalisen ympäristön merkitys näkyy kaikissa komponenteissa: kasvattajien tehtävä on rakentaa sitoutuneisuudelle sopiva oppimisympäristö, jossa lasten taidot ja kiinnostuksen kohteet kohtaavat tekemisen. Kasvattajat ovat myös vastuussa sisäiselle motivaatiolle tärkeästä ilmapiiristä, emotionaalisesta hyvinvoinnista, joka mahdollistaa taitojen käytön ja rohkaisee luovaan toimintaan. Unohtaa ei toki myöskään sovi vertaisryhmän merkitystä.

Laeversin (1997, 20-21) mukaan havaittu sitoutuneisuuden taso lapsiryhmässä riippuu kahdesta tekijästä, lasten ominaispiirteistä ja opettajan pätevyydestä. Kuten tämänkin tutkielman näkökulmalle sopii, kyse ei ole kyse myöskään yksisuuntaisesta liikenteestä. Laeversin (mts., 21, 1995, 67-68) mukaan molemmat osapuolet, sekä opettaja että lapset vaikuttavat toisiinsa. Opettajan toimintatapa on osittain riippuvainen myös lapsista itsestään ja lapset motivoivat sitoutuneisuudellaan myös aikuista toimimaan aktiivisemmin. Laevers (1997, 21) toteaa kuitenkin, että tutkimuksissa on todettu, että parhaiden opettajien saavuttamat sitoutuneisuuden tasot ovat korkeita riippumatta lapsiryhmän tasosta. Myös suomalaisissa tutkimuksissa (Suhonen 2009; Brotherus 2004) on todettu, että aikuiselta saatu huomio, aikuisen osallistuminen, ohjaus ja tuki vaikuttivat lasten sitoutuneisuuteen. Amabilen teorian valossa voisikin päätellä, että esimerkiksi Suhosen ja Brotheruksen tutkimukset vahvistavat käsitystä, että aikuisen läsnäolo vaikuttaa kaikkiin komponentteihin: taitoihin ja niiden luovaan käyttöön, joka mahdollistuu turvallisessa ilmapiirissä.

Laevers (1994) on kymmenen kohdan listassaan (ten action points) määritellyt tarkemmin, mihin asioihin huomiota kiinnittämällä sitoutuneisuutta voisi edistää. Ensinnäkin fyysisistä oppimisympäristöä kannattaa Laeversin mielestä kehittää sellaiseksi, että se olisi lasta stimuloiva. Toiseksi syy matalaan sitoutuneisuuteen saattaa olla lapsen emotionaalisisissa tai kehityksellisissä ongelmissa, jotka estävät lapsen sitoutuneisuuden, flow-tilaan pääsemisen. (ks. myös Csikszentmihalyi 1996, 345.) Opettajan tulisi myös havainnoida lapsia, jotta hän voisi kehittää toimintaa lasten kiinnostuksen kohteiden mukaiseksi sekä tukea ja stimuloida meneillään olevia toimintoja. Opettajan tulisi myös laajentaa lasten mahdollisuuksia vapaaseen valintaan ja esitellä uusia toimintoja, joissa lapset pääsevät tutkimaan ympäristöään. Laevers kehottaa myös kiinnittämään huomiota sekä lasten välisiin että aikuisten ja lasten välisiin suhteisiin. (Laevers 1994, 168.)

Laeversin listassa onkin paljon samaa kuin Amabilen (1996, 260-262) kokoamissa ohjeissa

kasvattajille lasten luovuuden edistämiseksi. Laeversin teoriaan kuuluva emotionaalinen hyvinvointi toisena laatutekijänä liittyy myös vahvasti turvalliseen ilmapiiriin, mikä näkyy myös Amabilella. Amabile painottaa kuitenkin teoriansa mukaisesti enemmän ulkoista ja sisäistä motivaatiota luovuudessa, kun taas Laeversilla aikuisen stimuloiva rooli on tärkeä. Molempien listoihin kuuluu rohkaisu autonomiaan sekä virikkeellisen ympäristön merkitys, mahdollisuus tutkia ympäristöä luovasti.

Sitoutuneisuus (Laevers 1997, 3) on laadun mitta, joten se voisi ajatella olevan kyseenalainen postmodernin kasvatusnäkemyksen näkökulmasta. Toisaalta se arvioi toimintaa lapsen näkökulmasta, eikä sillä mitata esimerkiksi tuloksia opituista asioista. Sitoutuneisuutta arvioidaan myös siitä toiminnasta, mistä lapsi on eniten kiinnostunut, eikä aikuisen määrittelemästä “virallisesta” toiminnasta (Laevers 1995, 62). Sitoutuneisuuden näkökulma, kuten luovuuskin sotii myös vastaan modernille tyypillistä ajatusta oppimisesta valmiin tiedon omaksumisena. Modernista taloudellisesta investointinäkökulmasta kaivattaisiin ehkä mielellään myös tehokkaampaa näyttöä siitä, että oppi on mennyt perille, jolloin tulosten mittaaminen voisi olla prosessin tarkastelua houkuttelevampaa. Sitoutuneisuuden mittaamisessa vaanii kuitenkin myös luokittelun vaara. Sitoutuneisuus on hyvä työkalu lapsen kokemuksen huomioimiseen, mutta kääntyy itseään vastaan, jos lapsista tulee “kolmosen tai nelosen lapsia”.

### **4.3 Lapsen hahmotuksen agenssi**

Kolmas tässä tutkielmassa tarkasteltava luova prosessi on lapsen hahmotuksen agenssi, joka perustuu Reunamon (2007a; 2007b) kehittelemään malliin ja on Orientaation lähteillä tutkimus- ja kehittämishankkeen teoreettinen lähtökohta. Tässä tutkielmassa käytettävä tutkimusaineisto on siis kerätty Reunamon (2010) vetämän hankkeen aikana, joten tutkimuksessa käytetty mittari on suunniteltu erityisesti keräämään tietoa lapsen hahmotuksen vaikutuksista ympäristöön. Lapsen hahmotuksen agenssi liittyy luovuuteen ja leikkiin myös sillä tavalla, että haastattelukysymykset, joiden perusteella luokittelu eri hahmotuksiin on tehty koskevat pääosin juuri leikkiä (liite 6). Kysymykset jakautuvat vertaisiin liittyviin kysymyksiin, joita on 9 ja aikuisiin liittyviin kysymyksiin, joita on 6. Yksi kysymys liittyy lapsen omaan toimintaan. Avoimena prosessina hahmotuksen agenssin muotoutumista voi tarkastella Amabilen komponenttiteorian kehityksessä lapsen ominaisuuksien ja sosiaalisen ympäristön välisenä vuorovaikutuksena.

Reunamo (2007a) jakaa lapsen tilanteen hahmottamisen eli näkemyksen vaikutuksen tilanteeseen nelikenttään ulottuvuuksilla agenssi – adaptaatio ja assimilaatio – akkommodaatio. Ulottuvuudella agenssi – adaptaatio agenssi tarkoittaa lapsen näkemyksen vaikuttamista tilanteeseen siten, että ympäristö muuttuu. Adaptaatio tarkoittaa lapsen näkemyksen vaikuttamista tilanteeseen siten, että ympäristö ei muutu eli lapsi sopeutuu tilanteeseen. Ulottuvuudella assimilaatio – akkommodaatio tarkoittaa sitä, että lapsen näkemys eroaa tilanteesta ja akkommodaatio lapsen näkemyksen liittymistä tilanteeseen (mts., 69). Assimilaatio – akkommodaatio ulottuvuus (sulauttaminen – mukauttaminen) perustuu Piaget'n ajatteluun, jossa lapsi reagoi uuden tilanteen aiheuttamaan epätasapainoon joko sulauttamalla uuden elementin vanhoihin skeemoihin (assimilaatio) tai muokkaamalla vanhoja skeemoja uuden tilanteen mukaisesti (akkommodaatio) (Piaget 1988, 159).

Piaget liittyy vahvasti myös agenssin käsitteeseen, lapsen aktiiviseen rooliin omassa elämässään. Siljanderin (2002) mukaan Piaget'n näkemykset ovat olleet keskeisiä konstruktivistisen oppimisen teorian muotoutumisessa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä lapsella on aktiivinen rooli tiedon rakentajana, kun taas esimerkiksi behavioristisessa oppimiskäsityksessä lapsi oppii ympäristön vaikutuksen seurauksena. (Siljander 2002, 202-203, 209-210.) Käsite lapsen vaikuttamismahdollisuuksista eli agenssista liittyy myös esimerkiksi lapsuuden tutkimuksen ja postmodernin ajattelun



kontekstiin (ks. Dahlberg ym. 2007; Karila 2009). Myös Hujala (2002) on puhunut “varhaiskasvatuksen uudesta ihmiskuvasta”, jossa lapsella on aktiivinen rooli.

Reunamon teoriassa ristikkäisistä ulottuvuuksista muodostuu siis nelikenttä. Tilanteeseen liittyvää ja sitä muuttavaa näkemystä Reunamo (2007a; 2010) kutsuu nimellä *osallistuva näkemys*, tilanteeseen liittyvä mutta ei-muuttava näkemys on *mukautuva näkemys*. Lapsen näkemys, joka ei liity tilanteeseen eikä muuta sitä on nimeltään *vetäytyvä näkemys* ja näkemys, joka ei liity tilanteeseen mutta muuttaa sitä on nimeltään *omaehtoinen* näkemys.

Miten lapset sitten päätyvät mihinkin näkemykseen missäkin tilanteessa? Tämän tutkielman oletuksena on, että luovaan prosessiin vaikuttaa persoonan ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Lasten orientoitumista sosiaalisissa tilanteissa on tarkasteltu varhaiskasvatuksessa esimerkiksi kiintymyssuhdeteorian ja temperamentin näkökulmista. John Bolwbyn (1988) alunperin kehittäneen kiintymyssuhdeteorian mukaan varhaisessa vuorovaikutuksessa luotu kiintymyssuhde vaikuttaa ihmisen toimintaan sosiaalisissa suhteissa myös myöhemmässä elämässä. Jos lapsen tarpeisiin on vastattu johdonmukaisesti ja tarkoituksenmukaisesti, lapsi kiinnittyy *turvallisesti* ja toimii ihmissuhteissaan luottavaisesti. *Välittelevästi turvattomasti* kiinnittyneen lapsen tarpeisiin on vastattu liian hitaasti, jolloin lapsi alkaa vältellä todellisten tunteiden näyttämistä ihmissuhteissaan. *Ristiriitaisesti turvattomasti* kiinnittyneen lapsen tarpeisiin on vastattu epäsäännöllisesti, jolloin lapsi oppii varmistamaan hoivan saamisen vahvalla, takertuvalla reaktiolla. Ristiriitaisesti kiinnittyneiden kyky säädellä tunteitaan on heikko. (Bolwby 1988, 120-124.)

Temperamentilla taas tarkoitetaan varsin pysyviä persoonallisia luonteenpiirteitä, jotka vaikuttavat ihmisten toimintaan esimerkiksi uusissa tilanteissa. Temperamentit on jaettu tavallisesti kolmeen ryhmään: helppo temperamentti, vaikea temperamentti ja hitaasti lämpiävä temperamentti (Keltikangas-Järvinen 2007, 10, 154-163.) Keltikangas-Järvisen mukaan temperamentilla näyttää olevan vaikutusta myös kiintymyssuhteen muodostumiseen, sillä toiset lapset tarvitsevat enemmän turvallisuutta ja hoivaa turvallisen kiintymyssuhteen muodostumiseen kuin toiset. (mts., 194.)

Kasvattajan näkökulmasta lasten erilaiset tavat orientoitua ympäristöön vaativat yksilöllistä huomioimista. Sama ympäristö ei kaikille lapsille sama, vaan tilanteiden haastavuus on suhteessa lapsen ominaisuuksien ja sosiaalisen ympäristön yhteensopivuuteen. Esimerkiksi

Uusikylän (1998) tekemä jaottelu lahjakkuuksien suhtautumistavoista ympäristöön valottaa myös lapsen tapaa hahmottaa tilanteita. Loistavat kyvyt eivät aina takaa loistavaa tulosta, vaan kysymyksessä on monimutkaisempi prosessi. Kiinnostava kysymys Reunamon mallissa onkin se, ovatko lasten hahmottamistavat aitoja valintoja vai tehdäänkö ne olosuhteiden pakosta? Onko lapsi aktiivinen toimija ajautuuko hän johonkin ratkaisuun paremman puutteessa? Voisiko esimerkiksi välttelevällä kiinnittymisellä ja vetäytyvällä hahmottamistavalla tai ristiriitaisella kiinnittymisellä ja omaehtoisella hahmottamistavalla olla näin ollen yhteyttä? Luottavaisesti ihmissuhteissaan toimiva turvallisesti kiinnittynyt lapsi saattaisi myös suosia enemmän joustavuutta vaativia osallistuvaa tai mukautuvaa hahmotusta.

Mitähän Rogers ja Maslow olisivat mieltä lapsen näkemyksistä eri tilanteissa? Rogersin mielestä luova persoona pyrki luultavasti toimimaan rohkeasti ja rakentavasti tilanteen ratkaisemiseksi suosimalla osallistuvaa ja mukautuvaa hahmotusta. Maslow saattaisi pitää luovalle persoonalle tyypillisenä toimintana myös tarvittaessa vetäytyvää tai omaehtoistakin näkemystä. Self-actualizing people kun vähät välittävät ympäristön reaktioista. Miten sitten temperamentti-aiheet voisivat vaikuttaa lasten tapaan hahmottaa tilanteita? Voisiko hitaasti lämpiävällä temperamentilla ja vetäytyvällä hahmotustavalla tai vaikealla temperamentilla ja omaehtoisella hahmotustavalla olla yhteyttä? Lapset, joilla on helppo temperamentti, ovat joustavia suhteessa tilanteiden muuttumiseen, joten heille ei ehkä myöskään mukautuva hahmotustapa tuottaisi ongelmia. Esimerkiksi Raimo Lindhin ja Hanna-Maija Sinkkosen (2009, 51) mukaan lapset reagoivatkin aina tilanteissa "oikein" niiden keinojen puitteissa mitä heillä on.

Luovuuden näkökulmasta voisi kuitenkin ajatella, että esimerkiksi osallistuva hahmottaminen vaatii runsaasti luovalle persoonalle tyypillisiä ominaisuuksia, kuten kykyä vaihtaa näkökulmaa, rohkeutta, sosiaalisia taitoja ja itsehillintää. Osallistuvassa hahmotustavassa olisikin tällöin kyse siitä, että lapsi kykenee toimimaan osallistuvasti. Anja-Riitta Lehtisen (2001) mukaan lasten liikkumavapaudessa sosiaalisissa tilanteissa onkin kyse pitkälti lasten käytössä olevista resursseista. Myös Christina Salmivalli (1998) on tuonut kiusaamisen yhteydessä esiin havainnon, jonka mukaan lapsen status ryhmässä vaikuttaa hänen rooliinsa kiusaamistilanteessa.

Lapsen hahmotuksen agenssia voisi tarkastella luovana prosessina myös uutuuden ja sopivuuden näkökulmasta (ks. Sternberg 2003; Amabile 1996). Osallistuvassa ja

mukautuvassa hahmotuksessa toteutuvat sekä uutuus että sopivuus, koska lapsi muokkaa omaa omaa ajatustaan tilanteeseen sopivaksi, jolloin uutuus toteutuu ainakin lapsen näkökulmasta, osallistuvassa näkemyksessä myös ympäristö muuttuu. Vetäytyvässä ja omaehtoisessa näkemyksessä lapsen ajatus ei ole sopiva tilanteen kanssa, jolloin lapsi joko vetäytyy tai pyrkii pakottamaan omaa näkemystään tilanteeseen. Uutuus ei toteudu lapsen näkökulmasta, koska lapsi ei muokkaa omaa näkemystään. Ympäristön näkökulmasta omaehtoinen näkemys on uusi, tilannetta muuttava mutta ei kuitenkaan sopiva.

Lehtisen (2000) mukaan rakentavasti toimivan ryhmäkulttuurin edellytyksenä on sosiaaliset toimintaresurssit, joiden ytimessä ovat suosio ja luottamus. Suosio ja luottamus toimivat Lehtisen mukaan “voiteluaineina” spontaanille sosiaalisuudelle, joka tuottaa sosiaalista pääomaa. Sosiaaliset toimintaresurssit näyttävät Lehtisen mukaan edellyttävän myös inhimillisten ja kulttuuristen toimintaresurssien samanaikaista läsnäoloa, erityisesti sosiaaliset taidot ovat tärkeitä. (mts., 191-192.) Lehtisen havaitsemat asiat lasten keskinäisistä sosiaalisista suhteista liittyvät myös myös monella tavalla luovuuteen ja esimerkiksi tässä tutkielmassa luovana prosessina tarkasteltavaan lapsen hahmotukseen. Lehtisen mukaan näyttää siltä, että jos lapsella on käytössään riittävästi toimintaresursseja tilanteessa, toiminta sujuu todennäköisesti avoimen neuvottelun ja rakentavan yhteistyön merkeissä, eikä kielteistä vallankäyttöä esiinny. Sosiaalisia toimintaresursseja ei voi kuitenkaan tuoda yksin tilanteeseen, kuten inhimillisiä ja kulttuurisia toimintaresursseja. Jos toimintaresurssien käyttöön otto tilanteessa epäonnistuu, ilmenee niissä kielteistä valtaa ja mukautuvaa toimintaa. (mts., 191-192) Reunamon teoriaa tulkiten omaehtoinen ja vetäytyvä, mukautuvakin toiminta voisi viitata siis siihen, että tilanne ei ole sujunut parhaalla mahdollisella tavalla, koska toimintaresursseja ei ole saatu tilanteessa käyttöön tai niitä ei yksinkertaisesti ole olemassa riittävästi.

Lehtisen tutkimuksessa löydämät asiat liittyvät myös luovuuden yhteydessä olennaiseen sosiaaliseen ympäristöön ja ilmapiiriin, “turvalliseen vapauteen”. Lehtisen tutkimus sivuaa myös demokratian perusteita, koska tilanteissa näyttää esiintyvän vaihtoehtoisesti joko luottamus tai valta (ks. Kelly 1995). Luottamuksen varaan rakentuneessa tilanteessa ei esiinny Lehtisen mukaan juurikaan kielteistä valtaa sosiaalisessa päätöksenteossa vaan lapset lähestyvät toisiaan myönteisin odotuksin. Jos taas tilanne rakentuu vallan varaan, keskinäistä luottamusta ei vuorovaikutuksessa ilmene. (Lehtinen 2001, 193) Luovuutta, vapautta tai leikkittelyä ei vuorovaikutustilanteessa tällöin esiinny, kuten Lehtinen (mts., 193) osuvasti toteaa: “Epäluottamus ilmenee varman päälle pelaamisena, jolloin

kanssatoimijoihin suhtaudutaan negatiivisin ennakko-oletuksin.” Lehtisen havainto on linjassa myös Amabile (1996, 121) löydöksiensä kanssa. Amabilen mukaanhan organisaation luovuuteen vaikutti esimerkiksi avoimuus työkavereiden ideoille sekä toimiva yhteistyö.

Lehtisen mainitsema luottamus sosiaalisten suhteiden “voiteluaineena” on myös päiväkodin luovuuden kannalta olennainen asia. Päiväkodin nopeasti kiitävässä arjessa ratkaisut tehdään usein spontaanisti, jolloin yhteistyön pitää olla sujuvaa “organisaation” joka tasolla. Heittäytyminen ei ole mahdollista ilman luottamusta ja uudet ratkaisut jäävät kokeilematta, toisin sanoen ulkoinen rajoittava motivaatio estää sisäisen motivaation virtaamisen. (ks. Lundan 2009, 24; Kalliala 2008) Kuten sitoutuneisuuden yhteydessä todettiin, asia ei ole yhdentekevä myöskään lapsen kehityksen kannalta (Laevers 1997, 4-5). Myös Laevers (1994, 168) kehotti tutkimaan lasten keskinäisiä suhteita sitoutuneisuuden edistämiseksi. Luottamus “voiteluaineena” viittaa myös Amabilen näkemykseen siitä, että ympäristöön on helpompi vaikuttaa kuin luovan persoonan ominaisuuksiin. Myös Liisa Kiesiläinen (1998, 105) toteaa, että ”yhteisöjen toimivuus on kasvatustyön laadun tärkeimpiä lähtökohtia, koska virallisesti hyväksytyt kasvatustavoitteet voivat toteutua vain yhteisöjen avulla”.

Lehtisen tutkimuksessa korostuvat lasten henkilökohtaiset ominaisuudet ja vertaisryhmän toiminta, aikuisen roolilla ei nähdä niinkään merkitystä. Lasten toimintamahdollisuudet riippuvat lasten käytössä olevasta pääomasta, jossa monipuolisuus ja erityisesti sosiaalisen pääoman merkitys on ratkaisevaa. Lehtinen muodostaa lasten toimijuuksista neljään profiilia, joissa lasten tilanteellinen pätevyys riippuu heidän käytössään olevista toimintaresursseista, erityisesti niiden rakenteesta ja määrästä. Lapsista, joilla on paljon sosiaalisia, inhimillisiä ja kulttuurisia toimintaresursseja Lehtinen (2000, 186) käyttää nimitystä *uudistajat*. Uudistajat ovat suosittuja lapsia, jotka toimivat sosiaalisissa suhteissaan rakentavasti, aktiivisesti ja autonomisesti. He puolustavat omia oikeuksiaan, mutta ovat myös solidaarisia toisia kohtaan. Uudistajien voi sanoa toimivan luovasti, produktiivisesti ja heillä on esimerkiksi Amabilea mukaillen sekä kykyjä että motivaatiota. He eivät koe myöskään sosiaalista ympäristöä itselleen uhaksi, vaan mahdollisuudeksi. Reunamon hahmotuksista uudistajat muistuttavat eniten osallistuvaa hahmotusta.

*Uusintajat* ovat lapsia, joilla on paljon inhimillisiä ja kulttuurisia toimintaresursseja ja osalla heistä on myös melko paljon sosiaalisia resursseja. Uusintajat toimivat sosiaalisissa suhteissaan rakentavasti ja säilyttävästi, he kykenevät myös kompromisseihin ja heillä on

hyvä itsesääätelykyky. Uusintajat ovat myös suosittuja lapsia. Uusintajat muistuttavat Reunamon hahmotustavoista ehkä eniten mukautuvaa hahmotusta. Uusintajat eivät ole kuitenkaan yhtä itsenäisiä kuin uudistajat, he ovat enemmänkin mukautuvia ja hyviä toimimaan ohjeiden mukaan.

*Taistelijoilla* on paljon kulttuurisia ja/tai inhimillisiä resursseja, mutta heiltä puuttuvat sosiaaliset resurssit. Tästä syystä heidän toimintansa on omatahtoista eikä kovin rakentavaa. Taistelijoilla on huono itsekontrolli ja he käyttävät paljon kielteistä valtaa neuvotteluissa, eivätkä ole näin ollen kovin suosittuja ryhmässä. Taistelijat pyrkivät kuitenkin pitämään puolensa. Taistelijat muistuttavat Reunamon hahmotustavoista eniten omaehtoista.

*Seurailijat* toimivat vähimmillä resursseilla ryhmässä. Seurailijoilla on vähän inhimillisiä ja sosiaalisia toimintaresursseja, mutta osalla on kuitenkin paljon kulttuurisia toimintaresursseja, mikä mahdollistaa myötäilevän osallistumisen ryhmäkulttuuriin. Seurailijoille on tyypillistä ulkoaohjautuvuus ja riippuvuus toisista sekä alistuvuus tai mukautuvuus neuvotteluissa. Seurailijat viittaavat Reunamon agensseista myös ehkä eniten mukautuvaan hahmotukseen. Alistuvuus viittaa myös vetäytyvään hahmotukseen. (mts., 186-187.)

Lindh ja Sinkkonen (2009) näkevät lapsen toiminnan myös pitkälti lapsen käytössä oleviin resursseihin liittyvänä asiana. Lindhin ja Sinkkosen mukaan esimerkiksi omaehtoisuus tai itsepäisyys on lapsen reaktio tilanteisiin, joissa lapset kokevat kyvykkyytensä joutuvan uhatuksi. Itsepäinen käytös voi heidän mukaansa olla “lapsen sopeutuva tai korvaava reaktio pitkän ajan kuluessa kehittyneeseen tilanteeseen”. Tällöin itsepäisyys on lapsen reaktio epämiellyttävään tilanteeseen ja sallii lapselle tunteen, että hän pystyy vaikuttamaan tilanteeseen, vaikka hän todellisuudessa vetäytyykin siitä. Lindhin ja Sinkkosen mukaan esimerkiksi koulutehtävien kohdalla henkisen ja fyysisen kapasiteetin rajoitukset aiheuttavat tiedostamatontakin itsepäisyyttä. Jos lapsi kokee joutuvansa toisten pakottamaksi, hän saattaa “puskea takaisin” ainakin passiivisella vastarinnalla. (Lindh ja Sinkkonen 2009, 62-63.)

Lindhin ja Sinkkosen näkemys viittaa siis siihen, että omaehtoinen käytös ei ole lapsen kannalta paras mahdollinen ratkaisu, vaan lapsi ajautuu siihen, koska hänellä ei ole muita, kypsempää vaihtoehtoja. Lindhin ja Sinkkosen mukaan itsepäinen lapsi saattaa myös

kokea, että elämä on epäreilua, koska hänen toiveitaan ei toteuteta samassa määrin kuin kavereiden toiveita. Liittyen lasten hahmottamiseen päiväkodissa esimerkiksi aikuisiin liittyvissä tilanteissa voisi olla myös järkevää pohtia, onko vuorovaikutus parhaalla mahdollisella tasolla, jos lapsi valitsee tai ajautuu omaehtoiseen näkemykseen.

Lapsen vetäytyvä hahmotus voisi liittyä pelokkuuteen, joka Lindhin ja Sinkkoson (mts., 64-66) mukaan on myös eräs lievien käyttäytymisen poikkeavuuksien muoto. Pelokkaalla lapselle pakeneminen on aikaisempien kokemusten pohjalta luonnollinen reaktio, heille on myös tyypillistä itkeskely selviytymiskeinona pienimmästäkin syystä. Pelokas lapsi oppii myös “olemaan onnellinen sosiaalisesti sivuraiteella”, koska kokee liittymisen yhteisiin toimintoihin vaikeaksi. Opettaja saattaa olla pelokkaan lapsen ainoa turva, koska opettaja ei toimi “viidakon lakien mukaan.” Kuten aikaisemmin todettiin, vapaat tilanteet ovat sosiaalisesti kaikkein vaativimpia lapsille, koska ne perustuvat keskinäiselle neuvottelulle ja vallan käytölle (ks. Corsaro 2005, Lehtinen 2000, Kirves 2010). Opettajan rooli korostuu tilanteiden järjestämisessä sellaiseksi, että pelokas lapsi voi vähitellen rohkaistua ja kokea olonsa mukavaksi ja turvalliseksi (Lindh ja Sinkkonen 2009, 65-66).

Karilan (2009) peräänkuuluttamaa uutta pedagogista näkemystä kaivattaisiin myös Lehtisen tutkimuksen perusteella. Miten lasten sosiaalisiin suhteisiin voitaisiin puuttua järkevällä tavalla? Ketään ei saa kiusata, mutta lasten toimintaresurssit ovat kuitenkin vääjäämättä erilaisia. Kuten Lehtisen (2000, 190) tutkimuksessa huomataan, aikuisen ohjaamissa tilanteissa pelataan eri peliä kuin lasten vapaissa tilanteissa, jossa korostuvat nimeen omaan sosiaaliset resurssit. Amabilen (1996) teoriaan verrattaessa vankat erityisalataidot, käytettävissä olevat algoritmit ja niiden monipuolinen, rohkea ja joustava käyttö mahdollistavat luovuuden. Hyvä asema ryhmässä tuo myös luottamusta ja rohkeutta tehdä luoviakin valintoja sosiaalisissa suhteissa, luottamus ja suosio näyttävätkin liittyvän esimerkiksi Lehtisen (2000, 193) mukaan toisiinsa. Sosiaalisia toimintaresursseja ei voi tuoda yksin tilanteisiin, mutta niillä on havaittu olevan myös pysyvyyttä. Luottamus rakentuu vähitellen sosiaalisissa verkostoissa ja “kehittyy hitaasti sosiaalisiksi toimintaresurssiksi.” Miten sitten voitaisiin mahdollistaa, että ympäristö ja lasten ominaisuudet kohtaisivat kaikkien lasten kohdalla?

Arja Lundan (2009) ja Ross W. Greene (2006) ovat pohtineet niitä tilanteita kasvatuksessa, kun kaikki ei menekään niin kuin on suunniteltu. Molemmat etsivät ratkaisua hankaliin tilanteisiin aikuisen joustavasta toiminnasta. Greene (mts.) on kehittänyt

yhteistoiminnallisen ongelmien ratkaisumallin (CPS), jolla haetaan apua erityisesti joustamattomien ja helposti turhautuvien lasten tarpeisiin. Greene lähtee oletuksesta, että lapsen ongelmat eivät johdu tottelemattomuudesta tai huonosta kasvatuksesta vaan taitojen puutteesta. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi toiminnanohjaustaidot, kielelliset prosessointitaidot, kognitiiviseen joustavuuteen liittyvät taidot ja sosiaaliset taidot. (mts., 29-35.) Greene jakaa aikuisen toimintamallit ristiriitatilanteessa kolmeen, joista A-malli tarkoittaa sitä, että aikuinen ei jousta kannastaan, B-malli on Greenen kehittämä neuvottelumalli ja C-malli on ”antaa mennä”- tyylinen periksiantaminen. Greenen mukaan A-malli (autoritaarinen malli) opettaa lasta toimimaan niin kuin käsketään ja välttelemään rangaistuksia, B-mallin tyyppinen neuvotteleva kasvatusta puolestaan kehittää lapsen omaa ajattelua ja moraalaa. Greene kysyykin, minkälaisia taitoja yhteiskunnassa todella tarvitaan, auktoriteetin sokeaa tottelemista vai omaa ajattelua ja neuvottelutaitoja? (mt. 126-127.)

Joustavuutta ja luovuutta edellyttää kasvattajalta myös Lundanin (2009) esittelemä varhaisdialogisuus, jota voi pitää varhaiskasvatukseen tarkoitettuna pedagogisena sovelluksena dialogisesta kasvatuskäytännöstä. Varhaisdialogissa ilmapiirin merkitys on tärkeä, mutta siinä ehdotetaan kasvattajan konkreettiseksi käytännön keinoksi myös positioiden käyttöä dialogisuuden toteutumisen mahdollistamiseksi. Varhaisdialogi edellyttää sitä, että kasvattajat pystyvät vaihtelevaan omaan asemaansa eli positiotaan kasvatustilanteissa (mts., 127-128). Positioilla tarkoitetaan tilanteeseen liittyviä asemia, kun taas identiteetillä viitataan pidemmän ajan kuluessa syntyneisiin toimintamalleihin. Kasvattajaa tarvitaan erityisesti tilanteissa, joissa lapsen toimintamahdollisuudet lukkiutuvat. (mts., 20) Varhaisdialogissa korostuu Lundanin mukaan myös erityisesti kannustava ilmapiiri, joka mahdollistaa luottamuksellisen ilmapiirin muodostumisen kasvattajan ja lapsen välille. Tällöin neuvotteluissa korostuvat myönteiset positiovalinnat ja turvallisessa ilmapiirissä lapsella on myös mahdollisuus harjoitella uusien positioiden käyttöä. (mts., 100-103.)

Varhaisdialogin näkökulmasta kasvattajien asenteet ja pyrkimykset ovatkin olennainen osa kasvatusta ja varhaisdialogin toteutumiseen vaikuttaa Lundanin mukaan myös koko päiväkodin konteksti eli se, mitkä ovat yleisesti hyväksytyt tapot yhteisössä. Kasvattajan ja lapsen tuttuus ja luottamuksellinen suhde edistivät varhaisdialogia, joka onnistuikin Lundanin mukaan parhaiten kahdenkeskisissä tilanteissa. Vuorovaikutuksen luontevuus mahdollisti myös kiireettömyyden, joka vähensi jännitteiden syntymistä kasvattajan ja lapsen välille. Lundanin mukaan varhaisdialogissa korostuivat myös vuorovaikutuksen

sävyt ja erityisesti varovainen, kokeileva lähestymistapa. (mts., 130-131.)

Lasten luova toiminta eri tilanteissa vaatii siis sekä lapsen ominaisuuksien että ympäristön huomioimista. Lasten luovuus mielikuvitusleikeissä, lasten toimintaan sitoutuneisuus ja lasten hahmotuksen agenssi luovina prosesseina eivät synny ilman luovaa persoonaa eli lasta, mutta eivät myöskään ilman luovaa ympäristöä. Luovat prosessit kietoutuvat myös osaksi toisiinsa ja niissä vaaditaan samoja ominaisuuksia. Esimerkiksi mielikuvitusleikki on toimintaa, jossa lasten toimintaan sitoutuneisuus on tyypillisesti korkeaa. Sitoutuneisuus ei kuitenkaan mahdollistu, jos lapsen taidot ja ympäristö eivät kohtaa. Lasten joustava, luova toiminta päiväkodin sosiaalisissa suhteissa mahdollistaa myös luovuuden mielikuvitusleikeissä, joihin pääseminenkin vaatii jo paljon taitoja. Ei voi kuitenkaan unohtaa kasvattajien merkitystä luovassa ympäristössä, mikä korostuu erityisesti pienten lasten kohdalla. Sekä fyysinen, psyykinen että sosiaalinen oppimisympäristö vaikuttavat myös lapsen mahdollisuuksiin toimia luovasti päiväkotikontekstissa. Luovuudelle otollisen, turvallisen ja vapaan ilmapiirin kannalta ei ole myöskään yhdentekevää, minkälaisesta näkökulmasta kasvattajat työtään lähestyvät. Jos lapsi nähdään ”kesytettävänä uhkana”, lapsen huono käyttäytyminen pitää saada kuriin. Jos lapsi nähdään myös aktiivisena toimijana ja jo nyt arvokkaana ihmisenä, oleellista on toimintamahdollisuuksien lisääminen ottamalla huomioon kaikki päiväkotikontekstiin liittyvät asiat.

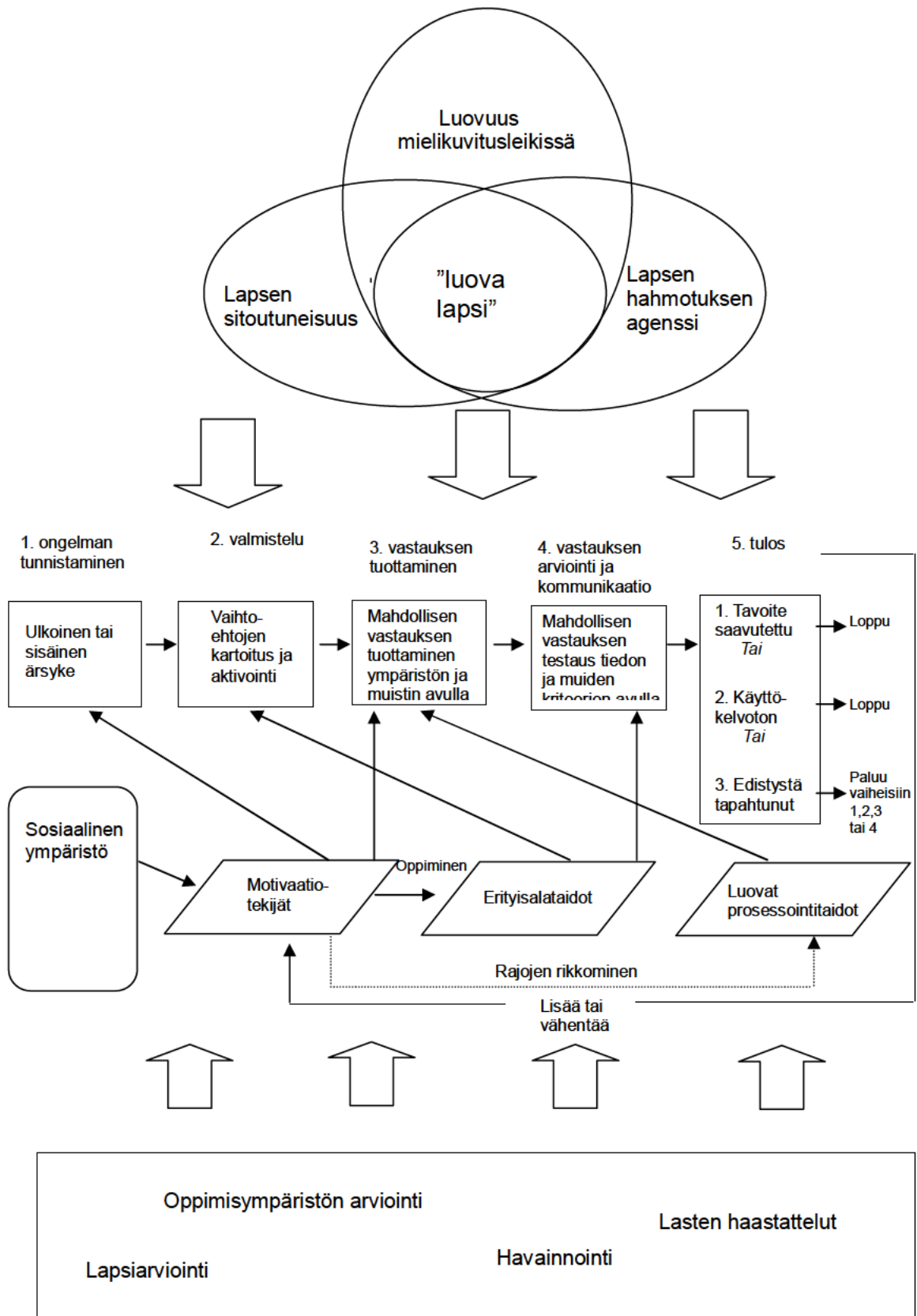


## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa lähdettiin tarkastelemaan, miten lapsen persoonaan ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat erilaisiin luoviin prosesseihin päiväkodissa Amabilen (1996) Componential theory of creativity-teorian kehyksessä. Luoviksi prosesseiksi määriteltiin luovuus mielikuvitusleikeissä, lapsen sitoutuneisuus ja lapsen hahmotuksen agenssi. Luoviin prosesseihin vaikuttavista lapsen persoonallisista ja ympäristöön liittyvistä tekijöistä sekä teorian mukaisista komponenteista; erityisalataidoista, luovista prosessointitaidoista ja motivaatiosta sekä komponentteihin vaikuttavasta sosiaalisesta ympäristöstä saadaan tietoa Reunamon (2010) projektissa kerätystä aineistosta: lapsiarvioinneista, havainnoinneista, oppimisympäristön kuvauksesta ja haastatteluista (kuvio 2).

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millä tavoin lasten persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa?
  - 1.1. Millä tavoin erityisalataidot, luovat prosessointitaidot ja motivaatiotekijät liittyvät lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa?
  - 1.2. Millä tavoin lasten ikä ja sukupuoli vaikuttavat lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa?
2. Millä tavoin sosiaalinen ympäristö vaikuttaa lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa?
  - 2.1. Millä tavoin aikuisten toiminta vaikuttaa lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa?
  - 2.2. Millä tavoin vertaisten toiminta vaikuttaa lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa?
3. Millä tavoin luovat prosessit päiväkodissa liittyvät toisiinsa?



Kuvio 2. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.

## 6 Tutkimuksen toteutus

Karman ja Komulaisen (2002, 1) mukaan “tieteen tehtävänä on uuden tiedon hankkiminen”. Kasvatustieteen tapauksessa tämä tarkoittaa “kasvatustodellisuuden” tutkimista, joka voidaan Metsämuurosen (2009, 34) mukaan jakaa neljään osa-alueeseen: toiminnan vastaanottajaa eli oppijaa, toiminnan suorittajaa eli opettajaa, itse toimintaa eli opetusta sekä kaikkia toimintaa eli esimerkiksi oppimista tai toimintaa sääteleviä tai rajoittavia tekijöitä koskeva tutkimus. Tässä tutkielmassa kasvatustodellisuutta päästään tarkastelemaan kaikilla neljällä osa-alueella. Tietoa lasten luovuudesta päiväkotikontekstissa saadaan lasten haastatteluilla, lapsiarvioinneilla ja havainnoinneilla. Kasvattajien toiminnasta saadaan tietoa havainnointiosuudesta ja kasvatusympäristön arviointiosuudesta. Oppimisesta tai opetuksesta Reunamon tutkimuksessa voi saada tietoa esimerkiksi lapsen toimintaan sitoutuneisuuden arvioinnilla. Toimintaa sääteleviin tai rajoittaviin tekijöihin taas viittaa erityisesti kasvatusympäristön arviointiosuus.

### 6.1 Tutkimusmenetelmät

Lauri Nummenmaa (2006, 18) toteaa, että ”tutkimus on sellaista toimintaa, jossa järjestelmällisesti tietoa keräämällä yritetään tehdä päätelmiä ilmiöiden säännönmukaisuudesta”. Hirsjärven ym. (2007, 20) mukaan tutkimuksen avulla saatu tieto voi esimerkiksi “täsmentää ongelmiin liittyviä kysymyksiä; tieto voi antaa syvyysulottuvuutta ja ymmärrystä siihen, mistä on kysymys”. Tutkimustieto voi myös “antaa aineksia ajattelulle, rikastuttaa ja monipuolistaa arkitiedon luomaa kuvaa asioista ja tilanteista, antaa uusia ideoita oman työn kehittämiseen”. Tutkimuksen tarkoitus voi puolestaan olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava, yhteen tutkimukseen voi myös sisältyä useampia tarkoituksia (mts, 133-135).

Omalta osaltani kiinnostus luovuuteen syntyi jo ennen lastentarhanopettajan opintoja. Valmistuttuani lastentarhanopettajaksi ja tehdessäni lastentarhanopettajan työtä käsitykseni luovuudesta alkoivat löytää kiintopisteitä myös päiväkotikontekstista. Hirsjärven ym. mainitsema “arkitieto” alkoi kuitenkin kaivata tuekseen jotakin konkreettisempaa pohjaa työn kehittämiseen. Tähän tarjoutui mahdollisuus varhaiskasvatuksen maisteriopintojen sekä tämän pro gradu-tutkielman teon yhteydessä. Tämä tapahtui luovuuden teoreettista taustaan perehtymällä sekä erityisesti tutustumalla Reunamon projektin aineistoon, jossa lapsen toimintaa päiväkotikontekstissa kartoitetaan

laajalti. Reunamon aineiston laajuus houkutteli myös käyttämään sitä laajalti, joka suuntasi tätä tutkielmaa Hirsjärven ym. mainitsemista tutkimuksen tarkoituksista kartoittavaan ja kuvailevaan suuntaan. Koska Reunamon aineisto on kattava ja tutkimukseen osallistuneiden lasten ja kasvattajien määrä on suuri, tutkimusaineiston perusteella voi tehdä myös varovaisia ennustuksia esimerkiksi lapsen hahmotukseen liittyvistä ehkä yleispätevistä tekijöistä. Selittävä tutkimustarkoitus vaatisi kuitenkin ehkä tarkempaa syventymistä tapaustutkimuksen avulla (ks. Metsämuuronen 2009, 266).

Karma ja Komulainen (2002) toteavat edelleen, että käyttäytymisestä saatua tietoa on kahta tyyppiä, sanallista ja luvuilla ilmaistua (mts., 1). Sanallinen tieto viittaa laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimukseen ja luvuilla ilmaistu tieto määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen. Hirsjärven ym. (2007, 135) mukaan kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen sisältyy ajatus realistisesta ontologiasta eli siitä että ”todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Tämän tutkielman yhteydessä tämä tarkoittaa sitä, että kasvatustoimintaa havainnoimalla, lapsia haastatteleamalla ja arvioimalla sekä oppimisympäristöä arvioimalla uskotaan pystyttävän hankkimaan käyttökelpoista ja todellisuutta kuvaavaa tietoa. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että käytössä on mittari, jolla tietoa saadaan.

Metsämuurosen (2009, 67) mukaan ”mittarilla tai mittaimella tarkoitetaan joko koko testipatteristoa, -- tai yksittäistä testiä, tai suuremmista mittaristosta tehtyä osamittaria”. Mittari on väline, jolla empiirinen aineisto hankitaan, joten saadun tiedon ”hyvyys” riippuu näin ollen mittarin ”hyvyydestä”. Metsämuuronen myös suosittelee käyttämään valmista mittaria, jonka reliabiliteetti ja validius on tutkittu, jos sellainen on mahdollista, mikä tässä tutkielmassa toteutuukin. Metsämuurosen (mts., 72) mukaan mittarin luomisen lähtökohtana on teoria eli se, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään tai oletetaan tiedettäväksi. Teorian pohjalta luodaan ja operationalisoidaan keskeiset tutkimuksessa tarvittavat käsitteet. Operationalisointi tarkoittaa sitä, että käsitteille annetaan jokin mitattavissa oleva määritelmä (mts., 52). Metsämuurosen (mts., 40) mukaan teoreettinen pohja myös jäntevöittää tutkimusta ja ”auttaa keskittymään oleellisiin ongelmiin. Käytetty teoria voi olla joko realistinen (oletettu totuus asiasta) tai instrumentaalinen (kuinka hyvin teoria toimii käytännössä) (mts., 116). Hirsjärven ym. (2007, 137) mukaan ”teoriat, joita voidaan rakentaa, uudistaa, loogisesti rekonstruoida, soveltaa tai purkaa, selittävät aiemmin keksityt empiiriset säännönmukaisuudet samalla kun ne ennustavat uusia samantapaisia säännönmukaisuuksia.” Nummenmaa (2006, 13) puolestaan toteaa, että ”tutkimuksen

tavoitteena on kerätä *järjestelmällisesti* tietoa ihmisen toiminnasta ja muodostaa kerätyn tiedon perusteella *teorioita* asioiden ja ilmiöiden välisistä yhteyksistä. Teoriat ovat siis *malleja* tai *yksinkertaistuksia* todellisuudesta, jotka mahdollistavat tulevien tapahtumien ennustamisen. Muodostetut teoriat puolestaan ohjaavat tulevien tutkimusten suorittamista.”

Tässä tutkielmassa mittarin ja teoreettisen pohjan rakentuminen on ollut kaksivaiheinen. Ensinnäkin tämä tutkielma pohjautuu Reunamon ym. (2010) tutkimukseen *Children's perception uncovered*, jossa kerättyä aineistoa tutkielmassa käytetään. Kyseessä on siis sekundaariaineisto, tässä tapauksessa kirjaimellisestikin “suuren projektin analysoimaton materiaali” (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 181). Reunamon mittari on taas rakennettu selvittämään sitä, miten lapsen näkemys vaikuttaa ympäristöön. Mittarin teoreettinen pohja on Reunamon *Children's agentive perception model* - teoria ja oppimisympäristön tasapainoisen varhaiskasvatuksen malli (Reunamo 2007a, 2007b). Teoreettinen pohja on siis operationalisoitu keräämään tietoa lapsen näkemyksestä, toiminnasta ja ominaisuuksista sekä siitä, miten lapsen toiminta vaikuttaa ympäristöön. Ympäristöstä tietoa saadaan havainnointiosuuden avulla sekä pedagogisen ympäristön arviointilomakkeella, ympäristöä voidaan myös tarkastella lapsen lähimmän lapsikontaktin näkökulmasta.

Oma osuuteni on ollut luovuuteen liitettyjen käsitteiden operationalisointi, jotta niistä voidaan olettaa saatavan tietoa Reunamon mittarilla. Tässä tutkielmassa käytetty mittari on siis johdettu Reunamon mittarista. Tämän tutkielman teoreettinen tausta liittyy luovuuteen ja tiivistyy Amabilen *Componential theory of creativity*-teoriassa. Olen pyrkinyt siis yhdistämään luovuuden ja lapsen päiväkotikontekstissa Amabilen teorian avulla käyttäen hyväksi Reunamon projektissa kerättyä aineistoa. Luovuuteen liittyvien käsitteiden liittymistä päiväkotikontekstiin olen pyrkinyt kuvaamaan teoriaosuudessa.

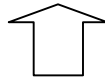
Tässä tutkielmassa siis päädyttiin siihen, että luovuutta päiväkotiympäristössä tarkastellaan Reunamon aineiston pohjalta Amabilen *Componential theory of creativity* -teorian kehyksessä. Tutkimuksessa käytetyt käsitteet on operationalisoitu siten, että luovina prosesseina päiväkodissa tarkastellaan lapsiarvioinnin muuttujaa *"on luova mielikuvitusleikeissä"*, havainnointiosuuden muuttujaa *F* eli *lapsen toimintaan sitoutuneisuuden arviointi* sekä *lapsen hahmotuksen agenssia*, jota tarkastellaan muodostamalla summamuuttujia Reunamon *Children's agentive perception* -teorian pohjalta luokitelluista lasten haastatteluosuuden vastauksista (kuvio 3). Summamuuttujia

muodostetaan 5 siten, että jokaiseen summamuuttujaan lasketaan kaikki mukautuvat, osallistuvat, omaehtoiset, vetäytyvät tai epäselvät vastaukset. Luokiteltuja vastauksia pystytään käyttämään myös esimerkiksi korrelaatioita laskettaessa, koska ne on muutettu luvuiksi 1 tai 0 riippuen siitä, onko vastauksen luokitus esimerkiksi osallistuva vai ei.

Amabilen teorian pohjalta muodostetut komponentit on operationalisoitu siten, että lapsiarvioinnin (liite 1) muuttujat on jaettu erityisalaitoihin, luoviin prosessointitaitoihin tai motivaatiotekijöihin kuuluviksi. Olen pyrkinyt selostamaan Amabilen määritelmiä eri komponenteista teoriaosuudessa, jotta luokittelun järkevyyttä voi arvioida. Kolmeen komponenttiin jaetuista muuttujista on muodostettu kolme summamuuttujaa, joille on annettu siis nimet erityisalaitaidot, luovat prosessointitaidot sekä motivaatiotekijät. Tässä tapauksessa Amabilen teoriaa voi pitää lähinnä instrumentalistisena, koska se auttaa jäsentämään luovuutta ilmiönä. Jaottelu erityisalaitoihin, luoviin prosessointitaitoihin ja motivaatiotekijöihin ei ole myöskään kiistaton, mutta muodostetut summamuuttujat ovat kuitenkin sisäisesti yhtenäisiä Cronbachin alfan mukaan, koska kaikkien alfa on suurempi kuin yleisesti vaadittu ,600.

Amabilen teoriassa komponentteihin vaikuttavaa sosiaalista ympäristöä kuvaamaan käytetään sitoutuneisuuden ja lapsen hahmotuksen agenssin osalta pedagogisen ympäristön arviointiosuuden muuttujia ja havainnointiosuuden muuttujia, jotka kuvaavat havainnoitavan lapsen pääasiallista huomion kohdetta, lähimmän aikuisen toimintaa sekä lähimmän lapsikontakin toimintaa. Pedagogisen ympäristön arviointiosuuden muuttujat on jaettu teoriaosuudessa käsitellyn kirjallisuuden perusteella neljään osa-alueeseen, joita käsitellään erikseen. Nämä osa-alueet ovat *turvallinen ilmapiiri*, *autonomian tukeminen*, *stimuloiva ympäristö* ja *vertaisuhteiden tukeminen*. Pedagogisen ympäristön arviointiosuutta ei voida kuitenkaan käyttää kuvaamaan sosiaalista ympäristöä prosessin "luovuus mielikuvitusleikeissä" yhteydessä, koska sitä ei voi pitää luotettavana kasvattajien arvioidessa sekä lapsen luovuutta että ympäristöä. Sosiaalista ympäristöä prosessissa "luovuus mielikuvitusleikeissä" arvioidaan kuitenkin havainnointiosuudesta saatavilla tiedoilla. Lapsen hahmotuksen agenssin osalta sosiaalisen ympäristön vaikutusta voidaan myös tarkastella vertaamalla haastattelusuuden aikuisia ja toisia lapsia koskevia kysymyksiä keskenään.

<b>Sitoutuneisuus</b> F lapsen toimintaan sitoutuneisuus	<b>Luovuus mielikuvitusleikeissä</b> ”On luova mielikuvitusleikeissä”	<b>Hahmotuksen agenssi</b> Reunamon (2007a, 2007b) teorian mukaan luokitellut haastatteluvastaukset
--	--	--



Erityisalataidot	Luovat prosessointitaidot	Motivaatiotekijät	Sosiaalinen ympäristö
Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisissa taidoissa	Sopeutuu helposti uusissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa	Vetäytyy helposti, kontaktit muihin lapsiin ovat usein heikkoja	C Lapsen pääasiallinen huomion kohde
Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisissa taidoissa	On luottavainen ja hänellä on hyvä itsetunto päivähoitossa	Osallistuu innokkaasti ja on aloitteellinen	D Lähin lapsikontakti
Tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä	On itsenäinen ja itseohjautuva.		H Lähimmän aikuisen toiminta
Tunnistaa muiden tunteet ja vuorovaikutus on toista huomioivaa	Lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaansa muihin lapsiin		I Keskittyykö lähin aikuinen lapseen
Tarvitsee tukea kielessä ja kommunikaatio- taidoissa	Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivissa taidoissa (oppimaan oppiminen)		Pedagogisen ympäristön arviointi: ”turvallinen ilmapiiri” ”autonomian tukeminen” ”stimuloiva ympäristö” ”vertaissuhteiden tukeminen”
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä	Lapsen keskittymiskyky on hyvä		Haastatteluosuus: - aikuisia ja - vertaisia koskevat kysymykset
	Toimii tilanteen mukaan uusissa haastavissa tilanteissa		

Kuvio 3. Tutkimuksen operationalisointi.

## **6.2 Aineiston kokoaminen**

Reunamon ym. (2011) projektin aineisto koostuu haastatteluista, havainnointiosuudesta, lapsiarvioinnista sekä oppimisympäristön arvioinneista. Aineisto on kerätty keväällä 2010 Uudellamaalla ja Hämeenlinnassa. Tutkimukseen osallistui 892 iältään yhdestä seitsemään vuotta vanhaa lasta 65 päiväkotiryhmästä, esiopetusryhmästä tai perhepäivähoitoryhmästä. Tästä tutkielmasta jätin kuitenkin pois perhepäivähoidossa olleet lapset, koska halusin tarkastella nimenomaan luovuutta päiväkotiympäristössä, joka eroaa rakenteeltaan kuitenkin jonkin verran perhepäivähoidosta.

Havainnointi suoritettiin systemaattisesti keväällä 2010 (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 209) ja sen suorittivat pääasiassa tutkimukseen osallistuneiden ryhmien lastentarhanopettajat.

Havainnoijat eivät kuitenkaan havainnoineet omaa ryhmäänsä vaan "havainnoijaparit" havainnoivat toistensa ryhmiä. Havainnointi suoritettiin klo 8.00 – 12.00 satunnaisesti valittuina päivinä viiden minuutin sykleissä, jotka koostuivat yhden minuutin havainnoinnista, kahden minuutin koodaamisesta ja kahden minuutin valmistautumisesta seuraavaan havainnointiin. Osa havainnoijista suoritti havainnoinnin myös kolmen tai neljän minuutin sykleissä, mutta varsinainen havainnointi kesti aina yhden minuutin. Havainnot koodattiin havainnointilomakkeen (liite 3) perusteella koodauslomakkeeseen. Ennen tutkimuksen suorittamista Reunamo piti havainnointiosuuden suorittajille koulutuksen, joka koostui neljästä kahden tunnin koulutuksesta.

Haastattelut suoritti oman ryhmän kasvattaja ja ne tehtiin valmiin kysymysrungon avulla, joka koostui 16 kysymyksestä (liite 6). Kysymysten yhteydessä lapsille näytettiin myös kuva, joka liittyi kysymyksen tilanteeseen (liite 5). Lapset motivoitiin haastatteluun kertomalla, että heitä tarvittiin kirjan täydentämiseen. Lasten vastauksiin ei otettu moraalista kantaa, mutta apukysymyksiä sai esittää, jotta lasten näkökulma olisi saatu selville. Haastattelu oli siis lähellä lomakehaastattelua tai strukturoitua haastattelua, koska lomakkeessa kysymysten ja väitteiden muoto oli periaatteessa täysin määrätty (Hirsjärvi ym. 2007, 203; Hirsjärvi & Hurme 2008, 43-46). Reunamo ja Outi Tirkkonen luokittelivat lasten vastaukset Reunamon Children's agentive perception teorian mukaan siten, että mukautuvat vastaukset saivat numeron 1, osallistuvat numeron 2, omaehtoiset numeron 3, vetäytyvät numeron 4 ja epäselvät vastaukset numeron 5. Haastattelujen suorittajille järjestettiin yksi kahden tunnin koulutus, jonka piti Reunamo.



Lapsiarviot (liite 1) teki ryhmän lastentarhanopettaja. Lapsiarviointilomakkeessa lasten ominaisuuksia arvioitiin 16 kysymyksellä viisiportaisella Likert-asteikolla siten, että 1 tarkoitti “ei kuvaa lasta lainkaan” ja 5 “kuvaa erittäin hyvin”. Kasvatusympäristön arviointi suoritettiin lomakkeella (liite 2), jossa oli 57 pedagogista ympäristöä koskevaa väittämää. Kasvatusympäristöä arvioiva mittari oli tehty niin ikään viisiportaisella Likert-asteikolla luvun 1 tarkoittaessa “ei kuvaa lainkaan” ja luvun 5 tarkoittaessa “kuvaa erittäin hyvin” kasvatusympäristöä. Kasvatusympäristön arviointiin osallistui koko kasvatustiimi.

### **6.3 Aineiston analyysi**

Kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa tieto on viimein saatu kerättyä mittarin avulla, tarvitaan tiedon käsittelyyn yleensä myös tilastotieteen apua (Metsämuuronen 2009, 35). Nummenmaan (2006, 16) mukaan “kaikki tilastolliset menetelmät perustuvat jollain tavalla numeroiden käsittelyyn”. Tilastotiede tarjoaa Nummenmaan (mts., 13) mukaan tutkimuksessa kerätyn tiedon käsittelyyn kolmenlaisia menetelmiä:

- tietoa tiivistäviä ja kuvailevia menetelmiä
- ilmiötä koskevia päätelmiä tehtäessä käytettäviä menetelmiä
- ilmiötä matemaattisesti mallintavia menetelmiä

Tässä tutkielmassa tietoa tiivistämään ja kuvailemaan on käytetty esimerkiksi pääkomponenttianalyysejä sekä summamuuttujia, jotka on muodostettu teoreettisista lähtökohdista sekä pääkomponenttianalyysein pohjalta. Saatua tietoa tiivistämään käytetään myös keskiarvoja. Tiivistämistä tapahtuu myös siinä, että luovia prosesseja kuvaamaan käytetään yhtä muuttujaa, kuten lapsen toimintaan sitoutuneisuutta tai luovuutta mielikuvaleikeissä. Nummenmaan (mts., 14-15) mukaan tilastotieteen menetelmien avulla aineistossa havaittu ilmiö voidaan muokata helpommin ymmärrettävään ja tulkittavaan muotoon. Tällöin voidaan esimerkiksi päätellä, “kuinka todennäköisesti tutkituilla henkilöillä esiintynyt ilmiö toistuu kaikilla kiinnostuksen kohteena olevilla henkilöillä”. Mallintamisen avulla taas saatetaan Nummenmaan mukaan pystyä melko hyvin ennustamaan sitä, miten “todennäköisesti ihmiset keskimäärin käyttäytyvät”

Lapsen hahmotuksen agenssia kuvaamaan käytetään summamuuttujia, jotka on muodostettu seuraavasti:

- kaikki mukautuvat vastaukset ( $\alpha = ,582$ )
- kaikki osallistuvat vastaukset ( $\alpha = ,783$ )
- kaikki omaehtoiset vastaukset ( $\alpha = ,528$ )
- kaikki vetäytyvät vastaukset ( $\alpha = ,617$ )
- kaikki epäselvät vastaukset ( $\alpha = ,840$ )

Amabilen teorian mukaisesti lapsiarvioinnin muuttujat jaettiin kolmeen komponenttiin eli erityisalataitoihin, luoviin prosessointitaitoihin sekä motivaatiotekijöihin. Summamuuttujia muodostettaessa muuttujat "tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisissa taidoissa", "tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisissa taidoissa", "tarvitsee tukea kielessä ja kommunikaatitaidoissa", "tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivissa taidoissa (oppimaan oppiminen)" ja "vetäytyy helposti, kontaktit muihin lapsiin ovat usein heikkoja" on käännetty. Summamuuttujat ovat siis seuraavat:

- Erityisalataidot ( $\alpha = ,802$ )
- Luovat prosessointitaidot ( $\alpha = ,777$ )
- Motivaatiotekijät ( $\alpha = ,731$ )

Summamuuttujien reliabiliteetin laskemisessa eräs käytetyimmistä menetelmistä on Cronbachin alfa. Cronbachin alfan avulla lasketaan mittarin sisäistä yhtenäisyyttä eli konsistenssia. Reliabiliteetin kannalta alimpana luotettavimpana arvona pidetään Cronbachin alfan arvoa ,600. (Metsämuuronen 2009, 77-79.) Cronbachin alfaa voi parantaa poistamalla summamuuttujasta muuttujia, jotka laskevat sitä. Toisaalta Reunamon (2011) mukaan pitää myös ottaa huomioon, ovatko poistettavat muuttujat teoreettisesti tarpeellisia. Useampien muuttujan pitäminen mukana summamuuttujassa lisää Reunamon mukaan myös summamuuttujan stabiilisuutta, koska useampi muuttuja vähentää satunnaishajontaa. Tässä tapauksessa kaikkien kysymysten mukana pitäminen on teoreettisesti perusteltua, vaikka lasten hahmotuksen agensseissa Cronbachin alfan arvo ,600 ei kaikilta osin täytykään.

Lasten luovuutta mielikuvitusleikeissä suhteessa muihin lapsiarvioinnin muuttujiin tarkasteltiin tässä tutkielmassa pääkomponenttianalyysin avulla.

Pääkomponenttianalyysillä voidaan Metsämuurosen (2009, 649) mukaan etsiä suuresta muuttujien määrästä keskenään muita voimakkaammin korreloivat tekijät.

Pääkomponenttianalyysillä voidaan siis tiivistää useiden muuttujien informaatio muutamaan keskeiseen pääkomponenttiin. Pääkomponenttianalyysi soveltuu myös mittarin rakentamiseen. Parhaiten pääkomponenttianalyysi soveltuu Metsämuurosen (mts., 651) mukaan tilanteeseen, jossa tutkija haluaa selvittää, millainen rakenne korrelaatiomatriisissa on. Tämän tutkielman yhteydessä tämä tarkoittaa sitä, että haluttiin selvittää, miten muuttuja “on luova mielikuvaleikeissä” liittyy muihin lapsen saamiin arvioihin. Metsämuurosen (mts., 653) mukaan pääkomponenttianalyysissä muuttujien ei myöskään tarvitse välttämättä olla normaalisesti jakautuneita, joten se soveltuu myös Reunamon tutkimuksessa saatuun aineistoon. Mikäli on luultavaa, että pääkomponentit voivat korreloida keskenään, on Metsämuurosen (mts., 654) mukaan suositeltavaa tehdä rotaatio vinokulmaisesti. Verrattaessa luovuutta mielikuvitusleikeissä muihin lapsen ominaisuuksiin onkin todennäköistä, että ominaisuudet voivat olla painottuneita eri tavalla, mutta silti myös keskenään korreloivia. Tässä tutkielmassa käytetään näin ollen vinokulmaista PROMAX-rotatiota Kaiserin normaalisatiolla.

Korrelaatioilla tarkastellaan tässä tutkielmassa muuttujien välisiä yhteyksiä eli luovien prosessien keskinäisiä suhteita sekä niiden yhteyksiä Amabilen teorian mukaan muodostettuihin komponentteihin sekä sosiaalista ympäristöä kuvaaviin muuttujiin. Metsämuurosen (mts., 577) mukaan korrelaatiokertoimella “tarkoitetaan suoraa, lineaarista, yhteyttä kahden muuttujan välillä”. Mitä lähempänä lukua 1 muuttujien välinen korrelaatio on, sitä enemmän muuttujat liittyvät toisiinsa. Korrelaatio voi olla myös negatiivinen. Koska aineiston muuttujat eivät ole normaalisesti jakautuneita, korrelaatiokertoimena käytetään Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Tässä tutkielmassa käytetään myös osittaiskorrelaatiota, jolla voidaan poistaa kahden muuttujan välisen yhteyden tarkastelua mahdollisesti häiritsevä kolmas tekijä. (Metsämuuronen 2009, 370, 377, 938; Byman 2010.)

Muuttujien välisien yhteyksien tilastollista todennäköisyyttä tarkastellaan myös Mann-Whitneyn U-testillä ja Kruskall-Wallasin testillä. U-testiä ja Kruskall-Wallasin testiä joudutaan käyttämään, koska t-testin edellytykset eivät tässä aineistossa täyty. Metsämuurosen (mts., 581) mukaan t-testissä edellytetään, että kyseessä on vähintään välimatka-asteikollinen tai hyvä järjestysasteikollinen muuttuja, kuten Likert-asteikko on sekä normaalisesti jakautunut populaatio. Tässä tapauksessa täyttyy vaatimus asteikosta,

mutta vaatimus populaation normaaliudesta ei täyty. (mts., 581.)

## 7 Tulokset ja niiden tulkinta

Tässä tutkielmassa pyritään siis tarkastelemaan lasten luovia prosesseja päiväkodissa: luovuutta mielikuvitusleikeissä, lapsen toimintaan sitoutuneisuutta ja lapsen hahmotuksen agenssia. Luovia prosesseja tarkastellaan suhteessa toisiinsa ja niihin vaikuttavia tekijöitä pyritään selittämään myös Amabilen Componential theory of creativity-teorian kehyksessä. Tilastolliseen tarkasteluun käytetään pääkomponenttianalyysia, korrelaatiokerrointa ja keskiarvoja. Tilastollisen merkitsevyyden tarkasteluun käytetään myös Mann-Whitneyn U-testiä sekä Kruskal-Wallasin testiä.

### 7.1 Luovat prosessit päiväkodissa

Aluksi käydään läpi luoviksi prosesseiksi nimettyjä muuttujia, luovuutta mielikuvitusleikeissä, lapsen toimintaan sitoutuneisuutta ja lapsen hahmotuksen agenssia sekä tarkastellaan lasten persoonallisten ominaisuuksien vaikutuksen osalta erityisesti ikää ja sukupuolta.

#### 7.1.1 Luovuus mielikuvitusleikeissä

Lapsen luovuutta mielikuvitusleikeissä tarkasteltiin tässä tutkielmassa lapsiarvioinnin muuttujan *"on luova mielikuvitusleikeissä"* avulla. Lapsiarviointilomakkeessa (liite 1) oli 16 kohtaa, joille ryhmän lastentarhanopettaja antoi arviot viisiportaisella Likert-asteikolla. Muuttuja *"on luova mielikuvitusleikeissä"* sai keskiarvon 4,01 (n=806). Luovuuden keskiarvo oli lapsiarvioinnin muuttujista kaikkein suurin. Seuraavassa taulukossa on esitelty vastausten jakautuminen muuttujalla *"on luova mielikuvaleikeissä"* (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Muuttujan *"on luova mielikuvaleikeissä"* määrällinen ja prosentuaalinen jakautuminen Likert-asteikolla.

<i>"On luova mielikuvitusleikeissä"</i>	<b>n</b>	<b>%</b>
Ei kuvaa lainkaan	16	2
Kuvaa vähän	56	6,9
Kuvaa jonkin verran	133	16,5
Kuvaa melko paljon	299	37,1
Kuvaa erittäin paljon	302	37,5
Yhteensä	806	100

Lasten luovuus mielikuvitusleikeissä oli arvioitu siis hyvinkin korkeaksi ja reilua

enemmistöä lapsista kuvasi luovuus mielikuvitusleikeissä vähintään “melko paljon”. Vertailtaessa sukupuolten välisiä eroja Likert-asteikon eri kohdissa saadaan seuraavanlainen taulukko (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Muuttujan “on luova mielikuvaleikissä” prosentuaalinen jakautuminen Likert-asteikolla vertailtaessa tyttöjen ja poikien osuutta.

<i>"On luova mielikuvitusleikeissä"</i>	<b>tytöt %</b>	<b>pojat %</b>	<b>yhteensä %</b>
Ei kuvaa lainkaan	37,5	62,5	100
Kuvaa vähän	30,4	69,6	100
Kuvaa jonkin verran	34,4	65,6	100
Kuvaa melko paljon	44,3	55,7	100
Kuvaa erittäin paljon	60,7	39,3	100

Taulukosta voi päätellä, että tyttöjen osuus (60,7%) on huomattavasti suurempi kuin poikien osuus (39,3%) Likert-asteikon kohdassa 5, "kuvaa erittäin paljon". Poikien osuus on puolestaan suurempi kaikissa muissa kohdissa. Tulokseen saattaa vaikuttaa jonkin verran se, että tyttöjä (381) oli tutkimuksessa mukana hieman vähemmän kuin poikia (418). Tyttöjen keskiarvo muuttujassa "on luova mielikuvitusleikissä" (4,22) on kuitenkin selvästi suurempi kuin poikien keskiarvo (3,82). Myös Mann-Whitneyn U-testin perusteella voidaan todeta, että yhteys muuttujan "on luova mielikuvitusleikeissä" ja sukupuolen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p = ,0005$ ).

Seuraavaksi tarkastellaan lasten iän ja mielikuvitusleikin luovuuden suhteita. Seuraavassa taulukossa on esitelty keskiarvot ikävuosittain muuttujalle "on luova mielikuvitusleikissä" (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Keskiarvot ja lasten määrä ikävuosittain muuttujalla ”on luova mielikuvitusleikeissä”.

Ikä vuosina	Luovuuden keskiarvo	Lasten määrä
1	2,13	8
2	3,33	10
3	3,82	125
4	4,11	158
5	4,08	222
6	4,03	229
7	4,16	51
Yhteensä	4,01	808

Taulukosta huomataan, että 1-2 vuotiaat lapset on arvioitu selvästi matalammilla arvoilla luoviksi mielikuvitusleikeissä, mutta 3-7-vuotiailla lapsilla ero ei näytä olevan kovin suuri. Luovimmiksi on arvioitu 7-vuotiaat lapset, mutta toiseksi luovimpia ovat 4-vuotiaat lapset. Iän ja luovuuden yhteys ei siis näytä erityisen suurelta. Kruskal-Wallis testin mukaan 3-7-vuotiaiden lasten iällä ja luovuudella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $p = ,215$ ), kun taas 1-7-vuotiaiden lasten iän ja luovuuden yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p = ,006$ ). Myöskään Spearmanin korrelaatiokertoimella tarkasteltuna 3-7 vuotiaiden lapsen ikä ja luovuus eivät korreloineet keskenään tilastollisesti merkitsevästi ( $r_s = ,058$ ,  $n = 783$ ,  $p = ,106$ ). Sen sijaan 1-7-vuotiaiden lasten iän ja luovuuden yhteys on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $r_s = ,087$ ,  $n = 783$ ,  $p = ,014$ ).

**Kun tarkastelu rajataan 3-7-vuotiaisiin lapsiin, voidaan todeta, että iällä ja luovuudella mielikuvitusleikeissä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Kun tarkastellaan luovuutta mielikuvitusleikeissä sukupuolten kesken, voidaan todeta, että tytöt on arvioitu luovemmiksi kuin pojat.**

Seuraavaksi tarkastellaan luovuuden suhdetta muihin lapsiarvioinnin muuttujiin pääkomponenttianalyysin avulla. Tässä tutkielmassa päädyttiin käyttämään kokeilujen jälkeen ratkaisua, jossa pääkomponenttianalyysi tuotti neljä pääkomponenttia. Pääkomponenteille annettiin nimet *sosiaaliset osallistujat*, *apua tarvitsevat*, *tunneälykkäät ja voimakastahtoiset*. Pääkomponenttianalyysissä pääkomponenttien ominaisarvojen pitäisi olla nyrkkisäännön mukaan vähintään yksi. Tässä tapauksessa neljännen pääkomponentin, *voimakastahtoiset* ominaisarvoksi jäi ,797, mutta Cattellin scree-testin perusteella voi tulkita sen tuovan kuitenkin vielä ”lisäinformaatiota” ilmiön tarkasteluun. (ks.

Metsämuuronen 2009, 655, 662.) Tämän tutkielman teoreettisen taustan kannalta oleellinen muuttuja *“on luova mielikuvitusleikeissä”* latautuu myös vahvasti (.729) kyseiselle pääkomponentille, joten neljännen pääkomponentin mukaan ottaminen oli siltä osin perusteltua. Käytettäessä kolmen pääkomponentin latausta saatiin pääkomponentit *taitavat, ei-taitavat ja kiltit tunneälykkäät*, joista luovuus latautui vahvimmin pääkomponenttiin *taitavat*. Kahden pääkomponentin latauksessa luovuus taas asettui lapsiarviointimuuttujien vedenjakajalle. Pääkomponentille *taitavat* luovuus sai latauksen .539 ja pääkomponentille *apua tarvitsevat* latauksen -.530.

**Luovuus mielikuvitusleikeissä liittyy siis vahvasti lapsen taitavuuteen päiväkotikontekstissa. Luovuus näyttää myös liittyvän kahden vastakkaisilta näyttävän "lapsityypin" piirteisiin. Toisaalta luovuuteen mielikuvitusleikeissä liittyy tahdonvoima ja rohkeus sekä toisaalta herkkyyys ja kyky tunnistaa ja hallita tunteita ja hyvät sosiaaliset taidot.**

Ilmiö on myös ymmärrettävä peilattaessa sitä luovuutta käsittelevään kirjallisuuteen. Luovuuteen sisältyy aina riski siitä, että ympäristö ei hyväksy uutta tuotosta, joten omien ideoiden tuominen, niistä kiinnipitäminen ja niiden työstäminen vaativat sitkeyttä ja rohkeutta (ks. esim. Amabile 1996; Csikszentmihalyi 2008). Luovuus mielikuvitusleikeissä on päiväkodissa myös hyvin pitkälti sosiaalista toimintaa, joten sosiaalisten taitojen hallitseminen on tärkeä osa sitä. Leikin yhteydessä on todettu, että pelkästään leikkiin pääseminen on vaativaa, puhumattakaan leikin kehittelystä ja siitä kiinni pitämisestä (ks. Corsaro 2005; Ikonen 2009). Toiminta leikissä vaatii lapsilta hyvää yhteistyökykyä, tunteiden ja impulssien hallintaa sekä joustavuutta ja toisten näkemysten huomioonottamista (ks. Uren & Stagnitti 2009; Butcher & Niec 2005).

Neljän pääkomponentin ratkaisussa luovuus latautui siis vahvimmin kahteen pääkomponenttiin, joille annettiin nimet *tunneälykkäät* ja *voimakastahtoiset*. Seuraavassa taulukossa (taulukko 4) on esitelty latausten voimakkuus pääkomponenteille *tunneälykkäät* sekä *voimakastahtoiset*.



TAULUKKO 4. Pääkomponentille “tunneälykkäät” latautuneet muuttujat ja niiden korrelaatiot.

<b>Muuttujat pääkomponentilla ”tunneälykkäät”</b>	<b>korrelaatio</b>
Tunnistaa muiden tunteet ja vuorovaikutus on toista huomioivaa	,882
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä	,816
Tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä	,734
Toimii tilanteen mukaan uusissa haastavissa tilanteissa	,605
On luova mielikuvaleikeissä	,589
Lapsen keskittymiskyky on hyvä	,579

TAULUKKO 5. Pääkomponentille “voimakastahtoiset” latautuneet muuttujat ja niiden korrelaatiot.

<b>Muuttujat pääkomponentilla ”voimakastahtoiset”</b>	<b>korrelaatio</b>
Lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaansa muihin lapsiin	,841
On luova mielikuvitusleikeissä	,729
Osallistuu innokkaasti ja on aloitteellinen	,417
On itsenäinen ja itseohjautuva	,395
Vetäytyy helposti, kontaktit muihin lapsiin ovat usein heikkoja	-,385

Pääkomponenttianalyysin pohjalta muodostettiin kaksi luovuuden eri puolia kuvaavaa summamuuttujaa, joille annettiin nimet *luova tunneälykäs* ja *luova tahtova*.

Summamuuttujiin sisällytettiin yllä olevissa taulukoissa olevat muuttujat. Laskettaessa Cronbachin alfa *luovalle tunneälykkäälle* saadaan arvo ,834. Jos muuttuja “*lapsen keskittymiskyky on hyvä*” poistettaisiin, alfan arvonnousisi hieman ja arvoksi tulisi ,844.

Summamuuttujalle *luova tahtova* saadaan Cronbachin alfan arvo ,734. Jos muuttuja “*lapsella on tahdonvoimaa*” poistettaisiin, alfan arvosta tulisi ,763. Koska erot ovat varsin pieniä ja tahdonvoima on teoreettisesti keskeinen muuttuja, muuttujia ei vähennetty.

### 7.1.2 Lapsen toimintaan sitoutuneisuus

Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvo oli kaikilla lapsilla 2,98. Ikäryhmittäin tarkasteltuna lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot näyttävät seuraavanlaisilta.

TAULUKKO 6. Lasten toimintaan sitoutuneisuuden keskiarvot ikävuosittain.

Ikä vuosina	1	2	3	4	5	6	7
Sitoutuneisuus	2,51	2,51	2,77	2,89	3,01	3,16	3,12

Kaikkein sitoutuneimpia toimintaan ovat siis 6-vuotiaat (3,16) ja vähiten sitoutuneita 1-2-vuotiaat (2,51) Spearmanin korrelaatiokertoimella tarkasteltuna lapsen ikä kuukausina korreloi positiivisesti sitoutuneisuuden ( $r_s = ,270$ ,  $n=790$ ,  $p= ,0005$ ) yhteyden ollessa erittäin merkitsevä. Lasten toimintaan sitoutuneisuus siis kasvaa iän karttuessa. Tyttöjen sitoutuneisuuden keskiarvo on 3,056 ja poikien 2,926. Mann-Whitneyn U-testin mukaan sukupuolen ja sitoutuneisuuden yhteys on merkitsevä ( $p=0.002$ ). **Lapsen sitoutuneisuuden osalta voidaan myös todeta, että lapsen ikä ja sukupuoli vaikuttavat siihen vähintään tilastollisesti merkitsevästi.**

### 7.1.3 Lapsen hahmotuksen agenssi

Lasten vastaukset haastattelukysymyksiin luokiteltiin Reunamon (2007a, 2007b) Children's agentive perception -teorian mukaan mukautuviin, osallistuviin, omaehtoiisiin, vetäytyviin ja epäselviin vastauksiin. Vastaukset jakaantuivat prosentuaalisesti seuraavalla tavalla (taulukko 7). Kun otettiin huomioon kaikki kysymykset, osallistuvia (34,8%) ja mukautuvia (28,7%) vastauksia tuli siis selvästi eniten, kun taas omaehtoisia (12,1%), vetäytyviä (10,9%) tai epäselviä (13,5%) vastauksia tuli yli kaksi kertaa vähemmän kuin osallistuvia tai mukautuvia. Kun vastaukset jaetaan aikuisia ja vertaisia koskeviin kysymyksiin ja jätetään pois lasta itseään koskeva kysymys 15 "ajattele sellaista tilannetta, että työsi menee pilalle ja sinä epäonnistut. Mitä sitten teet?", agenssit jakautuvat seuraavasti. Aikuisia koskeviin kysymyksiin vastattiin mukautuvasti yli puolessa kysymyksistä (53,5%), kun taas osallistuvien vastausten määrä romahti kaikkien kysymysten 34,8 prosentista 8,0 prosenttiin. Omaehtoisten (11,8) vastausten määrä pysyy ennallaan, kun taas vetäytyvien vastausten määrä hieman laskee (6,6%) ja epäselvien vastausten määrä hieman nousee (20,1%).

TAULUKKO 7. Lapsen hahmotuksen agenssien prosentuaalinen jakautuminen. Kaikki kysymykset, aikuisia koskevat kysymykset ja lapsia koskevat kysymykset.

Tarkasteltavat kysymykset	Agenssit				
	Mukautuvat	Osallistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epäselvät
Kaikki %	28,7	34,8	12,1	10,9	13,5
Aikuisia koskevat %	53,5	8,0	11,8	6,6	20,1
Vertaisia koskevat %	15,5	48,9	13,0	13,7	8,9

Vertaisia koskevissa kysymyksissä mukautuvien vastausten määrä kaikkiin vastauksiin verrattuna laskee noin puoleen (15,5%), kun taas osallistuvien vastausten määrä nousee selvästi (48,9%). Omaehtoisten vastausten määrä pysyy lähes ennallaan (13,0%) ja vetäytyvien vastausten määrä nousee hieman (13,7%) verrattuna kaikkiin vastauksiin. Vertaisia koskevissa kysymyksissä epäselvien vastausten määrä (8,9%) on pienempi kuin kaikki kysymykset mukaan laskettaessa.

Kaikkien kysymysten tarkastelussa agenssien jakautumiseen vaikuttaa jonkin verran se, että vertaisia koskevia kysymyksiä on 9 kun taas aikuisia koskevia kysymyksiä on ainoastaan 6. Vastausten luokitusten vaihtelu eli lapsen hahmotuksen vaihtelu riippuen siitä, onko kyseessä aikuisia tai vertaisia koskeva kysymys kertoo kuitenkin **sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta tässä tutkielmassa luovana prosessina tarkasteltavaan lapsen hahmotuksen agenssiin. Vertaisia koskeviin kysymyksiin vastataan todennäköisimmin osallistuvasti ja aikuisia koskeviin kysymyksiin vastataan todennäköisimmin mukautuvasti.** Tulos viittaa myös esimerkiksi Lehtisen (2000) ja Ikosen (2006) näkemykseen, jonka mukaan vapaat toiminnot ovat lasten kannalta haastavimpia tilanteita, koska niissä lapset voivat itse vapaammin neuvotella keskinäisistä suhteistaan ja käyttää valtaa. Toisaalta aikuisten kanssa on helpompi toimia, kun tekee vain niin kuin sanotaan, koska valtasuhteet ovat yleensä selvät. Jatkossa lapsen hahmotuksen agenssia tarkastellaan kuitenkin siten, että käytetään summamuuttujia, joihin kuuluvat kaikki mukautuvat, osallistuvat, omaehtoiset, vetäytyvät tai epäselvät vastaukset, joiden sisäinen yhteneväisyys on todettu myös riittävän suureksi.

Seuraavaksi vertaillaan lapsen hahmotuksen agensseja keskenään sekä suhteessa ikään ja sukupuoleen (Taulukko 8). Korrelaatiokertoimet ovat Spearmanin

järjestyskorrelaatiokertoimia. Tässä taulukossa, kuten myös myöhemmin esiteltävissä taulukoissa tilastollinen merkitsevyys on merkitty tähdillä. (\*\*\*) > ,001; \*\* > ,01; \* > ,05)

TAULUKKO 8. Lapsen hahmotuksen agenssien sekä iän ja sukupuolen vaikutuksen vertailu.

	Mukautuvat	Osallistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epäselvät	Ikä	Sukupuoli
Mukautuvat	1						
Osallistuvat	,200***	1					
Omaehtoiset	-,357***	-,305***	1				
Vetäytyvät	-,332***	-,570***	,273***	1			
Epäselvät	-,508***	-,567***	-,035	,193***	1		
Ikä	,373***	,546***	-,235***	-,392***	-,486***	1	
Sukupuoli	-,074*	,112***	-,030	-,032	-,001	-,016	1

Tarkasteltaessa hahmotusten välisiä yhteyksiä huomataan, että mukautuvat ja osallistuvat vastaukset korreloivat positiivisesti keskenään ( $r_s = ,200$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa myös tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös vetäytyvät ja omaehtoiset vastaukset ( $r_s = ,273$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ) samoin kuin epäselvät ja vetäytyvät vastaukset ( $r_s = ,193$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ) korreloivat keskenään positiivisesti molempien yhteyksien ollessa tilastollisesti erittäin merkitseviä. Sen sijaan mukautuvat vastaukset korreloivat negatiivisesti niin vetäytyvien ( $r_s = -,332$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ), omaehtoisten ( $r_s = -,357$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ) kuin epäselvienkin ( $r_s = -,508$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ) vastausten kanssa yhteyksien ollessa tilastollisesti erittäin merkitseviä. Osallistuvat vastaukset niin ikään korreloivat negatiivisesti sekä vetäytyvien ( $r_s = -,570$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ), omaehtoisten ( $r_s = -,305$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ) että epäselvien ( $r_s = -,567$ ,  $n=759$ ,  $p = ,0005$ ) vastausten kanssa yhteyksien ollessa tilastollisesti erittäin merkitseviä. Ainoastaan epäselvien vastausten ja omaehtoisten vastausten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Suurin yhteys näiden Reunamon teorian mukaisten hahmotusten välillä oli siis osallistuvien ja vetäytyvien vastausten välinen negatiivinen korrelaatio (  $-,570$ ).

Suhteessa ikään hahmotustavat jakaantuvat kahteen leiriin. Mukautuvat ( $r_s = ,373$ ,  $n=754$ ,  $p = ,001$ ) ja osallistuvat ( $r_s = ,546$ ,  $n=754$ ,  $p = ,0005$ ) vastaukset korreloivat lasten iän kanssa positiivisesti, kun taas vetäytyvät ( $r_s = -,392$ ,  $n=754$ ,  $p = ,0005$ ), omaehtoiset ( $r_s = -,235$ ,  $n=754$ ,  $p = ,0005$ ) ja epäselvät ( $r_s = -,486$ ,  $n=754$ ,  $p = ,0005$ ) vastaukset korreloivat iän kanssa negatiivisesti. Kaikki mainitut yhteydet ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. Erilaiset hahmotukset liittyvät siis varsin vahvasti lasten ikään. Suurin yhteys iällä ja lapsen hahmotuksella oli osallistuvissa vastauksissa (  $,546$ ). Amabilen teorian

valossa voidaan siis todeta, että lapsen hahmotukseen vaikuttava ikä viittaa siihen, että lapsen ominaisuudet ja taidot saattaisivat olla merkittävässä roolissa hahmotuksen taustalla. **Tarkasteltaessa lapsen hahmotuksen agenssia luovana prosessina näyttäisi siltä, että kasvaessaan lapset oppivat rakentavamman tavan toimia sosiaalisissa tilanteissa. Osallistuvat vastaukset korreloivat eniten iän kanssa joten osallistuva hahmotus vaatinee eniten taitoja lapselta.**

Jos tarkastellaan lasten vastausten ja sukupuolen välistä yhteyttä huomataan, että tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita on mukautuvien ja osallistuvien sekä sukupuolen välillä. Mukautuvat vastaukset ( $r_s = -,074$ ,  $n=752$ ,  $p=,043$ ) korreloivat sukupuolen kanssa negatiivisesti eli **pojat siis vastaavat hieman useammin mukautuvasti** yhteyden ollessa tilastollisesti melkein merkitsevä. Osallistuvat vastaukset ( $r_s = ,112$ ,  $n=752$ ,  $p=,002$ ) korreloivat puolestaan positiivisesti sukupuolen kanssa yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. **Tämä merkitsee sitä, että tyttöjen näkemys tilanteista oli useammin osallistuva kuin pojilla.** Mann-Whitneyn U-testin mukaan sukupuolen ja mukautuvien vastausten yhteys on melkein merkitsevä ( $p=0.044$ ) ja sukupuolen ja osallistuvien vastausten yhteys erittäin merkitsevä ( $p=,0005$ ).

## ***7.2 Luovien prosessien keskinäiset suhteet***

Tarkasteltaessa luovuutta mielikuvaleikeissä huomattiin, että luovuuteen mielikuvitusleikissä vaikuttaa sukupuoli, mutta ei juurikaan ikä. Lapsen hahmotuksen agenssiin ja lapsen toimintaan sitoutuneisuuteen taas vaikuttavat sekä sukupuoli että lapsen ikä. Tyttöjen suurempi osuus sekä luovuudessa mielikuvitusleikeissä, toimintaan sitoutuneisuudessa sekä osallistuvassa hahmotuksessa viittäisi "arkitiedon" kertomaan tyttöjen parempiin sosiaalisiin taitoihin. Tämän tutkielman yhteydessä sukupuolten välisten erojen syitä ei kuitenkaan lähdetä tarkastelemaan tarkemmin. Ikä tai sukupuoli eivät myöskään selitä kokonaan tässä tutkielmassa tarkasteltuja luovia prosesseja. Poistettaessa osittaiskorrelaatiolla lapsen iän ja sukupuolen vaikutus päästään tarkastelemaan näitä ilmiöitä ilman näiden mainittujen taustatekijöiden vaikutusta. Osittaiskorrelaatiolla, jossa on huomioitu iän (lapsen ikä kuukausina) ja sukupuolen vaikutus saadaan luovia prosesseja vertailtaessa seuraavanlainen taulukko (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Luovien prosessien vertailu osittaiskorrelaation avulla.

	Luovuus	Sitoutuneisuus	Mukautuvat	Osallistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epäselvät
Luovuus	1						
Sitoutuneisuus	,127**	1					
Mukautuvat	,090*	,010	1				
Osallistuvat	,124**	,087*	-,021	1			
Omaehtoiset	-,007	,004	-,334***	-,219***	1		
Vetäytyvät	-,086*	-,075*	-,212***	-,451***	,146***	1	
Epäselvät	-,122**	-,035	-,414***	-,451***	-,273***	-,159***	1

Taulukosta huomataan, että luovuus mielikuvitusleikeissä (luovuus) korreloi positiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,127$ ,  $n = 733$ ,  $p = ,010$ ) yhteyden ollessa myös tilastollisesti merkitsevä. Luovuus mielikuvitusleikeissä ja mukautuvat vastaukset taas korreloivat keskenään positiivisesti yhteyden ollessa tilastollisesti melkein merkitsevä ( $r = ,090$ ,  $n = 733$ ,  $p = ,015$ ), myös luovuus mielikuvitusleikeissä ja osallistuvat vastaukset korreloivat keskenään positiivisesti yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä ( $r = ,124$ ,  $n = 733$ ,  $p = ,001$ ). Luovuus mielikuvitusleikeissä ja vetäytyvät vastaukset puolestaan korreloivat keskenään negatiivisesti ( $r = -,086$ ,  $n = 733$ ,  $p = ,020$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti melkein merkitsevä. Omaehtoisilla vastauksilla ja luovuudella ei ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä, mutta luovuus mielikuvitusleikeissä ja epäselvät vastaukset korreloivat negatiivisesti ( $r = -,122$ ,  $n = 733$ ,  $p = ,001$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Sitoutuneisuuden ja agenssien osalta tilastollisesti merkitsevä yhteys on sitoutuneisuudella ja osallistuvilla vastauksilla sekä sitoutuneisuudella ja vetäytyvillä vastauksilla.

Sitoutuneisuus korreloi positiivisesti osallistuvien vastausten kanssa ( $r = ,087$ ,  $n = 733$ ,  $p = ,019$ ) tilastollisen yhteyden ollessa melkein merkitsevä. Sitoutuneisuus korreloi puolestaan negatiivisesti vetäytyvien vastausten kanssa ( $r = -,075$ ,  $n = 733$ ,  $p = ,043$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti melkein merkitsevä. Epäselvät, omaehtoiset ja mukautuvat vastaukset eivät siis liittyneet sitoutuneisuuteen, kun lapsen iän ja sukupuolen vaikutus poistettiin.

Lasten hahmotuksen agenssia tarkasteltaessa lasten vastausten keskinäiset suhteet muuttuvat jonkin verran, kun iän ja sukupuolen vaikutus kontrolloidaan. Osallistuvilla ja mukautuvilla vastauksilla ei ole enää tilastollista yhteyttä keskenään, joten siitä voi päätellä, että aikaisemmin havaittu yhteys liittyi sittenkin ikään tai sukupuoleen. Vetäytyvät

vastaukset ovat myös erottautuneet epäselvistä vastauksista. Ilman sukupuolen ja iän huomioimista vetäytyvät ja epätietoiset vastaukset korreloivat keskenään positiivisesti, mutta kun lasten ikä ja sukupuolen vaikutus kontrolloidaan, ne korreloivat keskenään negatiivisesti ( $r = -.159$ ,  $n = 733$ ,  $p = .0005$ ). Yhteys on myös tilastollisesti erittäin merkitsevä. Iän ja sukupuolen huomioimisen myötä myös omaehtoisten ja epäselvien vastausten välille on syntynyt varsin vahva negatiivinen korrelaatio ( $r = -.273$ ,  $n = 733$ ,  $p = .0005$ ), joka on myös tilastollisesti erittäin merkitsevä. Muilta osin yhteydet ovat säilyneet saman suuntaisina. Vetäytyvät ja omaehtoiset vastaukset korreloivat edelleen keskenään positiivisesti ( $r = .146$ ,  $n = 733$ ,  $p = .0005$ ), yhteyden ollessa edelleen tilastollisesti erittäin merkitsevä. Osallistuvien ja mukautuvien vastausten suhde vetäytyviin, omaehtoiisiin ja epäselviin vastauksiin on säilyttänyt myös negatiivisen korrelaationsa, joka on kuitenkin hiukan heikentynyt.

Kun iän ja sukupuolen vaikutus on poistettu, voidaan osittaiskorrelaation avulla tarkasteltujen luovien prosessien keskinäisistä suhteista todeta seuraavaa. **Luovuudella mielikuvaleikeissä ja lapsen toimintaan sitoutuneisuudella on tilastollisesti merkitsevä yhteys.** Tarkasteltaessa lapsen toimintaan sitoutuneisuutta ja lapsen hahmotuksen agenssia huomataan, että **sitoutuneisuudella ja osallistuvilla vastauksilla on positiivinen yhteys ja sitoutuneisuudella ja vetäytyvillä vastauksilla on negatiivinen yhteys.** Lapsen hahmotuksen agenssia ja luovuutta mielikuvaleikeissä vertailtaessa huomataan, että **luovuus korreloi positiivisesti mukautuvien ja osallistuvien vastausten kanssa. Luovuus mielikuvitusleikeissä korreloi puolestaan negatiivisesti vetäytyvien ja epäselvien vastausten kanssa.**

Edellä mainittujen tulosten perusteella voisi tulkita, että leikin osuus on erittäin merkittävä päiväkodissa, sillä luovuus mielikuvitusleikissä näyttää kokoavan päiväkodissa tapahtuvia toimintoja yhteen. Luovuus mielikuvitusleikissä tuottaa toimintaan sitoutuneisuutta, joka taas liittyy mukautuvaan ja osallistuvaan hahmotukseen, jotka ovat rakentavia toimintatapoja ja mahdollistavat leikin. Erityisesti lapsen hahmotuksen agensseista korostuu osallistuva hahmotus, joka viittaa hahmottamistavoista vahvimmin sekä leikkiin että sitoutuneisuuteen. Positiivisia asioita tuottavaan toimintaan näyttää siis liittyvän sekä aktiivinen osallistuminen toimintaan että toisaalta myös joustavuus toiminnassa. Peilattaessa osallistuvaa hahmotusta luovuuden usein käytettyyn määritelmään "uutuuteen ja sopivuuteen" voidaankin todeta, että osallistuvassa hahmotuksessa molemmat määritelmät toteutuvat.

### **7.3 Lapsen persoonaan liittyvien ominaisuuksien, erityisesti Amabilen teorian mukaisten komponenttien vaikutus luoviin prosesseihin päiväkodissa**

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, lapsen persoonallisten ominaisuuksien vaikutukseen luoviin prosesseihin löydettiin vastauksia jo tarkasteltaessa luovia prosesseja suhteessa lasten ikään ja sukupuoleen. Ikä ja sukupuoli vaikuttivat kaikkiin luoviin prosesseihin, joten niissä voitiin todeta olevan kyse osaksi taidoista ja lasten kehitymisestä. Sukupuolen osalta tulokset kertoivat siitä, että tytöt olisivat jostakin syystä poikia taitavampia tarkasteltavissa luovissa prosesseissa.

Seuraavassa taulukossa luovia prosesseja vertaillaan suhteessa toisiinsa käyttämällä lapsen persoonallisia ominaisuuksia ja luovuuden eri ulottuvuuksia kuvaavia summamuuttujia *luova tunneälykäs ja luova tahtova*. Taulukossa tarkastellaan myös luovien prosessien suhdetta Amabilen teorian pohjalta rakennettuihin summamuuttujiin eli *erityisalataitoihin, luoviin prosessointitaitoihin sekä motivaatiotekijöihin*.

TAULUKKO 10. Amabilen Componential theory of creativity-teorian mukaan muodostettujen summamuuttujien sekä pääkomponenttianalyysin avulla muodostettujen summamuuttujien tarkastelu suhteessa luoviin prosesseihin.

	Erityisala- taidot	Luovat prosessointi- taidot	Motivaatio- tekijät	Luova tunneälykäs	Luova tahtova
Luovuus	,462***	,472***	,439***	,586***	,674***
Sitoutuneisuus	,156***	,102**	,068	,168***	,088*
Mukautuvat	,115**	,074*	,054	,112**	-,046
Osallistuvat	,127***	,163***	,172***	,103**	,173***
Omaehtoiset	-,015	,026	,042	-,014	,052
Vetäytyvät	-,010	-,018	-,002	-,013	-,047
Epäselvät	-,185**	-,206***	-,220***	-,161***	-,192***

Taulukkoa tarkasteltaessa huomataan, että muuttuja *"on luova mielikuvitusleikeissä"* (luovuus) asettuu keskelle lapsen taitoja ja ominaisuuksia. Amabilen teorian mukaan nimetyt summamuuttujat erityisalataidot ( $pr = ,462$ ,  $n=719$ ,  $p = ,0005$ ), luovat prosessointitaidot ( $pr = ,472$ ,  $n=719$ ,  $p = ,0005$ ) ja motivaatiotekijät ( $pr = ,439$ ,  $n=719$ ,  $p = ,0005$ ) korreloivat positiivisesti ja suunnilleen yhtä vahvasti luovuuden kanssa. Kaikki yhteydet ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. Luovuus mielikuvitusleikeissä asettuu myös suurin piirtein keskelle luovaa tunneälykässtä ( $pr = ,586$ ,  $n=719$ ,  $p = ,0005$ ) ja



luovaa tahtovaa ( $r = ,674$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyksien ollessa myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. Muuttuja "on luova mielikuvitusleikeissä" on toki myös mukana molemmissa summamuuttujissa, mikä lisää yhteyden voimakkuutta.

Tarkasteltaessa lapsen toimintaan sitoutuneisuutta huomataan, että se korreloi positiivisesti erityisalataitojen ( $r = ,156$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) ja luovien prosessointitaitojen ( $r = ,102$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,006$ ) kanssa mutta ei korreloi tilastollisesti merkitsevästi motivaatiotekijöiden kanssa. Sitoutuneisuuden yhteys erityisalataitojen kanssa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ja luovien prosessointitaitojen kanssa tilastollisesti merkitsevä. Luovuuden eri puolia kuvaavien summamuuttujien, luovan tunneälykkään ja luovan tahtovan osalta sitoutuneisuus korreloi seuraavasti. Sitoutuneisuus korreloi positiivisesti luovan tunneälykkään ( $r = ,168$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) kanssa yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä sekä luovan tunneälykkään kanssa ( $r = ,088$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,018$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti melkein merkitsevä.

Tarkasteltaessa lapsen hahmotuksen agenssia suhteessa erityisalataitoihin, luoviin prosessointitaitoihin ja motivaatiotekijöihin huomataan, että epäselvät vastaukset korreloivat negatiivisesti kaikkiin mainittuihin komponentteihin ja osallistuvat vastaukset positiivisesti kaikkiin komponentteihin. Epäselvät vastaukset korreloivat negatiivisesti niin erityisalataitojen ( $r = -,185$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ), luovien prosessointitaitojen ( $r = -,206$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) kuin motivaatiotekijöidenkin ( $r = -,220$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) kanssa. Kaikki yhteydet ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. Osallistuvat vastaukset taas korreloivat positiivisesti niin erityisalataitojen ( $r = ,127$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,001$ ), luovien prosessointitaitojen ( $r = ,163$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) kuin motivaatiotekijöidenkin ( $r = ,172$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) kanssa kaikkien yhteyksien ollessa myös tilastollisesti erittäin merkitseviä. Omaehtoisilla ja vetäytyvillä vastauksilla ei ole tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä komponentteihin. Mukautuvat vastaukset puolestaan korreloivat positiivisesti erityisalataitojen ( $r = ,115$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,002$ ) ja luovien prosessointitaitojen ( $r = ,074$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,048$ ) kanssa. Yhteys erityisalataitoihin on tilastollisesti merkitsevä ja yhteys luoviin prosessointitaitoihin tilastollisesti melkein merkitsevä. Mukautuvilla vastauksilla ei ole kuitenkaan tilastollista yhteyttä motivaatiotekijöiden kanssa. Vetäytyvät ja omaehtoiset vastaukset ovat siis tasaisen neutraaleja suhteessa komponentteihin, mukautuvissa vastauksissa korostuvat erityisalataidot ja osallistuvissa vastauksissa prosessointitaidot sekä erityisesti motivaatiotekijät.

Mukautuvien ja osallistuvien vastausten erot korostuvat myös suhteessa summamuuttujiin *luova tunneälykäs* ja *luova tahtova*. Mukautuvat vastaukset korreloivat positiivisesti luovan tunneälykkään kanssa ( $r = ,112$ ,  $n=719$ ,  $p = ,003$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä, mutta niillä ei ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä luovan tahtovan kanssa. Osallistuvat vastaukset korreloivat positiivisesti sekä luovan tunneälykkään ( $r = ,103$ ,  $n=719$ ,  $p = ,006$ ) että luovan tahtovan ( $r = ,173$ ,  $n=719$ ,  $p = ,0005$ ) kanssa. Osallistuvien vastausten yhteys luovaan tunneälykkäeseen on tilastollisesti merkitsevä ja yhteys luovaan tahtovaan on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Johtopäätöksenä voi todeta, että mukautuvat vastaukset ja lapsen sitoutuneisuus toimintaan päiväkodissa näyttävät liittyvän Amabilen teoriaan peilatessa erityisesti erityisalataitoihin, kun taas osallistuvat vastaukset vaativat paitsi erityisalataitoja niin myös varsinkin luovia prosessointitaitoja ja motivaatiotekijöitä taakseen. **Osallistuvaa hahmotusta voi siis pitää suhteutettuna tässä tutkielmassa esitettyyn luovuuden teoreettiseen taustaan kaikista "luovimpana" hahmotuksena myös Amabilen teorian mukaan muodostettujen komponenttien avulla tarkasteltuna.** Amabilen teorian mukaan erinomaiseen luovaan suoritukseen tarvitaan kaikkia kolmea komponenttia. Mukautuva toiminta voi olla taitavaa, mutta varsinaisesti luovan toiminnan kriteerit täyttää parhaiten osallistuvat vastaukset, johon viittaavat myös luovassa toiminnassa tarvittavat ominaisuudet kuten joustavuus ja tahdonvoima. Luovassa toiminnassa tarvitaan myös motivaatiota, jotta toimintaan ylipäättään ryhdytään. Havainto osallistuvien vastausten luovuudesta on linjassa myös Reunamon (2007, 69) näkemyksen kanssa, jonka mukaan osallistuvasta hahmotuksesta "syntyy runsaasti uutta ja muuttuvaa sisältöä niin aikuisten kuin muiden lasten pureskeltavaksi". **Tutkimustuloksena voi pitää myös sitä, että vetäytyvät ja omaehtoiset vastaukset eivät kertoneet erityisestä taitojen puutteesta, vaan niissä on sittenkin kyse jostain muusta.**

## **7.4 Sosiaalisen ympäristön vaikutus luoviin prosesseihin päiväkodissa**

Toisen tutkimuskysymyksen, sosiaalisen ympäristön vaikutuksen osalta todettiin jo aikaisemmin, että sosiaalinen ympäristö vaikuttaa ainakin lapsen hahmotuksen agenssiin. Seuraavaksi sosiaalisen ympäristön vaikutusta lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa tarkastellaan pedagogisen ympäristön arviointilomakkeella saatujen tietojen valossa. Sosiaaliseen ympäristöön liittyviä tekijöitä esitellään tässä tutkielmassa esiteltyjen luovuutta edistävien tekijöiden pohjalta, joita ovat *turvallinen ympäristö*, *autonomian tukeminen*, *stimuloiva ympäristö* ja *vertaissuhteiden tukeminen*. Sosiaalisen ympäristön vaikutusta luoviin prosesseihin päiväkodissa tarkastellaan myös havainnointiosuuden muuttujien *C lapsen pääasiallinen huomion kohde*, *I keskittykö aikuinen lapseen ja H lähimmän aikuisen pääasiallinen toiminta* muuttujien avulla. Vertaisten osuutta sosiaalisessa ympäristössä tarkastellaan lisäksi havainnointiosuuden muuttujan *D, lähimmän lapsikontaktin* avulla, jolloin lasten luovia prosesseja voidaan verrata lähimpien lapsikontaktien tietoihin. Seuraaviin taulukoihin on poimittu ainoastaan tilastollisesti vähintään melkein merkitsevät yhteydet.

### **7.4.1 Turvallinen ilmapiiri**

Tärkeimpänä luovuutta tukevalle sosiaaliselle ympäristölle ominaisena piirteenä voi pitää turvallista ilmapiiriä, joka on monessa yhteydessä todettu välttämättömäksi luovuudelle. Esimerkiksi Uusikylän (2002, 53) mukaan "luovuus elää turvallisessa vapaudessa". Laeversin (1997) mukaan taas sitoutuneisuus edellyttää myös emotionaalista hyvinvointia. Värri (2009, 16-17) taas on todennut, että "rohkaisevassa ja myötätuntoisessa ilmapiirissä kasvava -- uskaltaa improvisoida, käyttää mielikuvitustaan ja kokeilla erehdyksen uhallakin useita vaihtoehtoja". Koska luovuus on aikaan ja paikkaan sidottu, on olemassa kuitenkin aina riski, että ympäristö ei hyväksy luovaa tuotetta. Kuten on todettu, Amabilen (1996) mukaan luovuus edellyttää sisäistä motivaatiota, jonka rajoittava ympäristö voi tukahduttaa. Päiväkodissa ympäristön merkitys korostuu entisestään, koska aikuisilla on enemmän valtaa kuin lapsilla.

Taulukosta 11 huomataan, että suurin korrelaatio on lapsen toimintaan sitoutuneisuuden ja eettisen orientaation tärkeyden välillä ( $r = ,263$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa myös tilastollisesti erittäin merkitsevä. Eettisen orientaation tärkeydellä on yhteys myös

mukautuviin vastauksiin ( $pr = ,086$ ,  $n=699$ ,  $p = ,022$ ) ja osallistuviin vastauksiin ( $pr = ,081$ ,  $n=699$ ,  $p = ,032$ ) yhteyksien ollessa tilastollisesti melkein merkitseviä. Eettisen orientaation tärkeys korreloi myös negatiivisesti vetäytyvien vastausten kanssa ( $pr = -,117$ ,  $n= 699$ ,  $p = ,002$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 11. "Turvallisen ilmapiirin" vaikutus luoviin prosesseihin.

Pedagogisen ympäristön "turvallista ilmapiiriä" kuvaavat muuttujat	Luovat prosessit päiväkodissa					
	Sitoutuneisuus	Mukautuvat	Osalistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epäselvät
Lasten tunne-elämän tarpeet ovat usein pääasiana pedagogisissa keskusteluissa.			,098**			
Eettinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.	,263***	,086*	,081*		-,117**	
Aikaa, lämpöä ja syli on aina tarjolla lapsille silloin kun he niitä tarvitsevat.	,160***					
Jostakin syystä ilo, huumori ja hyvinvointi eivät ole kuvanneet lapsiryhmäämme kovin hyvin viime aikoina.	-,185***					
Jostakin syystä tunneilmaisu ei ole kovin rikasta tai sallittua ryhmässämme.	-,253***					

Toiseksi suurin yhteys on muuttujalla "jostakin syystä tunneilmaisu ei ole kovin rikasta tai sallittua ryhmässämme" sekä luovilla prosesseilla. Tunneilmaisun puuttuminen korreloi negatiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $pr = -,253$ ,  $n=699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tunneilmaisun puuttuminen siis vähentää lasten toimintaan sitoutuneisuutta. Lasten tunne-elämän tarpeiden esilläpito pedagogisissa keskusteluissa lisäsi myös osallistuvia vastauksia ( $pr = ,098$ ,  $n=699$ ,  $p = ,009$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä. Sitoutuneisuutta lisää myös muuttuja "aika, lämpö ja syli" ( $pr = ,161$ ,  $n=699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Ilon, huumorin ja hyvinvoinnin puuttuminen taas vähentää lasten sitoutuneisuutta ( $pr = -,185$ ,  $n=699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. **Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kasvatusympäristön ilmapiirillä on vaikutusta tässä tutkielmassa luoviksi määriteltyihin prosesseihin, lapsen toimintaan sitoutuneisuuteen ja lapsen hahmotuksen agenssiin.** Tämä johtopäätös on linjassa myös teoriaosuudessa käsitellyn kirjallisuuden valossa. Jos lapsi ei saa eikä uskalla olla oma ehkä äänekäskin oma itsensä, ei hän voi käyttää koko potentiaaliaan. Esimerkiksi Kallialan (2008, 50) mukaan lapsen täytyy tuntea olonsa turvalliseksi, jotta hän uskaltaa lähteä tutkimaan ympäristöään.

### 7.3.2 Autonomian tukeminen

Seuraavaksi tarkastellaan luovuuden yhteydessä usein esiin nousutta autonomiaa. Autonomia liittyy läheisesti sisäiseen motivaatioon tunteena siitä, että "kukaan ei hengitä niskaan". Esimerkiksi Piirto (1999) on korostanut sitä, että lapsella tulee olla rauha leikkiä ilman aikuisen kontrollia. Lasten autonomiaan liittyy myös oppimisympäristön hahmotustapa. Reunamon tasapainoisen varhaiskasvatuksen yhteydessä todettiin, että liian kontrolloitu ja rakenteinen ympäristö saattaa estää luovuuden esiin pääsyn.

TAULUKKO 12. "Autonomian tukemisen" vaikutus luoviin prosesseihin.

Pedagogisen ympäristön "autonomian tukemista" kuvaavat muuttujat	Luovat prosessit päiväkodissa					
	Sitoutuneisuus	Mukautuvat	Osallistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epäselvät
Sisällölliset orientaatiot nousevat arkipäivän toiminnasta, ei etukäteen valituista sisällöistä tai teemoista.	,091**	,164***	,095**			-,180***
Lapsilla on runsaasti mahdollisuuksia itseohjautuvaan, omaehtoiseen (autonomiseen) leikkiin.	,176***					-,095*
Lapset osallistuvat runsaasti toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen.	-,161***					

Tähän saattaakin viitata se, että sisältöjen nouseminen "arkipäivän toiminnasta" eikä "etukäteen valituista sisällöistä tai teemoista" näyttää vaikuttavan luoviin prosesseihin (taulukko 12). Saattaa olla, että tällöin lapsille jää tilaa toimia, koska muuttuja "arkipäivän toiminnat" korreloi positiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,091$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä. "Arkipäivän toiminnat" vaikuttaa myös lapsen hahmotukseen ja se korreloi positiivisesti mukautuvien vastausten ( $r = ,159$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,0005$ ) ja osallistuvien vastausten kanssa ( $r = ,095$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,011$ ) sekä negatiivisesti epäselvien vastausten kanssa ( $r = -,180$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,0005$ ). Yhteys mukautuviin ja epäselviin vastauksiin on tilastollisesti erittäin merkitsevä ja yhteys osallistuviin vastauksiin tilastollisesti melkein merkitsevä.

Mahdollisuus autonomiseen leikkiin korreloi positiivisesti ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,176$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,0005$ ) sekä negatiivisesti ja tilastollisesti melkein merkitsevästi epäselvien ( $r = -,095$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,012$ ) vastausten kanssa. Toisaalta lasten runsas osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen korreloi negatiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $r = -,161$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tämä saattaa viitata Reunamon (2007a) mallin

kaaoskenttään, jossa uudet ideat eivät ehdi kiinnittyä. Toisaalta se saattaa viitata joissain päiväkodeissa myös aikuisten laiskuuteen suunnitella toimintaa.

### 7.4.3 Luovuutta stimuloiva ympäristö

Luovuutta stimuloiva ympäristö nousi tärkeäksi tekijäksi luovuuden teoreettista taustaa tarkasteltaessa esimerkiksi Laeversin (1994) ja Amabilen (1996) ajatuksissa. Luovuutta edistävän toiminnan järjestäminen näyttääkin seuraavan taulukon mukaan edistävän luovia prosesseja.

TAULUKKO 13. Luovuutta stimuloivan ympäristön vaikutus luoviin prosesseihin.

Pedagogisen ympäristön arvioinnin ”luovuutta stimuloivaa ympäristöä” kuvaavat muuttujat	Luovat prosessit päiväkodissa					
	Sitoutuneisuus	Mukautuvat	Osalistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epäselvät
Ryhmän aikuisilla on vähintään kerran viikossa suunnittelu- ja arviointikokous.	,315***					
Ryhmässä käytetään paljon satuja, tarinoita, loruja ja kirjoja.	,166***					
Ryhmässä on paljon draamaleikkejä (nukketeatteria, esityksiä, näytelmiä).	,138***			,088*		
Ryhmässä on paljon visuaalista ilmaisua (piirtämistä, maalaamista sekä taidetta).	,114**					
Teemme paljon retkiä ja hyödynnämme lähiympäristöä.	,244***					,078*
Piha-alue houkuttelee lapsia monipuoliseen toimintaan.	-,083*		,103**			-,075*
Lasten uteliaisuuden ja tutkimisen tukemista mietitään paljon toimintaa suunniteltaessa.		-,087*				
Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat ryhmän aikuisten mielessä jatkuvasti.		-,123**				
Ryhmässä käytetään runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, välineitä ja digitaalista media).	,221***					

Merkittävin vaikutus luoviin prosesseihin on toiminnan suunnittelulla, sillä vähintään kerran viikossa oleva ryhmän aikuisten suunnittelu- ja arviointikokous korreloi positiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $pr = ,315$ ,  $n=699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös sadut ja tarinat ( $pr = ,166$ ,  $n= 699$ ,  $p = ,0005$ ), visuaalisen ilmaisun käyttö ( $pr = ,114$ ,  $n=699$ ,  $p = ,002$ ) ja draamaleikit ( $pr = ,138$   $n=699$ ,  $p = ,0005$ ) lisäävät lasten sitoutuneisuutta. Satujen ja tarinoiden sekä draamaleikkien yhteys lasten sitoutuneisuuteen on tilastollisesti erittäin merkitsevä, visuaalisen ilmaisun yhteys lasten sitoutuneisuuteen on tilastollisesti merkitsevä. Draamaleikkien runsaalla käytöllä on myös tilastollisesti melkein merkitsevä positiivinen yhteys ( $pr = ,088$ ,  $n=699$   $p = ,020$ ) omaehtoiisiin vastauksiin.

Retket ja houkutteleva piha-alue vaikuttavat myös lasten luoviin prosesseihin. Retket korreloivat positiivisesti lasten sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,244$ ,  $n=699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Retkillä on myös heikko positiivinen ja tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys epäselviin vastauksiin ( $r = ,078$ ,  $n=699$ ,  $p = ,038$ ). Houkutteleva piha-alue taas näyttää lisäävän osallistuvia vastauksia ( $r = ,103$ ,  $n=699$ ,  $p = ,006$ ) sekä vähentävän epäselviä vastauksia ( $r = -,075$ ,  $n=699$ ,  $p = ,046$ ). Houkuttelevan piha-alueen yhteys osallistuviin vastauksiin on tilastollisesti merkitsevä, kun taas yhteys epäselviin vastauksiin on melkein merkitsevä.

Luovuutta stimuloivan ympäristön yhteydessä voisi vielä mainita "lasten uteliaisuuden tukemisen" ( $r = -,091$ ,  $n=699$ ,  $p = ,016$ ) ja "luovuuden ja itseilmaisun aikuisten mielissä olemisen" ( $r = -,125$ ,  $n=699$ ,  $p = ,001$ ) negatiivisen korrelaation mukautuviin vastauksiin. Mukautuvien vastausten yhteys lasten uteliaisuuden tutkimiseen on tilastollisesti melkein merkitseviä ja yhteys "luovuuden aikuisten mielissä olemiseen" tilastollisesti erittäin merkitsevä. Toimiminen runsaasti informaatiotekniikan parissa näyttäisi myös vaikuttavan positiivisesti sitoutuneisuuteen ( $r = ,219$ ,  $n=699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Luovuutta stimuloivan ympäristön kehittäminen näyttäisi siis vaikuttavan erityisesti lasten sitoutuneisuuteen, mutta myös jonkin verran hahmotuksen agenssiin. Myös sillä, että aikuiset prosessoivat lasten luovuuteen liittyviä asioita, näyttäisi olevan negatiivinen yhteys - tosin varsin heikko - lasten mukautuvaan hahmotukseen. Luovuutta stimuloivan ympäristön voikin nähdä myös autonomian tukemisen käänköpuolena. Toiminnan suunnittelu luo rakenteita ja auttaa erityisesti heikommilla taidoilla varustettuja lapsia saamaan kiinni toiminnasta. Toisaalta vaarana on liian jäykät rakenteet, jolloin luovuuden kannalta myös olennainen autonomia ja vapaus kärsii. (ks. Reunamo 2007a; Kalliala 2008, 68-69.)

### 7.4.4 Vertaissuhteiden tukeminen

Sosiaalista ympäristöä ei kuitenkaan ole päiväkodissa ilman vertaissuhteita, joiden tärkeys on tullut myös ilmi useammassakin yhteydessä (ks. Kirves 2010; Lehtinen 2000) Seuraavaksi tarkastellaan vielä vertaissuhteisiin liittyviä muuttujia pedagogisessa ympäristön arviointilomakkeessa (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Vertaissuhteiden tukemisen vaikutus luoviin prosesseihin.

Pedagogisen ympäristön arvioinnin ”vertaissuhteiden tukemista” kuvaavat muuttujat	Luovat prosessit päiväkodissa					
	Sitoutuneisuus	Mukautuvat	Osallistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epätietoiset
Lasten ristiriidat prosessoidaan ja tutkitaan yhdessä lasten kanssa.	,095*	,098**	,108**			-,187***
Lasten kesken vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomioon ottaminen.	,084*		,109**			-,120***

Taulukosta huomataan, että lasten ristiriitojen prosessointi yhdessä lasten kanssa näyttäisi vaikuttavan varsin laajasti luoviin prosesseihin. Ristiriitojen prosessointi yhdessä lasten kanssa korreloi positiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,095$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,012$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti melkein merkitsevä. Ristiriitojen prosessointi lasten kanssa korreloi positiivisesti myös mukautuvien vastausten ( $r = ,098$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,009$ ) sekä osallistuvien vastausten kanssa ( $r = ,108$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,004$ ). Yhteys sekä mukautuviin että osallistuviin vastauksiin on tilastollisesti merkitsevä. Kaikkein selvimmin ristiriitojen prosessointi yhdessä lasten kanssa näyttää vaikuttavan epäselviin vastauksiin, joiden kanssa se korreloi negatiivisesti ( $r = -,187$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Yhdessä lasten kanssa tehtävän lasten ristiriitojen prosessoinnin vaikutuksen luoviin prosesseihin voi katsoa viittaavan esimerkiksi Amabilen (1996, 262) ajatukseen, jonka mukaan lapsille kannattaa mieluummin opettaa toimintaperiaatteiden taustoja kuin asettaa sääntöjä, jotka rajoittavat toimintaa.

Lasten kesken vallitseva yhteenkuuluvuuden tunne taas kuvaa luultavasti Lehtisen (2000) mainitsemaa luottamusta, joka on "sosiaalisten suhteiden voiteluainetta." Lasten kesken vallitseva yhteenkuuluvuuden tunne korreloi positiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,084$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,025$ ) ja osallistuvien vastausten kanssa ( $r = ,109$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,004$ ). Yhteys sitoutuneisuuteen on tilastollisesti melkein merkitsevä ja yhteys osallistuviin vastauksiin tilastollisesti merkitsevä. Lasten kesken vallitseva yhteenkuuluvuuden tunne korreloi myös negatiivisesti epäselvien vastausten kanssa ( $r = -,120$ ,  $n = 699$ ,  $p = ,001$ ) yhteyden ollessa



tilastollisesti erittäin merkitsevä.

### 7.4.5 Mitä päiväkodissa tapahtuu?

Seuraavaksi tarkastellaan vielä sosiaalisen ympäristön vaikutusta muutamien havainnointiosuuden muuttujien avulla. Toinen lapsi huomion kohteena tai ei-sosiaalinen kohde lapsen pääasiallisena huomion kohteena näyttävät liittyvän olennaisesti lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa. Ei-sosiaalinen kohde viittaa siihen, että lapsi leikkii yksin, rakentelee tai esimerkiksi piirtää.

TAULUKKO 15. Lapsen persoonallisten ominaisuuksien, sitoutuneisuuden sekä mielikuvitusleikkien luovuuden vaikutus lapsen pääasialliseen huomion kohteeseen.

Havainnointiosuuden muuttujat	Erityisalataidot	Luovat prosessointitaidot	Motivaatio-tekijät	Sitoutuneisuus	On luova mielikuvitusleikeissä	Luova tunneälykäs	Luova tahtova
C ei sosiaalinen kohde	-,133***	-,085*	-,122**		-,128***	-,139***	-,091*
C toinen lapsi	,115**	,110**	,108**	,073*	,205***	,127**	,141***

Suurin ero ei-sosiaalisella kohteella ja toisella lapsella lapsen pääasiallisena huomion kohteena on luovuudessa mielikuvitusleikeissä. Toinen lapsi pääasiallisena kohteena korreloi positiivisesti luovuuden kanssa ( $r = ,205$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun taas ei-sosiaalinen kohde pääasiallisena huomion kohteena korreloi negatiivisesti luovuuden kanssa ( $r = -,128$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,001$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Sitoutuneisuuden kohdalla ero ei ole yhtä suuri. Toinen lapsi pääasiallisena huomion kohteena korreloi positiivisesti sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,073$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,049$ ) yhteyden ollessa melkein merkitsevä. Sitoutuneisuus ei ole kovin korkea, koska toinen lapsi huomion kohteena voi olla myös esimerkiksi ruokailun aikana tai pukemistilanteessa, jolloin sitoutuneisuus ei nouse kovin korkeaksi. Ei-sosiaalisella kohteella lapsen pääasiallisena huomion kohteena ei ole tilastollista yhteyttä sitoutuneisuuden kanssa. Tähän voisi olla syynä se, että esimerkiksi rakenteluleikin sitoutuneisuus voi kuitenkin olla kohtuullisen korkealla tasolla ja toisaalta sitä saattaa laskea esimerkiksi vaatteet huomion kohteena tyypillisesti sitoutuneisuudeltaan matalassa pukeutumistilanteessa. Erityisalataitojen ( $r = -,133$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) ja luovan tunneälyn ( $r = -,139$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) negatiivinen korrelaatio ei-sosiaaliseen kohteeseen lapsen pääasiallisena huomion kohteena viittaa kuitenkin puutteisiin esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa. Molemmat yhteydet ovat myös tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Toinen lapsi lapsen pääasiallisena huomion kohteena viittaa taas paitsi luovuuteen niin myös monipuolisiin taitoihin. Toinen lapsi pääasiallisena huomion kohteena korreloi positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi niin erityisalataitojen ( $r = ,115$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,002$ ), luovien prosessointitaitojen ( $r = ,110$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,003$ ) kuin motivaatiotekijöidenkin ( $r = ,108$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,004$ ) kanssa. Toinen lapsi huomion kohteena korreloi positiivisesti myös luovan tunneälykkään ( $r = ,127$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,001$ ) ja varsinkin luovan tahtovan kanssa ( $r = ,141$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ). Molemmat yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Sitä ei kuitenkaan voi tietää, kumpi oli ensin, halu olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa vai taidot, jotka mahdollistavat sen. Vai onko kysymys siitä, että lapsi ajautuu rakentelemaan yksin, koska on kokenut ettei pääse leikkiin mukaan?

Vuorovaikutus toisten lasten kanssa näyttää edellyttävän taitoja, mutta samalla myös luultavasti edelleen kehittää näitä taitoja.

Seuraavaksi tarkastellaan sosiaalisen ympäristön osalta aikuisen toimintaa suhteessa lapsen luovuuteen ja taitoihin. Seuraavan taulukon mukaan näyttää siltä, että aikuinen keskittyy silloin lapseen, kun jotakin on viialla.

TAULUKKO 16. Lapsen persoonallisten ominaisuuksien, sitoutuneisuuden ja mielikuvitusleikkien luovuuden vaikutus aikuisen toimintaan päiväkodissa.

Havainnointi-osuuden muuttujat	Erityisalataidot	Luovat prosessointitaidot	Motivaatiotekijät	Sitoutuneisuus	Luovuus mielikuvitusleikkeissä	Luova tunneälykäs	Luova tahtova
I aikuinen keskittyy lapseen	-.144***	-.094*		-.185***		-.162***	
H opettaminen		-.085*		-.086*	-.114**	-.078*	-.116**

Aikuisen keskittyminen lapseen korreloi vahvimmin negatiivisesti lapsen toimintaan sitoutuneisuuden kanssa ( $r = -,185$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Aikuisen keskittyminen lapseen korreloi negatiivisesti ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi myös luovan tunneälykkään ( $r = -,162$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) ja erityisalataitojen ( $r = -,144$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ) kanssa. Innokkaasti osallistuvat lapset taas ovat päiväkodissa ilmeisesti vähän arveluttavampia, koska aikuisen keskittymisellä lapseen ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luovan tahtovan kanssa. Aikuisen keskittymisellä lapseen ei ole tilastollista yhteyttä myöskään motivaatiotekijöihin ja aikuisen keskittymisen yhteys luovuuteen erityisalataitoja enemmän viittaaviin prosessointitaitoihin on pienempi ( $r = -,094$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,012$ ) kuin yhteys erityisalataitoihin ( $r = ,144$ ,  $n = 719$ ,  $p = ,0005$ ).

Luovien prosessointitaitojen yhteys aikuisen keskittymiseen lapseen on myöskin tilastollisesti ainoastaan melkein merkitsevä kun taas yhteys erityisalataitoihin on erittäin merkitsevä. Aikuisen keskittymisellä lapseen ei ole myöskään tilastollisesti merkitsevää yhteyttä luovuuteen mielikuvitusleikissä, joka myös osaltaan viittaa siihen, että luovuus ja aktiivinen osallistuminen on jonkinlainen uhka vallitsevalle olotilalle. Aikuisten on helppo jättää tilaa sitoutuneelle toiminnalle, kunhan se ei näyttäydy kovin aktiivisena ulospäin. Päiväkodissa näytettäisiin suosittavan siis tietynlaista, harmonista luovuutta, mikä ei luovuuden teoreettista taustaa vasten tarkastellen ole luovuudelle kuitenkaan kovinkaan tyypillistä.

Opettaminen lähimmän aikuisen pääasiallisena toimintana näyttää myös viittaavan siihen, että lapsi ei saa oikein kiinni tekemisestä. Suurin negatiivinen korrelaatio opettamisella on luovaan tahtovaan ( $r = -.116$ ,  $n=719$ ,  $p = .002$ ) ja luovuuteen mielikuvitusleikissä ( $r = -.114$ ,  $n=719$ ,  $p = .002$ ) yhteyksien ollessa tilastollisesti merkitseviä. Opettämisen negatiivinen korrelaatio sitoutuneisuuteen ( $r = -.086$ ,  $n=719$ ,  $p = .021$ ) viittaa myös siihen, että aikuista tarvitaan silloin, kun homma ei suju parhaalla mahdollisella tavalla. Opettamisella on negatiivinen ja tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys myös luoviin prosessointitaitoihin ( $r = -.085$ ,  $n=719$ ,  $p = .022$ ) ja luovaan tunneälykkääseen ( $r = -.078$ ,  $n=719$ ,  $p = .037$ ).

Lasten hahmotuksen agenssin osalta sosiaalisen ympäristön vaikutus havainnointiosuudesta valittujen muuttujien avulla tarkasteltuna näyttää liittyvän lähinnä epäselvään ja mukautuvaan hahmotukseen (taulukko 17). Mukautuvasti vastanneet lapset eivät tarvitse aikuisen erityistä tarkkailua mutta ovat kuitenkin sosiaalisia. Mukautuvat vastaukset korreloivat positiivisesti toiseen lapseen pääasiallisena huomionkohteena ( $r = .086$ ,  $n=719$ ,  $p = .021$ ) sekä negatiivisesti aikuisen keskittymiseen lapseen ( $r = -.075$ ,  $n=719$ ,  $p = .044$ ) molempien yhteyksien ollessa tilastollisesti melkein merkitseviä. Epäselvät vastaukset korreloivat negatiivisesti toiseen lapseen pääasiallisena huomionkohteena ( $r = -.074$ ,  $n=719$ ,  $p = .046$ ) sekä positiivisesti ei-sosiaaliseen kohteeseen pääasiallisena huomionkohteena ( $r = .087$ ,  $n=719$ ,  $p = .020$ ) yhteyksien ollessa tilastollisesti melkein merkitseviä. Epäselvien vastausten kohdalla löydökset tukevat linjaa, jossa epäselvät vastaukset liittyvät matalaan sitoutuneisuuteen, matalaan luovuuteen ja negatiivisiin korrelaatioihin suhteessa Amabilen mallin pohjalta luotuihin komponentteihin.

TAULUKKO 17. Lapsen hahmotuksen agenssin vaikutus lapsen pääasialliseen huomion kohteeseen sekä aikuisen toimintaan päiväkodissa.

Havainnointiosuuden muuttuja	Agenssi				
	Mukautuvat	Osallistuvat	Omaehtoiset	Vetäytyvät	Epäselvät
C ei-sosiaalinen kohde huomion kohteena					,087*
C toinen lapsi huomion kohteena	,086*				-,074*
I aikuisen keskittyminen lapseen	-,075*				

### 7.4.6 Lähimmät lapsikontaktit

Seuraavaksi tarkastellaan lasten lähimpien lapsikontaktien toimintaa. Seuraavasta taulukosta selviää, miten lasten luovat prosessit päiväkodissa ja havainnointiosuudessa saadut tiedot korreloivat lähimpien lapsikontaktien vastaavien tietojen kanssa. Taulukko 18 osoittaa, että lapsen luovuus mielikuvitusleikissä korreloi positiivisesti lähimmän lapsikontaktin luovuuden kanssa ( $r = ,329$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa myös tilastollisesti erittäin merkitsevä. Vieläkin vahvemmin lapsen toimintaan sitoutuneisuus korreloi lähimmän lapsikontaktin sitoutuneisuuden kanssa ( $r = ,757$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Myös muut havainnointiosuuden muuttujat, ei-sosiaalinen kohde ( $p = ,505$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,0005$ ) ja toinen lapsi huomion kohteena ( $p = ,530$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,0005$ ) sekä aikuisen lapseen kohdistama huomio ( $p = ,482$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,0005$ ) korreloivat varsin vahvasti ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi lähimpien lapsikontaktien vastaavien muuttujien kanssa.

Myös kaikki lapsen hahmotuksen agenssit korreloivat positiivisesti vastaaviin lähimmän lapsikontaktin hahmotustapoihin. Tilastolliset merkitsevyydet eivät ole kuitenkaan aivan yhtä suuria. Vahvimmin positiivisesti korreloivat epäselvät vastaukset lähimmän lapsikontaktin epäselvien vastausten kanssa ( $p = ,225$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,0005$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tilastollisesti erittäin merkitsevä on myös osallistuvien vastausten positiivinen korrelaatio lähimmän lapsikontaktin osallistuvien vastausten kanssa ( $p = ,124$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,001$ ). Vetäytyvät vastaukset korreloivat positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi lähimmän lapsikontaktin vetäytyvien vastausten kanssa ( $p = ,108$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,004$ ). Mukautuvat vastaukset ( $p = ,077$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,039$ ) ja omaehtoiset vastaukset ( $p = ,074$ ,  $n = 723$ ,  $p = ,047$ ) korreloivat myös positiivisesti mutta tilastollisesti ainoastaan melkein merkitsevästi lähimmän lapsikontaktin vastaavien vastausten kanssa.

TAULUKKO 18. Lähimmän lapsikontaktin vaikutus luoviin prosesseihin, aikuisen toimintaan sekä lapsen pääasialliseen huomion kohteeseen päiväkodissa.

<b>Luovat prosessit sekä havainnointiosuuden muuttajat</b>	<b>havainnoitava lapsi/ lähin lapsikontakti</b>
On luova mielikuvitusleikeissä	pr= ,329 n=723 p= ,0005
F Lapsen toimintaan sitoutuneisuus	pr= ,757 n=723 p= ,0005
C Ei-sosiaalinen kohde pääasiallinen huomion kohde	pr= ,505 n=723 p= ,0005
C Toinen lapsi pääasiallinen huomion kohde	pr= ,530 n=723 p= ,0005
I Aikuinen keskittää huomion lapseen	pr= ,482 n=723 p= ,0005
Mukautuvat vastaukset	pr= ,077, n=723, p= ,039
Osallistuvat vastaukset	pr= ,124, n=723, p= ,001
Omaehtoiset vastaukset	pr= ,074, n=723, p= ,047
Vetäytyvät vastaukset	pr= ,108, n=723, p= ,004
Epäselvät vastaukset	pr= ,225, n=723, p= ,0005

**Tuloksista voi siis päätellä, että sosiaalinen ympäristö, tässä tapauksessa vertaisryhmä eli toiset lapset vaikuttaa tilastollisesti merkitsevästi kaikkiin lasten luoviin prosesseihin päiväkodissa: luovuuteen mielikuvitusleikeissä, lasten toimintaan sitoutuneisuuteen ja lasten hahmotuksen agenssiin.**

## 7.5 Tulosten yhteenvetoa

Seuraavaksi käydään vielä läpi saadut tulokset tutkimuskysymyksittäin eriteltynä kaikkien kolmen luovan prosessin osalta. Ensimmäiseksi tarkastellaan luovuutta mielikuvaleikeissä. Luovuudesta mielikuvitusleikeissä todettiin, että se sai kaikista lapsiarvioinnin muuttujista korkeimman keskiarvon Likert-asteikolla eli 4,01. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, lapsen persoonallisten ominaisuuksien vaikutuksen osalta todettiin, että luovuudella mielikuvitusleikeissä ei ollut yhteyttä ikään 3-7-vuotiaiden kohdalla, mutta sen sijaan tyttöjen todettiin saaneen tilastollisesti merkitsevästi korkeammat arviot luovuudesta kuin poikien. Tyttöjen keskiarvo oli 4,22 ja poikien 3,89. Arvioinneissa luovuutta ei siis nähty iän mukana kasvavaksi eli pelkästään taitoihin sidotuksi, vaan se osattiin suhteuttaa ikätasoon ja toisaalta luovuuden määrä leikissä ei välttämättä enää noussutkaan iän myötä kahden ikävuoden jälkeen.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyi myös muiden lapsiarvioinnin muuttujien tarkastelu suhteessa luovuuteen mielikuvitusleikeissä pääkomponenttianalyysin avulla. Pääkomponenttianalyysin tuloksena huomattiin, että luovuus mielikuvitusleikeissä liittyy toisaalta taitavuuteen yleensä, mutta erityisesti se esiintyy tunneälykkyyteen ja tahtoon liittyvien muuttujien yhteydessä. Luovuutta mielikuvitusleikeissä tarkasteltiin myös suhteessa erityisalataitoihin, luoviin prosessointitaitoihin ja motivaatiotekijöihin sekä pääkomponenttianalyysin pohjalta muodostettuihin summamuuttujiin eli luovaan tunneälykkääseen ja luovaan tahtovaan. Tarkastelussa käytettiin osittaiskorrelaatiota, jossa eliminoitiin sukupuolen ja iän vaikutus.

Luovuuden mielikuvitusleikeissä todettiin korreloivan positiivisesti sekä erityisalataitojen ( ,462), luovien prosessointitaitojen ( ,472) , motivaatiotekijöiden ( ,439) että luovan tunneälykkään ( ,589) ja luovan tahtovan ( ,674) kanssa. Kaikki yhteydet olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p < ,001$ ). Sävyeroja luovuuteen toi luovan tunneälykkään ja luovan tahtovan vertailu. Luovassa tunneälykkäässä painottuivat erityisalataidot ( ,856) verrattuna luovaan tahtovaan ( ,584) kun taas motivaatiotekijöissä luova tahtova ( ,840) korreloi vahvemmin kuin luova tunneälykäs ( ,595). Kaikki yhteydet olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Vertailussa oli toki kyse pitkälti myös siitä, että luova tahtova ja motivaatiotekijät sisältävät samoja muuttujia kuten myös luovaton tunneälykäs ja erityisalataidot. **Lapsen persoonalliset tekijät liittyivät siis luovuuteen mielikuvitusleikeissä siten, että luovuus mielikuvitusleikeissä näytti vaativan**

**monipuolisia ja hyviä taitoja sekä ominaisuuksia. Tytöt näyttivät olevan myös luovempia mielikuvitusleikeissä kuin pojat. Luovuus mielikuvitusleikeissä ei kuitenkaan näyttänyt kasvavan enää merkittävästi kahden ikävuoden jälkeen.**

Toisen tutkimuskysymyksen, sosiaalisen ympäristön vaikutuksen osalta todettiin, että luovuus mielikuvitusleikeissä ei ainakaan lisää aikuisen kohdistamaa huomiota lapseen. Luovuus korreloi negatiivisesti opettamiseen lähimmän aikuisen pääasiallisena toimintana ( $r = ,114$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä eikä aikuisen keskittymisellä lapseen ollut tilastollista yhteyttä luovuuteen mielikuvitusleikeissä. Tarkasteltaessa luovuutta mielikuvitusleikeissä osana summamuuttujaa luova tunneälykäs huomattiin, että aikuisen keskittyminen lapseen korreloi negatiivisesti luovan tunneälykkään kanssa ( $r = ,162$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä, kun taas luovan tahtovan kanssa aikuisen keskittyminen korreloi negatiivisesti ( $r = ,086$ ), mutta tilastollisesti ainoastaan melkein merkitsevästi. Se, että luovuus mielikuvitusleikeissä ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi aikuisen lapseen kohdistaman huomion kanssa saattaa kertoa kuitenkin siitä, että luovat lapset ovat taitavuudestaan huolimatta jonkinlainen uhka kasvattajille.

Sosiaaliseen ympäristöön päiväkodissa kuuluvat myös vertaiset. Vertailtaessa luovuutta mielikuvitusleikeissä suhteessa vertaisiin eli toisiin lapsiin huomattiin, että luovuus mielikuvitusleikeissä korreloi positiivisesti lähimmän lapsikontaktin luovuuden ( $r = ,329$ ) kanssa yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Luovuus mielikuvitusleikeissä liittyi myös siihen, että lapsen pääasiallinen huomion kohde on toinen lapsi ( $r = ,205$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti erittäin merkitsevä. Luovan lapsen sosiaalisuuteen viittasi myös se, että luovuus mielikuvitusleikeissä korreloi negatiivisesti ei-sosiaalisen kohteen kanssa lapsen pääasiallisena huomion kohteena ( $r = ,128$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä.

**Luovuus mielikuvitusleikeissä liittyy vahvasti lasten sosiaalisuuteen ja taitavuuteen päiväkodissa erityisesti vertaisuhteiden noustessa tärkeiksi. Aikuisten suhtautuminen lasten luovuuteen mielikuvitusleikeissä näyttää kuitenkin hieman varaukselliselta.**

Seuraavaksi tarkasteltiin lapsen toimintaan sitoutuneisuutta luovana prosessina. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, lapsen persoonallisten ominaisuuksien vaikutuksen osalta voitiin todeta seuraavaa. **Sitoutuneisuuden todettiin liittyvän sekä lapsen ikään ( $r_s = ,270$ ) että sukupuoleen, ( $r_s = ,109$ ) yhteyden lapsen ikään ollessa tilastollisesti**

**merkitsevä ja yhteyden sukupuoleen tilastollisesti erittäin merkitsevä.** Myös sitoutuneisuuden osalta päädyttiin käyttämään myöhemmissä tarkasteluissa osittaiskorrelaatiota, jotta iän ja sukupuolen vaikutus saataisiin kontrolloitua. Tarkasteltaessa sitoutuneisuutta Amabilen teorian komponenttien valossa huomattiin, että sitoutuneisuus korreloi positiivisesti erityisalataitojen ( $r = ,156$ ) ja luovien prosessointitaitojen ( $r = ,102$ ) kanssa. Motivaatiotekijöiden kanssa sitoutuneisuus ei korreloinut. Yhteys erityisalataitoihin oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ja yhteys luoviin prosessointitaitoihin oli tilastollisesti merkitsevä. **Vaikuttaa siis siltä, luovana prosessina tarkasteltuna sitoutuneisuus on enemmänkin toimintaan mukautuvaa kuin uutta luovaa.** Reunamon (2007, 46) aikaisemmassa tutkimuksessa mukautuva hahmotus liittyikin korkeaan sitoutuneisuuteen, mukautuvan hahmotuksen vaikutus päiväkotiin oli Reunamon mukaan myös yhtenäistävä ja harmonisoiva.

Sosiaalisen ympäristön osuutta lapsen toimintaan sitoutuneisuudessa tutkittiin erityisesti pedagogisen ympäristön arviointiosuudessa. Pedagogisen ympäristön tarkastelussa havaittiin, että tässä tutkielmassa käytetyn luovuuteen liittyvän kirjallisuuden pohjalta tehdyn jaottelun mukaan **sosiaalisella ympäristöllä oli vaikutusta lapsen sitoutuneisuuteen niin turvallisen ympäristön, riittävän autonomian kuin luovuutta stimuloivan ympäristönkin osalta.** Myös lasten keskinäisiin suhteisiin keskittymisellä **oli vaikutusta sitoutuneisuuteen**, mikä on linjassa esimerkiksi Laeversin (1994) ajatusten kanssa. Turvalliseen ympäristöön liittyi esimerkiksi vapaus ilmaista tunteita, ilon ja huumorin esiintyminen sekä eettisten kysymysten esillä pito ja lasten tunne-elämään paneutuminen. Henkinen vapaus liittyy myös Amabilen teoriaan ulkoisesta kontrollista sisäisen motivaation vähentäjänä.

Autonomian tarkasteluun kuuluivat lasten osallistuminen toiminnan suunnitteluun ja mahdollisuus autonomiseen leikkiin. Myös sisältöjen nouseminen arjesta eikä etukäteen valituista sisällöistä tai teemoista kuului tähän osa-alueeseen. Autonomiaa voisi tarkastella esimerkiksi Reunamon (2007a) mallin mukaan, jossa pedagogista ympäristöä kuvaa neljä kenttää, harmonia, kaaos, mahdollisuudet ja tavoite. Aiemmin Reunamon teoriaa tarkasteltiin ympäristön rakenteen näkökulmasta, jolloin tavoitteessa olisi suurin rakenne ja kaaoksessa pienin rakenne. Tästä näkökulmasta sitoutuneisuuden väheneminen silloin, kun lapset ottavat paljon vastuuta suunnittelusta viittaisi siihen, että lasten ideat eivät ehdi kiinnittyä tai ne eivät kannu. Tällaisen ympäristön saatettaisiin tulkita kuuluvan kaaoskenttään. Toisaalta sisältöjen nouseminen arjesta viittaisi siihen, että tavoitteita ei ole



kiinnitetty niin tiukkoihin raameihin, että ne alkaisivat haitata autonomiaa ja ne mielletäisiin esimerkiksi Amabilen teorian pohjalta ulkoiseksi rajoitteeksi. Mahdollisuus autonomiseen leikkiin lisäsi myös sitoutuneisuutta, mikä on leikin olemuksen kannaltakin olennaista - tosin sillä varauksella, että lasten kyvyt riittävät siihen (ks. Laevers 1994).

Toiminnan rikastuttaminen lisäsi myös sitoutuneisuutta. Sadut, tarinat, visuaalisen ilmaisun käyttö ja draamaleikkien kuten esimerkiksi nukketeatterin käyttö lisäsivät sitoutuneisuutta, kuten myös informaatiotekniikan käyttö. Myös ryhmän aikuisten viikottaisella suunnittelu- ja arviointikokouksella oli yhteys lapsen sitoutuneisuuteen, minkä voi katsoa viittaavan juuri luovuutta rikastuttavan toiminnan suunnitteluun. Toiminnan rikastuttamista voikin pitää autonomian lisäämisen kääntöpuolena, jolloin se viittaisi esimerkiksi sensitiivisen aikuisen kykyyn tukea lasta toiminnassa sekä antaa toisaalta sopivasti tilaa (ks. Kalliala 2008, 68). Laeversin mukaan autonomia ei olekaan automaattisesti sitoutuneisuutta lisäävä tekijä, jos lapsen kyvyt eivät riitä.

Vertaisryhmän vaikutus ilmeni pedagogisen ympäristön arviointiosuudessa siten, että lasten kesken vallitseva vahva yhteenkuuluvuuden tunne lisäsi sitoutuneisuutta, kuten myös ristiriitojen prosessointi yhdessä lasten kanssa. Tämän voi katsoa viittaavan esimerkiksi Lehtisen näkemykseen suosiosta ja luottamuksesta spontaanin sosiaalisen toiminnan voiteluaineena. Päiväkotikontekstissa vertaisryhmän merkitys on erittäin suuri varsinkin leikissä. Verrattaessa sitoutuneisuutta lähimmän lapsikontaktin sitoutuneisuuteen huomattiin, että lasten kaverit ovat todennäköisesti sitoutuneisuudeltaan samaa luokkaa kuin lapsi itse. Tarkasteltaessa vertaisryhmää sitoutuneisuus liittyi myös havainnointiosuuden muuttajaan C, jossa sitoutuneisuus liittyi toiseen lapseen huomion kohteena, muttei kuitenkaan kovinkaan vahvana. Ei-sosiaalisella kohteella lapsen pääasiallisena huomion kohteena ei ollut tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota. Sitoutuneisuuden tarkasteluun muuttujalla "toinen lapsi pääasiallisena huomion kohteena" saattaakin liittyä enemmän se, missä tilanteissa toinen lapsi yleensä on huomion kohteena. Sitoutuneisuus luovana prosessina tässä yhteydessä saattaa kertoa myös siitä, että yksin leikkiminenkin voi olla luovaa, vaikka se ei monissa yhteyksissä viittaakaan kovin positiivisiin asioihin. Aikuisten toiminnan osalta sitoutuneisuus korreloi varsin vahvasti negatiivisesti (-,185) ja tilastollisesti erittäin merkitsevästi sen kanssa, että aikuinen ei kiinnitä huomiota lapseen. Tämä viittaa siihen, että jos lapsi on sitoutunut toimintaan, aikuista tarvitaan enemmän jossakin muualla. Myös opettaminen korreloi jonkin verran negatiivisesti (-,086) ja tilastollisesti melkein merkitsevästi sitoutuneisuuden kanssa.

**Sitoutuneisuuden tarkastelu luovana prosessina näyttää viittaavan harmoniaan ja sosiaalisuuteen, mutta toisaalta sitoutuneisuus ei liity erityisesti ei-sosiaaliseen kohteeseen huomion pääasiallisena kohteena. Aikuisten osalta voi todeta, että turvallinen ympäristö, autonomiaan, luovuutta stimuloivaan ympäristöön ja vertaissuhteisiin huomion kiinnittäminen lisäävät sitoutuneisuutta. Toisaalta aikuisen huomion kiinnittäminen lapseen ja opettaminen viittaavat matalaan sitoutuneisuuteen. Aikuisten huomion kiinnittämisen ja sitoutuneisuuden yhteys ei kerro kuitenkaan siitä, mikä sitoutuneisuus olisi ollut ilman huomion kiinnittämistä.**

Kolmatta luovaa prosessia, lapsen hahmotuksen agenssia tarkasteltaessa lapsen persoonallisten ominaisuuksien osalta huomattiin, että mukautuva ja osallistuva hahmotus viittaavat vanhempien lapsiin kun taas vetäytyvä, omaehtoinen ja epäselvä hahmotus viittaavat nuorempiin lapsiin. Tästä voinee tehdä sen johtopäätöksen esimerkiksi Amabilen teorian pohjalta, että **lasten tapa hahmottaa sosiaalisia tilanteita riippuu pitkälti heidän käytössään olevista taidoista, jotka karttuvat iän myötä. Sukupuolten osalta havaittiin, että tyttöjen osuus oli suurempi osallistuvissa vastauksissa kun taas pojat vastasivat useammin mukautuvasti.**

Tarkasteltaessa lasten hahmotuksen agensseja Amabilen teorian pohjalta muodostettujen komponenttien avulla havaittiin, että epäselvät vastaukset korreloivat negatiivisesti kaikkien komponenttien kanssa, kun taas vetäytyvillä ja omaehtoisilla vastauksilla ei ollut tilastollista yhteyttä komponentteihin. Syy vetäytyvään tai omaehtoiseen näkemykseen ei siis olisi pelkästään taidoissa tai motivaatiossa, vaan näkemys viittaisi johonkin muuhun, ehkä temperamenttiin tai ympäristön vaikutukseen. Mukautuvien vastausten osalta vahvimmin komponenteista niihin liittyi erityisalataidot ( $p = ,115$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä. Luovat prosessointitaidot liittyivät mukautuviin vastauksiin hieman heikommin ( $p = ,074$ ) tilastollisen merkitsevyyden ollessa enää melkein merkitsevä. Mukautuvat vastaukset eivät korreloineet tilastollisesti merkittävästi motivaatiotekijöiden kanssa, joten mukautuvasti vastanneita ei oltu siis arvioitu erityisen innokkaiksi osallistumaan toimintaan. Osallistuvat vastaukset taas liittyivät sekä erityisalataitoihin ( $p = ,127$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä että erityisesti luoviin prosessointitaitoihin ( $p = ,163$ ) ja motivaatiotekijöihin ( $p = ,172$ ), joiden yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Osallistuvissa vastauksissa vaadittiin siis erityisesti tämän tuloksen mukaan luoviin prosessointitaitoihin luokiteltuja ominaisuuksia, kuten luottavaisuutta, itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta, tahdon voimaa ja sen käyttöä,

keskittymistä, toimimista sopivasti haastavissa tilanteissa sekä oppimaan oppimisen taitoja. Osallistuviin vastauksiin liittyivät myös motivaatiotekijöihin luokitellut kasvattajien tekemät arviot lasten innokkaasta osallistumisesta ja kontakteista toisiin lapsiin.

Osallistuvissa vastauksissa korostuivat siis monet luoviin persooniin liitetyt ominaisuudet. Esimerkiksi Amabilen (1996) mukaan luoviin prosessointitaitoihin kuuluivat kognitiiviset tyyli, työskentelytavat ja heuristisen tiedon käyttö. Kognitiiviset tyyli viittasi esimerkiksi kykyyn ajatella joustavasti ja ottaa vastaan uusia asioita mikä viittaa luovissa prosessointitaidoissa mainittuihin kykyyn pärjätä uusissa tilanteissa sekä oppimisen oppimistaitoihin. Työskentelytavat viittasi Amabilen mukaan esimerkiksi kykyyn ja haluun työskennellä sitkeästi mikä viittaa luovien prosessointitaitoihin liitettyyn tahdonvoimaan. Luottavaisuus ja itsenäisyys on liitetty luovuuteen monessa yhteydessä. Itsenäisyys on mainittu jopa luovuuden edellytykseksi, uutta ei voi luoda jäljittelemällä toisia. Luottamus omaan tekemiseen on myös välttämätöntä, jotta uutta uskaltaa lähteä yrittämään. Luovuuteen vaikuttavista komponenteista motivaatiotekijät korreloivat kaikkein selvimmin osallistuvien vastausten kanssa eli osallistuvat vastaukset vaativat ennen kaikkea motivaatiota, intoa osallistua.

Lehtisen (2000) jaotteluun uudistajat, uusintajat, taistelijat ja seurailijat verrattuna näyttää siltä, että osallistuvasti vastanneet kuuluvat uudistajiin, koska heidän käytössään olevat resurssit ovat rakenteeltaan kaikkein monipuolisimpia sekä myös kokonaismäärältään suurimpia. Myös luovuus mielikuvitusleikeissä viittaa tähän, koska myös luovuus liittyi vahvasti kaikkiin kolmeen komponenttiin. Lasten osallisuuteen liittyen voi todeta, että niiden lasten osallisuus oli suurin, joilla oli käytössään parhaat resurssit. Nämä lapset lienevät niitä, jotka ovat lähimpänä myös kompetentin lapsen määritelmää.

Lapsen hahmotuksen agenssia tarkasteltiin toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti myös suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Sosiaalisen ympäristön vaikutus voitiin todeta ensinnäkin siitä, että aikuisia koskeviin kysymyksiin vastattiin selvästi useammin mukautuvasti kuin osallistuvasti, kun taas toisia lapsia koskeviin kysymyksiin vastattiin useammin osallistuvasti kuin mukautuvasti. Pedagogisen ympäristön arviointiosuutta tarkastelemalla huomattiin, että kaikilla näkökulmiksi valituista osa-alueista eli turvallisella ympäristöllä, autonomialla, virikkeisellä ympäristöllä ja lasten keskinäisillä suhteilla oli vaikutusta myös lapsen hahmotuksen agenssiin. Turvallisen ympäristön yhteydessä vaikutus näkyi lähinnä akselilla osallistuvat vastaukset epäselvät vastaukset.

Esimerkiksi eettisyyden korostaminen, lasten tunne-elämään huomion kiinnittäminen sekä tunneilmaisun hyväksyminen näyttivät lisäävän osallistuvia vastauksia ja vähentävän epäselviä vastauksia. Huomion kiinnittäminen lasten autonomiaan näytti myös vähentävän epäselviä vastauksia. Sisältöjen nouseminen arkipäivän toiminnasta näytti myös lisäävän mukautuvia ja osallistuvia vastauksia eli lisäävän sosiaalisuutta lasten toiminnassa. Ympäristön rikastuttaminen ja luovuuden esillä pito näyttivät toisaalta lisäävän osallistuvia vastauksia, mutta myös vähentävän mukautuvia vastauksia. Mukautuvien vastausten väheneminen voisi viitata toisaalta epäsosiaalisempaan toimintaan, mutta toisaalta myös itsenäisempään toimintaan.

Huomion kiinnittäminen lasten keskinäisiin suhteisiin vaikutti myös lasten näkemyksiin tilanteista. Lasten keskinäisten suhteiden prosessoiminen yhdessä lasten kanssa lisäsi sekä mukautuvia että osallistuvia vastauksia, se myös vähensi epäselviä vastauksia. Vahva yhteenkuuluvuudentunne taas lisäsi osallistuvia vastauksia ja vähensi epäselviä vastauksia. Vertailtaessa lapsen hahmotuksen agenssia lasten lähimpien lapsikontaktien tietoihin voitiin todeta, että kaikilla hahmotuksilla oli yhteys myös lähimmän kaverin tapaan hahmottaa tilanteita samalla tavalla.

Kolmannen tutkimuskysymyksen, luovien prosessien keskinäisten suhteiden osalta voitiin todeta seuraavaa. Tarkasteltaessa lasten hahmotuksen agenssia suhteessa kahteen muuhun luovaan prosessiin, lapsen toimintaan sitoutuneisuuteen ja luovuuteen mielikuvaleikeissä huomattiin, että **osallistuvilla ja mukautuvilla vastauksilla oli positiivinen ja tilastollisesti vähintään merkitsevä yhteys luovuuteen mielikuvitusleikeissä, kun taas vetäytyvillä ja epäselvillä vastauksilla oli negatiivinen ja tilastollisesti vähintään melkein merkitsevä yhteys luovuuteen mielikuvitusleikeissä. Omaehtoisilla vastauksilla ja luovuudella mielikuvitusleikeissä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.** Sitoutuneisuuden osalta voitiin todeta, että **lapsen hahmotuksen agensseista vetäytyvällä hahmotuksella oli negatiivinen korrelaatio ja tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys sitoutuneisuuden kanssa ja osallistuvilla vastauksilla positiivinen korrelaatio sekä tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys sitoutuneisuuden kanssa. Lapsen toimintaan sitoutuneisuus ja luovuus mielikuvitusleikeissä puolestaan korreloivat positiivisesti ( $p = ,127$ ) yhteyden ollessa tilastollisesti merkitsevä.**

## 8 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kuinka luotettavina näitä saatuja havaintoja voi sitten pitää? Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti kuvattu termeillä reliaabiliteetti ja validiteetti (Metsämuuronen 2009, 74). Tutkimuksen luotettavuus on Metsämuurosen mukaan myös suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Reliaabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta eli vastausten pitäisi olla eri mittauskerroilla melko samanlaisia, jotta tutkimuksen voitaisiin katsoa olevan reliaabeli. Validiteetti puolestaan kertoo siitä, mitattiinko sitä mitä piti mitata. Validiutta voi Metsämuurosen mukaan edelleen tarkastella käsitteillä ulkoinen ja sisäinen validiteetti. Ulkoisen validiteetin tarkastelu tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyden tarkastelua. Sisäistä validiutta voidaan tarkastella esimerkiksi sisällön validiutena, käsitevalidiutena ja kriteerivalidiutena. Sisällön validiteetin tarkastelussa tutkitaan Metsämuurosen mukaan sitä, “ovatko mittarissa tai tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut sekä kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön.” (mts. 74.)

Sisällön validiutta olen pyrkinyt parantamaan esittelemällä luovuutta käsittelevää kirjallisuutta ja valitsemalla joitakin käsitteitä määrittelemään luovuutta tässä tutkielmassa. Luovuuden käsitteen kattamista parantaa myös tässä tutkielmassa käytetty triangulaatio eli ”samaa ilmiötä tarkastellaan useasta eri suunnasta” (mts., 226). Metsämuuronen (mts., 226) käyttää Denzinin (1988) jaottelua, jossa triangulaatiota on neljänlaista: monimetodi-menetelmä, monitutkija-menetelmä, monidata-menetelmä ja moniteoria-menetelmä. Tässä tutkielmassa luovuutta kuvaamaan määriteltiin kolme toisistaan riippumatonta mittarin osiota, joten tutkielmassa toteutui monimetodi-menetelmä eli ”käytetään monia – tiedonhankinnan tekniikoita”. Lapsen toimintaan sitoutuneisuus, lapsen luovuus mielikuvitusleikeissä ja lapsen hahmotuksen agenssi kuvaavat luovuuden eri puolia, mutta niillä on myös riittävästi yhteisiä piirteitä. Luovuuden vaatimukset tässä tutkielmassa asetettiin suhteellisen alas, sillä luovuuden kriteereiksi määriteltiin uutuus ja sopivuus sekä prosessin avoimuus.

Käsitevalidiudessa tarkennetaan näkökulmaa ja tarkastellaan yksittäistä käsitettä ja sen operationalisointia. Tällöin tutkitaan sitä, mittaako tiettyä käsitettä eli latenttia muuttujaa mittaava osio todellakin kyseistä käsitettä, jolloin sitä kuvaavien mittarin osien pitäisi siis korreloida keskenään systemaattisemmin kuin muiden muuttujien kanssa (Metsämuuronen 2009, 75). Käsitevalidiutta olen pyrkinyt parantamaan omalta osaltani selostamalla sitä,

miten käsitteet on muodostettu, esimerkiksi millä perusteella Amabilen teorian mukaiset komponentit eli summamuuttujat on luotu. Käsitevalidiuden voikin katsoa toteutuneen varsin hyvin tässä tutkielmassa, koska luovien prosessien todettiin korreloivan keskenään. Amabilen teorian perusteella tehtyjen operationalisointien validiuden puolesta puhui se, että lapsen hahmotuksen agensseista ”luovimmaksi” todettu osallistuva hahmotus korreloi positiivisesti sekä Amabilen teorian mukaisten komponenttien, sitoutuneisuuden että mielikuvitusleikkien luovuuden kanssa. Tämä viittaa myös kriteerivalidiuteen, jossa ”mittarilla saatua arvoa verrataan johonkin arvoon, joka toimii validiuden kriteerinä” (mts., 75).

Tutkimuksen ulkoista validiteettia eli yleistettävyyttä parantaa se, että siihen osallistui yli 800 lasta 65 päiväkotitai- tai esiopetusryhmästä Uudeltamaalta. Myös käytetty mittari oli laaja ja päiväkotiympäristöä monipuolisesti ja systemaattisesti kartoittava. Tutkimukseen osallistuneet havainnoijat ja haastattelijat sekä lapsiarviointien ja pedagogisen ympäristön arvioinnin laatijat olivat myös pääasiassa korkeasti koulutettuja lastentarhanopettajia, joten heillä oli edellytykset suorittaa aineiston kerääminen pätevästi. Havainnoinneista ja haastatteluista järjestettiin myös koulutusta ennen niiden suorittamista.

Validiteetin osalta tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös käyttämällä osittaiskorrelaatiota, jotta iän ja sukupuolen vaikutus tuloksiin saataisiin poistettua. Tässä tutkielmassa erityisesti iällä voi ajatella olevan vaikutusta tuloksiin. Tämä näkyikin erityisesti lapsen hahmotuksen agenssin ja sitoutuneisuuden tarkastelussa. Lasten iän vaikutuksen poistamisella parannettiin luultavasti myös pedagogisen ympäristön arvioinnin luotettavuutta. Esimerkiksi matemaattisen orientaation runsaus viittaisi todennäköisesti esiopetukseen ja vanhempiin lapsiin, jolloin pedagogisen ympäristön vaikutus sitoutuneisuuteen saattaisikin johtua siitä, että jokin toiminta on tyypillistä vanhemmille lapsille. Koska vanhemmilla lapsilla on korkeampi sitoutuneisuus kuin nuoremmilla, pedagogisen ympäristön arviointi kertoisikin siitä, kuinka vanhoja lapsia ryhmässä on, eikä esimerkiksi ympäristön ja sitoutuneisuuden välisestä yhteydestä. Korrelaatioiden yhteydessä joudutaan myös pohtimaan, kuinka vahvaan korrelaatioon voi luottaa. Metsämuurosen (2009, 372) mukaan isoissa aineistoissa korrelaatioista tulee helposti tilastollisesti merkitseviä, mitä voi pitää luotettavuuden kannalta myös ongelmallisena. Tässä tutkielmassa käytettyä aineistoa voi pitää erittäin laajana ja tilastollisesti vähintään melkein merkitseviä yhteyksiä onkin runsaasti. Metsämuurosen (mts., 371) mukaan välillä 0,4-0,6 olevia korrelaatiokertoimen arvoja voidaan pitää ”kohtuullisina” tai ”melko

korkeina”. Tässä tutkielmassa edes näihin arvoihin ei päästy kovinkaan usein. Toisaalta korrelaatioissa yleensä tarkasteltiin kahden toisistaan riippumattoman aineiston, kuten havainnointi- ja haastatteluosuuksien tai pedagogisen ympäristön arviointiosuuden välisiä muuttujia, mikä puolestaan lisää saatujen arvojen luotettavuutta.

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa siis mittaustulosten toistettavuutta (Hirsjärvi ym. 2007, 226). Tässä tutkielmassa on käytetty Reunamon (2010) projektin aineistoa, joten tutkimuksen reliabiliteetti riippuu pitkälti siitä. Reunamo (2007a, 2007b) on tehnyt samalla mittarilla esitutkimuksen, joten mittarin toimivuutta on testattu myös käytännössä ja mittariin on voitu tehdä tarvittavia muutoksia. Tutkimuksen reliabiliteettiä parantaa myös havaintojen, haastattelujen ja arviointien suuri määrä, jolloin yksittäisen havainnoijan, arvioijan tai haastattelijan omat käsitykset eivät pääse vaikuttamaan tuloksiin kovin paljoa. Kun aineisto on suuri, voidaan ajatella, että se vastaa myös melko hyvin todellista keskiarvoa ja ainakin keski-uusimaalaisten kasvattajien ja lasten käsityksiä ja toimintaa. Reunamon projektissa tutkimuksen reliabiliteettiä pyrittiin parantamaan myös siihen osallistuneiden havainnoijien ja haastattelijoiden koulutuksilla, jotta näkemykset mittarista olisivat olleet yhteneväiset. Havainnoijien yksimielisyyttä myös testattiin. Omalta osaltani olen käyttänyt reliabiliteetin tarkastelussa Cronbachin alfaa käytettyjen summamuuttujien sisäisen yhtenevyyden toteamiseksi (ks. Metsämuuronen 2009, 75). Erityisalataidoiksi, luoviksi prosessointitaidoiksi ja motivaatiotekijöiksi luokitellut lasten arvioinnin muuttujat ovat sisäisesti yhteneväisiä, koska ne ylittävät luotettavuuden rajana pidetyn Cronbachin alfan arvon 0,6. Myös muiden käytettyjen summamuuttujien todettiin olevan reliabiliteettiä eli ylittävän Cronbachin alfan arvon 0,6 lukuunottamatta mukautuvia vastauksia ( $\alpha = ,582$ ) ja omaehtoisia vastauksia ( $\alpha = ,528$ ). Lasten arviointiosuudesta ja oppimisympäristön arvioinnista ei järjestetty koulutusta, joten tutkimuksen reliabiliteetti ja esimerkiksi käsittevaliditeetti riippuvat myös siitä, miten arvioijat ovat ymmärtäneet kysymykset. Tutkimuksen reliabiliteetti otettiin huomioon myös käyttämällä kasvatustieteessä yleisesti hyväksytyvä luotettavuuden raja-arvoja tutkimusmenetelmäkirjallisuuden avulla esimerkiksi korrelaatiokertoimien sekä Mann-Whitneyn U-testin ja Kruskal-Wallis testin yhteydessä.

Pääkomponenttianalyysin osalta reliabiliteettiä voi tarkastella sillä, soveltuuko korrelaatiomatriisin rakenne siihen. Tätä voi Metsämuuronen (2009, 656) mukaan tutkia esimerkiksi Bartlettin sväärisyystestin ja Kaiserin testin avulla. Bartlettin sväärisyystesti osoitti ( $p < 0,001$ ), että korrelaatiomatriisi oli sovelias pääkomponenttianalyysiin. Kaiserin

testin arvon pitäisi olla suurempi kuin 0,6, jotta korrelaatiomatriisi olisi sovelias pääkomponenttianalyysiin. Tässä tapauksessa Kaiserin testi osoitti arvoa ,916, joten ehto täyttyi. Kommunaliteetti puolestaan mittaa Metsämuurosen (2009, 660) mukaan sitä, “kuinka monta prosenttia muuttujan varianssista pystytään selittämään pääkomponenttien avulla.” Tässä tapauksessa muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat välillä ,525 - ,800, jolloin kommunaliteetteja voi pitää varsin korkeina.

Eräs tämän tutkielman keskeisimmistä muuttujista oli lapsiarvioinnin muuttuja ”on luova mielikuvitusleikeissä”, joka sai lapsiarvioinnin muuttujista myös suurimman keskiarvon (4,01). Tutkielman luotettavuuden kannalta herääkin kysymys, miten arvioijat ovat mieltäneet käsitteen luovuus. Onko leikin, luovuuden ja lapsen yhdistelmässä ehkä kyse ideaalista kuvasta, jossa niiden oletetaan liittyvän automaattisesti yhteen? Voi myös kysyä, mitä mieltä luovuuden arvioinnilla on tilastollisesti, jos "kaikki lapset ovat luovia". Toisaalta monessa yhteydessä on todettu, että leikissä lapset ovat parhaimmillaan ja mielikuvitusleikeissä tapahtuu aina jotakin luovaa (ks. Vygotsky 2004; 1978). Arvioijat ovat voineet myös vertailla ryhmänsä lapsia mielessään ja asettaa heidät jonkinlaiseen järjestykseen, joten lapsen luovuus voisi riippua myös sen suhteesta muiden lasten luovuuteen, koska myös eroja oli havaittavissa. Amabile on tutkimuksissaan antanut luovuuden arvioijille tehtäväksi arvioida luovuutta tehtävässä esimerkiksi piirustuksessa kokonaisvaltaisesti, oman subjektiivisen näkemyksensä mukaan asteikolla 1-5, mikä myös tässä mittarissa oli pitkälti tehtäväkuva (ks. Amabile 1996, 45). Arviointeja tehneitä lastentarhanopettajia voi pitää myös “mielikuvitusleikkien luovuuden” asiantuntijoina ja koulutuksensa puolesta myös pätevimpinä henkilöinä luovuutta leikissä arvioimaan. Tässä tutkielmassa myös kasvattajien käsitys luovuudesta ja sen suhteuttaminen lasten toimintaan ja ominaisuuksiin on tärkeä tulos riippumatta siitä, mitä kasvattajat ovat luovuudella käsittäneet. Tällöin tarkastellaan sitä, minkälainen on luova lapsi kasvattajien mielestä ja miten kasvattajien määrittelemä luovuus mielikuvitusleikissä liittyy esimerkiksi Amabilen teorian komponentteihin.

Pedagogisen ympäristön arviointiosuuden yhteydessä joudutaan myös miettimään tutkimuksen validiteettia, eli mitattiinko sitä mitä piti mitata. Tällöin edellytetään ainakin kahta asiaa. Toisaalta kasvattajien täytyy ymmärtää arviointilomakkeen muuttujien käsitteet oikein ja toisaalta heidän pitää vastata totuudenmukaisesti. Tämä edellyttää paitsi käsitystä siitä, miten asiat ovat ryhmässä, mutta myös rehellisyyttä asioiden oikean laidan kertomisessa. Kasvatuksen ammattilaisina pedagogisen ympäristön käsitteiden pitäisi olla



heille tuttuja. Samoin kasvatuksen ammattilaisina heillä pitäisi olla myös tietoisuus siitä, miten käsitteissä kuvatut asiat toteutuvat heidän ryhmissään. Tärkeimmäksi kysymykseksi nouseekin se, kaunistelevatko kasvattajat vastauksia, liioittelevatko he kenties puutteita vai pyrkivätkö kertomaan asioista niin kuin ne heidän käsityksensä mukaan ovat. Kallialan (2008, 150) havainto oli, että “hyvissä ryhmissä” suhtauduttiin kriittisemmin omaan työhön kuin “huonoissa ryhmissä”. Toisaalta “huonoissa ryhmissä” vastuu saatetaan myös sysätä mieluusti esimerkiksi puutteellisten resurssien takia vaikkapa johtajalle, jolloin vastaukset saattaisivat olla myös liioiteltujen huonoja. Toisaalta myös aineiston suuruus tasoittaa näkemysten välisiä eroja, jolloin tuloksia voidaan pitää kuitenkin vähintään suuntaa antavina. Tämän tutkielman näkökulmasta pedagogisen ympäristön arviointilomakkeen uskottavuutta paransi se, että tulokset noudattelivat pitkälti teoriaosuudessa käsiteltyjen luovuuteen liittyvien tekijöiden suuntaviivoja. Kaiken kaikkiaan pedagogisen ympäristön arviointiosuus lienee kuitenkin luotettavuudeltaan heikoin osio tässä aineistossa sen takia, että kasvattajat arvioivat siinä omaa työtään, vaikka osa muuttujista onkin periaatteessa neutraaleja.

Lapsen hahmotuksen agenssin osalta tässä tutkielmassa käytettiin summamuuttujia, joihin oli laskettu kaikki mukautuvat, osallistuvat, omaehtoiset, vetäytyvät ja epäselvät vastaukset. Tässä ratkaisussa ei otettu huomioon sitä, että esimerkiksi osallistuvien vastausten määrä vaihteli riippuen kysymyksestä. Eniten osallistuvia vastauksia oli toisiin lapsiin liittyvissä kysymyksessä ja vähiten aikuisiin liittyvissä kysymyksissä. Agenssien sisäinen yhteneväisyys oli kuitenkin Cronbachin alfan mukaan pääosin yli luotettavuuden raja-arvon 0,6, joten niiden käyttäminen oli perusteltua.

Tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa siis myös triangulaatiolla. Metsämuurosen (2009, 115) mukaan voikin sanoa, että tieto on sitä luotettavampaa, mitä useampaa tutkimusmenetelmää käytetään. Reunamon aineistossa Metsämuurosen (mts., 266) käyttämästä Denzin (1988) jaottelusta toteutuu luvun alussa mainittu monimetodi-menetelmä, koska tietoa on kerätty eri tekniikoilla; havainnoimalla, haastattelemalla sekä arvioimalla lapsia ja oppimisympäristöä. Kaikkia näitä käytetään myös tässä tutkielmassa. Monitutkija-menetelmässä käytetään useampia havainnoijia tai koodaajia, mikä toteutuu Reunamon aineistossa, koska tutkimukseen osallistuvien ryhmien haastattelijat ja havainnoijat ovat eri henkilöitä. Kaikkia päiväkotiryhmiä havainnoi ja haastatteli myös eri henkilöt, joten kokonaisuudessaan tutkimustulosta ei hetkauta esimerkiksi muutaman yksittäisen havainnoijan poikkeava toimintatapa. Tutkimusta on myös ollut

suunnittelemassa useampia tutkijoita Helsingistä ja Taiwanista, joten mahdolliset epäkohdat on todennäköisemmin huomattu jo ennen tutkimuksen suorittamista. Myös haastattelu- ja havainnointikoulutuksiin osallistuneiden lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien parannusehdotuksia esimerkiksi havainnoinnin suorittamiseen liittyen on otettu huomioon. Monidata-menetelmä taas toteutuu Reunamon tutkimuksessa, koska esimerkiksi havainnoinnit tehtiin ryhmissä seitsemänä päivänä kevään aikana. (Metsämuuronen 2009, 266.) Mahdollisuus tarkasteltaessa luovia prosesseja triangulaation avulla onkin eräs syy, jolla tämän pro-gradu tutkielman laajuutta voi yrittää perustella. Kun käytössä on näin monipuolinen aineisto, tekee mieli käyttää sitä laajasti, jolloin näkökulmakin muodostuu laajaksi mutta ei välttämättä kovin teräväksi.

## 9 Pohdinta

Mitä merkitystä tässä tutkielmassa saaduilla tuloksilla ja tutkielmassa esitetyllä luovuuden teoreettisella viitekehysellä sitten on varhaiskasvatuksen näkökulmasta? Itselleni merkityksellistä on ollut sekä kirjallisuuteen että tutkimusaineistoon tutustuminen, jotka näyttivät puhuvan myös samasta asiasta. Tämänkin tutkielman perusteella luova toiminta - tässä tapauksessa päiväkotiympäristössä - on vuorovaikutteinen prosessi, johon osallistuvat sekä luova persoona eli lapsi että ympäristö eli aikuiset ja toiset lapset. Luova toiminta päiväkodissa kietoutui myös odotetusti mielikuvitusleikin ympärille, jossa tarvittavat ominaisuudet lisäsivät myös sitoutuneisuutta ja vaikuttivat lapsen tapaan hahmottaa tilanteita eli hahmotuksen agenssiin. Kun lapsiarvioinnin muuttajat jaettiin Amabilen mallin mukaan erityisalataitoihin, luoviin prosessointitaitoihin sekä motivaatiotekijöihin huomattiin, että kaikkein tasaisimmin ja vahvimmin niihin liittyivät luovuus mielikuvitusleikeissä ja hahmotuksen agensseista osallistuva hahmotus. Sosiaalisen ympäristön vaikutus pedagogisen ympäristön arvioinnin tarkastelun perusteella liittyi erityisesti sitoutuneisuuteen, mutta sillä oli vaikutusta myös lapsen hahmotuksen agensseihin. Lapsen hahmotuksen agensseista ”luovuuden mitat” täytti parhaiten siis osallistuva hahmotus, jossa myös sosiaalisen ympäristön vaikutus näkyi selvästi. Sosiaalisen ympäristön vaikutuksen puolesta puhui vahvimmin se, että aikuisia koskevissa kysymyksissä osallistuvasti vastattiin vain noin 8% vastauksista, kun taas lapsia koskeviin kysymyksiin vastattiin osallistuvasti noin 49% vastauksista. Osallistuvasti vastanneet olivat hahmotuksen agensseista kuitenkin sitoutuneimpia, luovimpia mielikuvitusleikeissä sekä myös taitavimpia lapsiarvioinnin perusteella, mitä voi pitää kasvatustavoitteidenkin kannalta toivottuna tuloksena. Silti aikuisia koskeviin kysymyksiin vastattiin vain vähän osallistuvasti. Mistä tämä johtuu, vai onko tämä itsestään selvää ja oikein? Miksi aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa ei toimita osallistuvasti, vaikka kyseessä ovat päiväkodin taitavimmat lapset? Vai onko niin, että luovuus ja aito vuorovaikutus sosiaalisissa suhteissa käsittää ainoastaan vertaissuhteet?

Teoriaosuudessa todettiin, että monien luovuuden tutkijoiden mielestä luovalle persoonalle tärkeintä on itsenäisyys, jotta hän kestävä ympäristön paineet. Myös sosiaalisen ympäristön merkitys korostui monessa kohdin, turvallisessa, rennossa ja kannustavassa ilmapiirissä luovuuden on helpoin elää. Näyttää siltä, että juuri osallistuviin vastauksiin tarvitaan eniten paitsi taitoja, niin myös esimerkiksi itsenäisyyttä ja innokkuutta osallistua. Aikuisten kanssa toimittaessa monipuoliset ja vahvat persoonalliset ominaisuudetkaan eivät

kuitenkaan riittä luovaan toimintaan. Miksi aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa ei sitten voisi olla luova? Aikuisten kanssahan itsenäisyyttä ja vuorovaikutusta olisi helpoin harjoitella, koska aikuiset pystyvät näkemään kokonaisuuksia ja tukemaan lasta tarvittaessa. Kasvattajien tärkein tehtävä on olla vuorovaikutuksessa ja kasvattaa rakentavaan vuorovaikutukseen kykeneviä ihmisiä, joten jokainen vuorovaikutustilanne päiväkodissa on myös kasvatustilanne. Osallistuvissa vastauksissahan ei ollut myöskään kyse niskuroinnista vaan halusta vaikuttaa tilanteeseen lapsen ollessa valmis muuttamaan myös omaa näkemystä tilanteesta. Osallistuva hahmotus on hahmotuksista kaikkein aidointa neuvottelua, dialogia, jossa ”mukautuva hyvä” on osapuolten välissä (ks. Värrä 2002; Lundan 2009). Osallistuva hahmotus ei viittaa myöskään sen enempää ”antaa mennä kasvatukseen” kuin autoritaariseenkaan kasvatukseen (ks. Greene 2006).

Olisiko kyse sittenkin esimerkiksi Suorannan (2002, 41) esittämästä näkemyksestä, jonka mukaan vuorovaikutukseen perustuva kasvatusta nähdään automaattisesti ”vapaana kasvatuksena”. Murentaako esimerkiksi dialogisuuden periaatteiden, kuuntelemisen, hyväksymisen ja näkemysten huomioon ottamisen noudattaminen aikuisen auktoriteettiaseman? Lasten osallistumisen käytännön sovellukset eivät toki ole ongelmattomia ja kasvatussuhde on aina esimerkiksi dialogisuuden kannalta erityissuhde (ks. Värrä 2002; Siljander 2002; Alasuutari & Karila 2010). Silti lapsen osallistuminen on kirjattu niin YK:n Lasten oikeuksien yleissopimukseen kuin suomalaisen Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteisiin. Mainituissa asiakirjoissa ei ole kuitenkaan määritelty, mitä tilanteita lapsen oikeus osallistua koskee tai ei koske.

Vai olisiko sittenkin kysymys työn sujuvuuden vaarantumisesta, jos lasten näkemykset otettaisiin huomioon? Kärsisikö työn tehokkuus, jos ensimmäinen vihje ei johtaisikaan leikin lopettamiseen? Vai mitä työ päiväkodissa itse asiassa onkaan? Onko se vuorovaikutusta lasten ja aikuisten kanssa vai toiminnan pyörittämistä? Rakenteen tukee varsinaisen sisällön esille pääsemistä, mutta välttämättömyydestä tulee helposti hyve. Mitä sitten pidetään kasvatusyhteisön vallitsevan kasvatuskulttuurin mukaan ”luovuutena” tai ”hyvänä kasvatuksena”? Kuuluuko luovuus vain rajattuihin tilanteisiin, kuten piirtämishetkeen? Tai kuinka luovaa leikkiä voi olla kasvattajien mielestä? Mitä jos leikkijät metelöivät liikaa, liikkuvat liikaa tai yhdistelevät tiloja ja leluja sääntöjen vastaisesti? Mitkä sitten ovat näiden ”yhteisten sääntöjen” perustelut ja kuinka hyvin eri puolet asioissa on otettu huomioon? Onko kasvattajien ja lasten valta-asetelma tiedostettu, vai vaikuttaako kasvattajan hyvä ja huono päivä sääntöihin? Vai onko luovuus todellakin vaarallista, koska

se haastaa vallitsevan olotilan, status quon ja aiheuttaa epäjärjestystä?

Kasvatuskulttuurin muotoutuminen on sosiokonstruktivistisen tiedonkäsitteilyn mukaan luova prosessi, joka tapahtuu kasvatusyhteisön käymissä neuvotteluissa. Puhe sekä kuvailee että luo todellisuutta. Myös esimerkiksi Vygotsky (2004, 21-23) vertasi taidetta työkaluun, joka vaikuttaa ulkoisesti konkreettiseen materiaaliin, kun taas taide, esimerkiksi maalaus tai runo taas saa aikaan sisäisiä, esimerkiksi tietoon tai tunteisiin liittyviä vaikutuksia. Tässäkään mielessä ei ole sama, mitä kasvatusyhteisössä puhutaan, koska normit muotoutuvat puheen eli diskurssien mukana. Se, minkälaisia ”tarinoita” työyhteisössä kerrotaan, kertoo työyhteisön arvostamista asioista ja vahvistaa samalla näitä näkemyksiä. Kaikissa tarinoissa on varmasti ainakin osa totuutta, ratkaisevaa on kuitenkin, mitä ”totuutta” lähdetään tietoisesti tai tiedostamatta vahvistamaan. Kaikissa työyhteisöissä tapahtuu hyviä ja huonoja asioita, yksikään ei ole täydellisen hyvä tai huono. Asioilla on kuitenkin taipumus kasautua, jolloin lumipallon lähtiessä vierimään väärään suuntaan pienetkin vastoinkäymiset saattavat tuntua kohtuuttomilta. Eräs esimerkki päiväkodissa kerrotuista tarinoista on Puroilan (2002) tutkimuksessaan löytämät kasvatukselliset kehukset, joita ovat opetuksellinen kehys, hoivakehys, persoonallinen kehys, hallinnan kehys ja käytännöllinen kehys. Jos hallinnan kehys on näkökulma, josta kasvatusta tarkastellaan, luovuus on silloin uhka ”hyvälle kasvatukselle”. Jos tarina, jota päiväkotiarjesta kerrotaan toistaa usein puhetta ”rauhallisuudesta, kurista tai napakkuudesta”, muodostuu päiväkodin normiksi hallinnan kehysten painottamat asiat. Jos taas päiväkodissa kerrotaan tarinaa ”luovista, rikkaista lapsista, jotka ilmaisevat itseään monipuolisesti ja kekseliäästi menon ollessa välillä villiäkin”, äänekkyys, vahvat tunteet ja osallistuminen omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin mahtuvat normien sisäpuolelle.

Kuten Rutanen (2009) totesi, myös lapset aistivat, mikä on sallittua missäkin kasvatuskulttuurissa. Puhe ja ”tarinat päiväkotiarjesta” pitäisikin ottaa tietoisesti työkaluksi kasvatuskulttuurin muokkaamiseen. Esimerkiksi dialogisen kasvatustieteen kertomaa tarinaa ihmisten itseisarvottomuuden kunnioittamisesta kannattaisi pitää esillä kasvatusyhteisössä, jotta se auttaisi myös työn mielekkyyteen. Kuten Vygotsky totesi, esimerkiksi taide voi olla ”työkalu” myös kasvatusyhteisön kehittämisessä. Kertomalla tarinoita inhimillisyydestä, inhimillisyys lisääntyy myös kasvatusyhteisössä. Arvostamalla lasten ihmisyyttä kasvattajat arvostavat myös omaa ihmisyyttään. Varhaiskasvatuksessa tarinoiden kertomiselle myös taiteen keinoin on olemassa poikkeuksellisen hyvät lähtökohdat, koska varhaiskasvatuksessa on perinteisesti uskottu vahvasti satujen ja

tarinoiden voimaan tärkeiden asioiden esille tuomisessa. Esimerkiksi ystävyyttä on käsitelty monet kerrat satujen ja tarinoiden avulla. Taito- ja taideaineiden käyttö kasvatuksessa näytti vaikuttavan myös pedagogisen ympäristön arviointiosuuden mukaan erityisesti sitoutuneisuuteen. Draaman ja satujen rikastuttava vaikutus ei kuitenkaan lopu tuokioihin, vaan niissä käsiteltyjen aiheiden ja ehkä tunteiden käsittelyn vaikutus jäänee elämään myös kasvatusilmapiiriin.

Jos kuulemme vain tarinoita säästöistä ja käyttö- ja täyttöasteista, inhimillisyyttä voi olla kuitenkin vaikea pitää päällimmäisenä mielessä. Kuten Karila (2009) totesi, investointien hyötyjen arviointiin tarvitaan myös mittareita, jotka eivät huomioi välttämättä lapsen näkökulmaa. Teknis- taloudelliset mittarit mittaavat prosessien sujuvuutta ja tehokkuutta, mikä ei välttämättä lapsen näkökulmasta takaa vielä minkäänlaista laatua. Sujuvien prosessien, tehokkaan toiminnan ja taloudellisen hyödyn näkökulma lapsen kannalta voi pikemminkin tarkoittaa laadun heikentymistä. Jos sujuvuus, hallinta ja tehokkuus ovat itseisarvoja, lapsen osallistuminen on huono asia. Lapsilla on tarve saada sanottua ja tehtyä heille tärkeitä asioita. Lapsen mysteerin äärelle ei kuitenkaan ehdi pysähtyä, jos on kiire tai tarve hallita jokaista yksityiskohtaa. Kuten Reunamon kasvatusympäristön agenssi - teoriaa tulkittiin luovuuden näkökulmasta aikaisemmin, hallinta on vain väline tärkeämpien tavoitteiden saavuttamiseksi, sen ei pitäisi olla päämäärä sinänsä. Riittävä rakenne takaa asioiden kiinnittymisen, mutta liika rakenne tukahduttaa vapauden ja luovuuden.

Resurssien puute tai päiväkotiympäristön rajoitteet eivät kuitenkaan estä kaikkien hyvien aikomusten toteutumista, vaikka vaikuttavatkin niihin hyvin paljon. Kuten Värri (2009) totesi, dialogisen kasvatuksen kannalta ryhmämuotoisessa kasvatuksessa hyvin tärkeäksi tekijäksi nousee ilmapiiri. Ilmapiirin vaikutus voitiin todeta myös tässä tutkielmassa. Esimerkiksi eettisyyden esilläpito ryhmässä vaikutti merkitsevästi sekä sitoutuneisuuteen että lapsen hahmotuksen agenssiin. Eettiset kysymykset ovat juuri niitä, jotka nousevat päivittäisissä arjen tilanteissa, kun suhtaudutaan vakavasti lasten ihmisoikeuksien toteutumiseen ja osallisuuteen omassa elämässään. Kasvattajien valintojen täytyy kestää eettisestikin tarkasteltuna päivänvalo, eikä lapsen kuunteleminen ja lapsen tarpeiden huomioonottaminen tarkoita sitä, että lapsi saa "aina tahtonsa läpi." Jokaisessa kasvatusyhteisössä on omat kirjoitetut ja kirjoittamattomat norminsa, jotka kuitenkin vaikuttavat kaikkien kasvatusyhteisön jäsenten, lasten, vanhempien ja kasvattajien toimintaan. Ovatko nämä normit tarkoituksen mukaisia ja perusteltuja, onkin sitten toinen kysymys.

Jatkotutkimuksen kannalta sosiaalisen ympäristön merkitys päiväkotikontekstissa on tämänkin tutkielman perusteella olennainen kysymys lasten luovuuden kannalta. Luova kasvatusympäristön riippuu kuitenkin hyvin pitkälti kasvattajista, joilla on viime kädessä valta määrittää raamit ja “hyvä lapsi”. Kasvattajien näkemykset eivät ole myöskään välttämättä kiveen hakattuja vaan niihin on mahdollista vaikuttaa esimerkiksi reflektion avulla (ks. Venninen 2009; Ojala 2009). Karlsson (2004, 151) havaitsi, että sadutusmenetelmän käyttö vaikutti myös kasvattajien ihmis- ja kasvatuskäsityksiin. Myös Kallialan (2008, 146, 151) tutkimuksessa kasvattajat saivat uutta motivaatiota ja energiaa työhön siitä, että joku ulkopuolinen kertoi lapsesta ja kasvatuksesta asioita, joka vastasivat heidän käsityksiään ja joita ei välttämättä omassa kasvatusyhteisössä pidetty esillä.

Luovien menetelmien käyttö kasvatusyhteisön, lasten ja aikuisten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja luovuudelle otollisen ilmapiirin edistämiseksi päiväkodissa on kehittämishaaste, jonka mahdollisuuksia ei välttämättä ole vielä täysin tiedostettu eikä hyödynnetty. Työkyvyn ylläpito-päivien ohjelmassa on saattanut olla teatteriesityksiä, kuten myös nukketeatteri-esityksiä on tarjottu lapsille osana taidekasvatusta. Taide ja tarinat ovat tärkeitä välineitä ihmisten tavassa ilmaista itseään ja olla olemassa, mutta ne eivät ole mitenkään arjesta irrallisia asioita, vaan omalta osaltaan myös luovat ilmapiiriä, jota arjessa eletään. Myöskään tavallinen päiväkotiarkea ei ole vain arkea, vaan siinä ovat jatkuvasti läsnä ihmiskunnan suuret kysymykset ihmisarvosta ja vapaudesta lähtien, joista myös sadut ja tarinat sekä muut taiteen keinot kertovat. Arjen ilmapiiriä rakennetaan puheella ja konkreettisilla käytännön kasvatusteoilla, jotka paitsi kertovat kasvatusyhteisön käsityksistä ihmisyydestä ja kasvatuksesta, niin myös luovat kasvatuskulttuuria, jossa ihmisyydelle annetaan enemmän tai vähemmän arvoa. Jos lasten oikeuteen vaikuttaa omaan elämäänsä suhtaudutaan vakavasti, myöskään säännöt eivät voi olla vain sääntöjä, vaan niissä on kysymys merkittävistä arvovalinnoista, eikä pelkästään toiminnan sujuvuudesta. Olisikin kiinnostavaa tutkia esimerkiksi tapaustutkimuksellisen kehittämisprojektin avulla, olisiko taiteen ja luovuuden keinoin ilmapiiriin tietoisesti vaikuttamaan pyrkivällä lähestymistavalla vaikutuksia päiväkodin toimintakulttuurin muodostumiseen.

Myös sukupuolten välillä olleet erot luovissa prosesseissa lienevät jatkossa kiinnostava tutkimuskohde. Mistä johtuu, että tytöt näyttävät pärjäävän paremmin päiväkodissa kuin pojat ainakin näiden tulosten valossa, vaikka tasa-arvotutkimuksen näkökulmasta pojat

näyttävät olevan paremmassa asemassa, tai ainakin saavat enemmän huomiota kuin tytöt? (ks. Uusikylä 2008, 238-239; Teräs 2010.) Reunamon aineistosta kävi ilmi, että aikuiset keskittivät huomionsa lapsiin, silloin kuin esimerkiksi sitoutuneisuus oli matala. Koska poikien sitoutuneisuus oli matalampi kuin tyttöjen, aikuisten poikiin kiinnittämä huomio selittyisi osaksi tällä, mikä viittaa myös Uusikylän (2008) arvioon poikien saaman huomion negatiivisista syistä. Jostain syystä pojat myös vastasivat mukautuvammin kuin tytöt, jotka taas vastasivat enemmän osallistuvasti. Tämä taas ei viittaa siihen, että poikia kasvatettaisiin ainakaan aktiivisemmiksi kuin tyttöjä. Tässä tutkielmassa sukupuolten eroihin ei kuitenkaan ollut mahdollisuuksia paneutua sen enempää teoriassa kuin tuloksissakaan, mutta sukupuolten välinen tilastollisestikin merkitsevä ero luovissa prosesseissa kulki mukana osana lapsen persoonallisia ominaisuuksia. Luovien persoonien yhteydessä joustavuus myös sukupuoliroolien suhteen on kuitenkin todettu usein tavalliseksi, joten liian ahtaiden stereotyyppisten sukupuolirajojen rikkominen voisi toisaalta edistää paitsi tasa-arvon niin myös luovuuden asiaa (ks. Uusikylä 2001, 16-17; Uusikylä 1991).

“Jos olisin viisas, niin siivoisin” on viisas vastaus, joka osoittaa vastaajan tiedostavan päiväkodin normit, kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt. Vastaus kertoo myös kyvystä luovia niiden seassa. Vastaaja myös prosessoii itselleen hengitystilaa varsin ehdottomassa tilanteessa ja onnistuu säilyttämään itsellään osan autonomiastaan. Taitavan lapsen osalta kasvatuksen kannalta monia merkittäviä tavoitteita nykyisyyden ja tulevaisuuden kannalta on siis jo saavutettu. Mitä siis hävittäisiin, jos liikkumatilaa olisi sen “kaks minuuttia” enemmän, lähtisikö mopo lopullisesti käsistä? Voisiko tilaa löytyä edes kysymiselle, vaikka joka kerta ei onni suosisikaan rohkeaa? Voisi myös kuvitella, että eniten joustonvara aikuisten ja lasten välisissä suhteissa auttaisi heikommilla taidoilla varustettuja lapsia, jotka saisivat tilaisuuden harjoitella esimerkiksi sosiaalisia taitojaan aikuisten ohjauksessa. Samalla he saisivat myös ehkä kauaskantoisenkin kokemuksen siitä, että myös heidän mielipiteellään on jotakin merkitystä - eikä tämän tarvitsisi merkitä välttämättä vapaata kasvatusta. Kysymys lienee myös pitkälti luottamuksesta lapsiin – tai ihmisiin yleensä.



## Lähteet

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Karila, K. & Alanen, L. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s.9-30) Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K.(2010). Framing the picture of child. *Children & society volume 24, pp.100-111*.
- Alasuutari, P. (2007). *Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus-kirja.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, Colorado: Westview press.
- Amabile, T.M (1995). Attributions of creativity - what are the consequences? *Creativity research journal*. 1995, Vol. 8, nr. 4, pp. 423-426.
- Arnkil, T. & Eriksson, E. (2008). Älkää leimatko lapsia huolten vyöhykkeistöllä! *Dialogi* 2008/8. Luettu 24.6.2011.  
<http://www.dialogi.stakes.fi/FI/dialogin+arkisto/2008/8/sivu/20.htm>
- Bergström, M. (1997). *Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa*. Juva: WSOY.
- Bolwby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Buber, M. (1999). *Minä ja sinä*. Juva: WSOY.
- Butscher, J. L. & Niec, L. N. (2005). Disruptive Behaviors and Creativity in Childhood: The Importance of Affect Regulation. *Creativity Research Journal*. Vol. 17, No. 2 & 3, pp. 181–193.
- Byman, R. (2010). *Syventävät kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät*. Kurssi. Helsingin yliopisto.
- Conti, R., Coon, H. & Amabile, T.M. (1996). Evidence to support to componential model of creativity: Secondary analyses of three studies. *Creativity research journal*. 1996, vol. 9., nr. 4., p.385-389.
- Corsaro, W (2005). *The sociology of childhood 2<sup>nd</sup> edition*. Thousand Oaks, California: A Sage Publications Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow – The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Dahlberg, G. Moss, P & Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Pence & Moss.(2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- EOPS (2010). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Frankl, V. E. (1982). *Elämän tarkoitusta etsimässä*. Keuruu: Otava.
- Freud, S. (1908). Creative writers and day-dreaming. In *Creativity*. P:E: Vernon (ed.). (pp. 126-136). Middlesex, England: Penguin Education.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21th century*. New York: Basic books.
- Gothi, R. (1998). *Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Ajatus.
- Greene, R.W. (2006). *Tulistuva lapsi: uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Hakala, J. T. (2002). *Luova prosessi tieteessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, M. (2008). *Luova mieli: lähikuvassa muusikoiden luomisprosessit*. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Himanen, P. (2010). *Kukoistuksen käsikirjoitus*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. (2002). *Uudistuva esiopetus*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hytönen, J. (2007). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: Oppimateriaalit Oy.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa *Kasvatusvuorovaikutus*. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., Rasku-Puttonen, H. (toim.) (s.149-165). Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.

- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. (2009). Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Karila, K. & Alanen, L. toim. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* (s.249-262). Tampere: Vastapaino.
- Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin: verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä.* Helsinki: Stakes.
- Karma, K. & Komulainen, E. (2002) *Tilastollisen kuvauksen perusteet käyttäytymistieteissä. Toinen laitos.* Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (2001). Esipuhe. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) *Taiteen ja leikin lumous.* (s. 6-12). Helsinki: Finn Lectura.
- Kelly, A.V. (1995). *Education and democracy. Principles and practices.* London: Paul Chapman Publishing.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys.* Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, L. (1998). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä.* Hämeenlinna: Arator Oy.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010). *Kiusaavatko pienetkin lapset?* Luettu: 26.6.2011. Saatavissa osoitteesta:  
<http://mll.fibin.directo.fi/@Bin/d5a32cf89c9120b40c7ec667613b4d79/1309074255/application/pdf/12510731/Kiusaavatko%20pienetkin%20lapset.pdf>.
- Lehtinen, A-R. (2000). *Lasten kesken - lapset toimijoina päiväkodissa.* Jyväskylä: Sophi 2000.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. In Laevers, F. (ed.) *Defining and assessing quality in early childhood education.* (pp. 159-171) Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1995). The concept of involvement and the Leuven Involvement Scale. An analysis of critical reflections. In Laevers, F. (ed.) *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education.* (pp. 59-72) Dundee: Cidree.
- Laevers, F. (1997). *Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille.* Käsikirja. Studia Pedagogica. Helsinki: Koulutuksen arviointipalvelut, Helsingin yliopisto.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan*

- yhteinen haaste*. Helsinki: Palmenia.
- LOS (1989) *Yhdistyneiden Kansakuntien Lasten oikeuksien julistus*.
- Lundan, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 897 ISBN 978-951-44-7874-1 (pdf) ISSN 1456-954X HYPERLINK "<http://acta.uta.fi/>"[http://acta.uta.fi](http://acta.uta.fi/)
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä - tutkijalaitos*. Helsinki: International Methelp.
- Moberg, S. ym. (2009). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, L. (2006). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Ojala, M. 2009. Varhaiskasvatuksen käytännön kehittäminen reflektion avulla. Teoksessa *Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimusta päiväkodin arjessa*. Anna-Riitta Mäkitalo, Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.). VKK-Metro. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja nro 22.
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Karila, K. & Alanen, L. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s.182-206). Tampere: Vastapaino.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana: kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Porvoo: WSOY.
- Piirto, J. (1999). Jane Piirto II. Teoksessa Piirto, J. & Uusikylä, K. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. (s.82-130). Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puroila, A-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma päiväkotityöhön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Rautavaara, E. (1998) *Omakuva*. Juva: Wsoy.
- Reunamo, J. (2007a). *Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. Helsinki: Wsoy.
- Reunamo, J. (2007b). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* Vol. 15, No. 3. (pp.365-377)
- Reunamo J., Lipponen, L. Alijoki, A. & Nurmilaakso M. (2010) *Children's agentive perception uncovered*.
- Reunamo, J. (2011). *Pikaohjeita spss:n käyttäjille*. Osoitteessa:

<http://www.helsinki.fi/~reunamo/>. Luettu: 20.9.2011.

- Robinson, K. H. & Diaz, C.J. (2006). *Diversity and difference in early childhood education : issues for theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.  
<http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/EBookView/S9780335227587/S9>
- Rogers, C. R. (1954). Towards a theory of creativity. In *Creativity*. P:E: Vernon (ed.). (pp.137-151). Middlesex, England: Penguin Education.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles A. Merrill Publishing company:.
- Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaaleikki? Teoksessa Karila, K. & Alanen, L. toim. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s.207-226). Tampere: Vastapaino.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2005) *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S. (2009). Suomalaisen yhteiskunnan eetos ja varhaiskasvatuksen arvot. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kultta-aika*. (s. 11-15) Helsinki: Tammi.
- Sternberg, R. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3/2003. (p.325-338).
- Sternberg, R. & Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In Sternberg, R. (ed.) *Handbook of creativity*. (pp.3-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suhonen, E. (2009). *Eriyistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suoranta, J. (2002) *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatuserittely tässä ajassa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.
- Teräs, T. (2010). *Tasa-arvoinen varhaiskasvatus? Tapaustutkimus sukupuolesta ja tasa-arvosta päiväkodin arjessa*. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski T. (2005) *Kenen kasvatus?* Teoksessa Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. (s. 7-28) Tampere: Vastapaino.

- Torrance, E.P. (1967). *Education and the creative potential*. The University of Minneapolis: Minnesota press.
- Tuisk, M. (2007). To be or not to be a Subject – That Is a Question! Teoksessa *Education for democracy as a part of education for sustainable development : 4th International Journal of Teacher Education and Training Conference : post-conference book /* Juhani Hytönen (toim.). Helsinki: University of Helsinki.
- Uren, N. & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5–7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* 2009/56, (pp. 33–40).
- Uusikylä, K. (1991). *My childhood, my creativity, myself: a self portrait of student actors, dancers and graphic artists*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Uusikylä, K. (1998) Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa *Älykkyys valoa ja varjoja*. Malin, A. ja Männikkö K. (toim.)(s. 66-81) Jyväskylä: Atena kustannus.
- Uusikylä, K. (1999). Kari Uusikylä I. Teoksessa: Uusikylä, K. & Piirto, J. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. (s.11-78). Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Uusikylä, K. (2001). Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.). *Taiteen ja leikin lumous*. (s.14-22). Helsinki: Finn Lectura.
- Uusikylä, K. (2002). Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota ja tunteita*. (s.42-55). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2008). *Naislahjakkuus*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Wallas, G. (1926). The art of thought. In *Creativity*. P:E: Vernon (ed.). (pp. 91-97). Middlesex, England: Penguin Education.
- Van Gogh, V. (1981). *Kirjeitä veljelleni*. Toimittanut Irving Stone. Helsinki: Otava.
- Van Gogh, V. (1996). *Sanat kuin tuli*. Porvoo: Wsoy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. 2. tarkastettu painos. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Venninen, T. 2009. Reflektiivinen lähestymistapa päiväkotien kehittämistyössä. Teoksessa *Löytöretkellä omaan työhön. Kehittämistä ja tutkimusta päiväkodin arjessa*. Anna-Riitta Mäkitalo, Mikko Ojala, Tuulikki Venninen ja Birgitta Vilpas (toim.) VKK-Metro. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja nro 22, 2009.
- Vuorikoski, M. (2005). Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski,

- Tomperi & Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. (s. 31-61) Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1. (p.7–97.)
- Värri, V-M. (2002). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. (2009). Askeleita varmuuden ulkopuolelle. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika*. (s. 16-23) Helsinki: Tammi.

# Liitteet

## Liite 1. Lapsiarviointi

Päiväkoti/ lapsiryhmä: \_\_\_\_\_ Lapsen numero: \_\_\_\_\_

Sukupuoli: Poika  Tyttö

Ikä (kuukausina): \_\_\_\_\_ Lapsen läsnäolokuukaudet tässä päivähoitoyksikössä (kesä- ym. lomat mukaan lukien)? \_\_\_\_\_

Lapsen paras kaveri (yhden lapsen numero): \_\_\_\_\_

Lapselle on todettu erityisen tuen tarve: Kyllä  Ei

Todettu erityisen tuen tarve tai diagnoosi: \_\_\_\_\_

Sisarusten lukumäärä (myös sisarpuolet): \_\_\_\_\_

Lapsi on ensimmäinen  , sisarussarjan keskimmäisiä  , lapsi on nuorin lapsi perheessä

Lapsi	Ei kuvaa lasta lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko hyvin	Kuvaa erittäin hyvin
Sopeutuu helposti uusissa tilanteissa ja muiden lasten kanssa					
Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisissa taidoissa					
Osallistuu innokkaasti ja on aloitteellinen					
Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisissa taidoissa					
On luottavainen ja hänellä on hyvä itsetunto päivähoitossa					
Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivissa taidoissa (oppimaan oppiminen)					
Tunnistaa omat tunteensa ja osaa käsitellä niitä					
On itsenäinen ja itseohjautuva.					
Tunnistaa muiden tunteet ja vuorovaikutus on toista huomioivaa					
On luova mielikuvitusleikeissä					
Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa					
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä					
Toimii tilanteen mukaan uusissa haastavissa tilanteissa					
Lapsen keskittymiskyky on hyvä					
Vetäytyy helposti, kontaktit muihin lapsiin ovat usein heikkoja					
Lapsella on tahdonvoimaa ja hän käyttää vaikutusvaltaansa muihin lapsiin					



## Liite 2. Oppimisympäristön arviointi

Arvioi ryhmäsi toimintaa kuvauksien perusteella. Käytä koko asteikkoa. Päiväkoti/ryhmä \_\_\_\_\_ Lasten lukumäärä \_\_\_\_\_

Ryhmän nuorimman lapsen ikä: \_\_\_\_ vuotta Ryhmän vanhimman lapsen ikä \_\_\_\_ vuotta

Toiminnan kuvaus	Ei kuvaa lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko tarkoin	Kuvaa erittäin tarkoin
Uskonnollis-filosofinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Historiallis-uskonnollinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Luonnontieteellinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Eettinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Esteettinen orientaation on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Matemaattinen orientaatio on tärkeä osa kasvatustoimintaamme.					
Kasvatustoiminta tapahtuu enimmäkseen pienissä ryhmissä ja eriyttäen					
Oppimis- ja toimintaympäristöjä korostetaan ja ne ovat monipuolisia.					
Lasten toimintaa dokumentoidaan ja havainnoidaan runsaasti.					
Ryhmän aikuisilla on ollut jatkuva aika- ja resurssipula.					
Toiminnan suunnittelu liittyy enemmän ryhmän toiminnan suunnitteluun kuin yksityisen lapsen toiminnan suunnitteluun.					
Ryhmän aikuisilla on vähintään kerran viikossa suunnittelu- ja arviointikokous.					
Lapset hoitavat vastuullisesti osansa omista päivittäisistä tehtävistään.					
Erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään paljon yhdessä lasten kanssa.					
Lapsilla on runsaasti mahdollisuuksia itseohjautuvaan, omaehtoiseen (autonomiseen) leikkiin.					
Koko lapsiryhmä osallistuu joka päivä yhteiseen ryhmäkokoontumiseen.					
Olosuhteet, ympäristö ja välineet liikunnallisille aktiviteeteille ovat monipuoliset.					
Lapset osallistuvat runsaasti toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen.					
Ryhmässä on useita maahanmuuttajalapsia tai lapsia erilaisista kulttuuritaustoista.					

Liite 2 jatkuu seuraavalla sivulla

## Liite 2 jatkuu

Toiminnan kuvaus	Ei kuvaa lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko tarkoin	Kuvaa erittäin tarkoin
Jostakin syystä ilo, huumori ja hyvinvointi eivät ole kuvannut lapsiryhmäämme kovin hyvin viime aikoina.					
Jostakin syystä tunnelmaisuus ei ole kovin rikasta tai sallittua ryhmässämme.					
Lasten ristiriidat prosessoidaan ja tutkitaan yhdessä lasten kanssa.					
Lasten kesken vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomioon ottaminen.					
Pedagogista johtajuutta ja kasvatuskulttuurin kehittämistä tulisi vahvistaa yksikössämme.					
Henkilöstön vaihtuvuus on pieni.					
Aikaa, lämpöä ja syli on aina tarjolla lapsille silloin kun he niitä tarvitsevat.					
Perushoito-, pukemis- ja siirtymistilanteet ovat ryhmässä rauhallisia.					
Musiikki (laulut, soittaminen, esitykset ja kuuntelu) on erittäin tärkeää ryhmässämme.					
Ryhmässä käytetään runsaasti informaatioteknologiaa (tietokoneita, välineitä ja digitaalista media).					
Piha-alue houkuttelee lapsia monipuoliseen toimintaan.					
Toimintaan käytettävät materiaalien määrä, sijoittelu ja käyttö ovat perusteellisesti pohdittuja ja hyviä.					
Teemme paljon retkiä ja hyödynnämme lähiympäristöä.					
Lasten leikit kestävät ja kehittyvät usein viikkoja.					
Mahdollisuudet monipuoliseen rakentamisleikkiin ja erilaisilla materiaaleilla leikkimiseen ovat hyvät.					
Ryhmän aikuiset käyttävät paljon aikaa osallistumalla lasten leikkiin.					
Jokaisella leikillä on selkeä oma paikkansa.					
Lasten jako pienryhmiin ja leikkiryhmään tapahtuu aikuisten toimesta ja pedagogisin perustein, ei lasten itsensä tekemänä.					
Ryhmässä on paljon visuaalista ilmaisua (piirtämistä, maalaamista sekä taidetta).					
Ryhmässä on paljon draamaleikkejä (nukketeatteria, esityksiä, näytelmiä).					
Ryhmässä on paljon käsitöitä (askartelua, leivontaa, teknistä työtä).					
Ryhmässä leikitään paljon roolileikkejä.					
Ryhmässä käytetään paljon satuja, tarinoita, loruja ja kirjoja.					

Liite 2 jatkuu.

Toiminnan kuvaus	Ei kuvaa lainkaan	Kuvaa huonosti	Kuvaa jonkin verran	Kuvaa melko tarkoin	Kuvaa erittäin tarkoin
Sisällöllisiä orientaatioita ei käsitellä erikseen kasvatustoiminnassa.					
Sisällölliset orientaatiot nousevat arkipäivän toiminnasta, ei etukäteen valituista sisällöistä tai teemoista.					
Kasvatustoiminta tapahtuu yleisenä vuorovaikutuksena, ei erillisinä oppitukioina.					
Lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa.					
Lapsia kannustetaan ja heidän menestymistään tuetaan runsaasti.					
Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat ryhmän aikuisten mielessä jatkuvasti.					
Lasten itseluottamus ja minäkuva (identiteettiä) on erityisen tärkeä ryhmän kasvatustaluteluissa.					
Lasten tunne-elämän tarpeet ovat pääasiana pedagogisissa keskusteluissa.					
Lasten uteliaisuuden ja tutkimisen tukemista mietitään jatkuvasti toimintaa suunniteltaessa.					
Lasten väliset suhteet ovat tärkeimpiä aiheita pedagogisissa keskusteluissamme.					
Puhumme paljon opetussuunnitelmastamme pedagogisissa keskusteluissamme.					
Työ yksikössämme on luontevaa, kestäväää ja harmonista.					
Työ yksikössämme on sirpaleista, kontrolloimatonta ja kaoottista.					
Työ yksikössämme on tehokasta, suunnitelmallista ja tavoitteellista.					
Työ yksikössämme on kokeellista, luovaa ja täynnä mahdollisuuksia					

## Liite 3. Havainnointikoodit

Aika (esim. 08.16)

### Lapsen numero

#### A. Lapsen toiminnan yleinen kehys (mitä lapsen pitää/kuuluu tehdä)

1. Suora kasvatustoiminta sisällä (aikuisen suunnittelema toiminta tai toiminta johon aikuinen tuo kasvatuksellisen aineksen: opetus, ohjeistus, ryhmäkokoontuminen, tarinan kertominen esitys jne.)
2. Tuettu leikki sisällä (opettaja ohjaa lasten leikkejä rikastamalla niitä)
3. Vapaa leikki sisällä (lapsi itse päättää mitä, miten tai kenen kanssa leikkii)
4. Toiminta ulkona aikuisen ohjauksessa (leikki, retki, opetus jne.)
5. Vapaa ulkoleikki (usein pihalla, puistossa tms.)
6. Perushoito (pukeminen, riisuminen, WC, hygienia, lepo, valmistautuminen)
7. Ruokailu (aamupala, lounas, ruuan odotus, järjestelyt ennen/jälkeen syömisen).

#### B. Lapsen oma toiminta (lapsen valinta tai ajautuminen)

1. Orientaatiotoiminta (esim. lapsi kuljeskelee, havainnoi muita muttei osallistu, etsii tai odottaa)
2. Yhdessäolo muiden kanssa (esim. hengailee/kävelee kavereiden kanssa, juttelu kiipeilytelineellä)
3. Leluilla, materiaaleilla, välineillä leikki (esim. hiekalla, keinussa, paperilla)
4. Roolileikki tai mielikuvitusleikki (lelulla tai itsellä on rooli)
5. Kirjan katselu/luku, video, esitys ym.
6. Sääntöleikki (esim. pallopelejä, lautapelejä, pysyvät säännöt, kilpailu)
7. Tehtävä (esim. työ, paperityö, taidon harjoitus, lorun opettelu)
8. Ei-sallittu toiminta (esim. ohjeiden rikkominen, kiusaaminen, häirintä)
9. Lapsi toimii yleisen toiminnan kehyksen sisällä, mutta ei sovi luokkiin B1-B8 (esim. lapsi syö ruokailussa, pukeutuu pukemisessa)
10. Muu toiminta (ei sovi muihin luokkiin esim. sekavuus, paljon vaihtoksia, ei rakennetta)

#### C Pääasiallinen huomion kohde

1. Ei-sosiaalinen kohde (esim. lelu, hiekka, auto, palikat, vesi, itse)
2. Aikuinen (esim. seuraa aikuisen kertomusta, keskusteleee aikuisen kanssa, tilanteessa voi olla myös ei-sosiaalisia kohteita. Jos tarkkailee myös muita, esim. lapsia, luokitus on C5, kokonaistilanne)
3. Toinen lapsi (mukana voi olla myös leluja ja muita ei-sosiaalisia kohteita)
4. Useita lapsia (2 tai useampia lapsia, mukana voi olla myös. leluja ym.)
5. Kokonaistilanne (tilanteessa niin paljon elementtejä ettei yhtä kohdetta voi nimetä, esim. lapsia, aikuisia, leluja, toimintoja, yleensä muuttuva tilanne)

#### D Lähin sosiaalinen lapsikontakti (jos on havaittavissa)

Lapsi johon havainnoitava lapsi vahvimmin suuntautuu. Lapsen numerokoodi kirjataan listaan. Jos lähikontaktia on toisesta ryhmästä kirjaa □ , jos lähikontaktia ei voi nimetä, ruutu jätetään tyhjäksi.

#### E. Lapsen fyysisen aktiivisuuden taso

1. Matala istuminen, kynän käyttö, syöminen jne.)
2. Kohtuullinen (sisältää kävelyä, koko vartalon liikkeitä)
3. Korkea (sisältää ainakin jonkin verran juoksua, ripeää liikuntaa, fyysistä ponnistelua jne.)

#### F. Lapsen sitoutuneisuus

1. Yksinkertainen, kaavamainen, toistuva, passiivinen toiminta, ei energiaa, ei älyllistä haastetta
2. Usein keskeytyvä toiminta ja toimintaan kiinnittyminen
3. Enimmäkseen jatkuva toiminta, huomio hajoaa helposti, vähän energiaa
4. Jatkuva toiminta jossa intensiivisiä hetkiä, tarkkaavaisuus ei helposti hajoa
5. Kestävä intensiivinen toiminta, keskittyminen, luovuus, energia ja sitkeys

#### G Keskimääräinen etäisyys lapsen ja lähimmän aikuisen välillä metreinä

#### H. Lähimmän aikuisen pääasiallinen toiminta

1. Ei lapsikontaktia, esim. järjestelee asioita, keskusteleee toisen aikuisen kanssa
2. Havainnoi lapsia (voi esim järjestellä asioita samaan aikaan)
3. On vuorovaikutuksessa yhden lapsen kanssa.
4. Vuorovaikutus usean lapsen kanssa, lapset ja aikuiset tuottavat vuorovaikutuksen sisällön yhdessä
5. Opettaminen, aikuinen tietää jo mitä pitäisi tehdä, ennalta asetettu tavoite
6. Määrittelemätön tilanne(ei voi erottaa aikuisen pääasiallista toimintaa muuttuvassa tilanteessa)

#### I. Aikuinen keskittyy lapseen ainakin jonkin aikaa havaintoajasta

- 1 Kyllä, ainakin muutaman sekunnin keskittyminen lapseen
- 2 Ei keskittymistä lapseen tai vain yleinen vilkaisu lapseen

## **Liite 4. Lapsen sitoutuneisuuden asteikko**

Taso 1. Matala aktiivisuus: Aktiivisuus yksinkertaista, kaavamaista, toistavaa tai passiivista. Lapsi on poissaoleva eikä energinen. Ei älyllistä haastetta. Lapsi voi vaikka tuijottaa tilaa. Huom. Tämä voi olla myös merkki sisäisestä keskittymisestä.

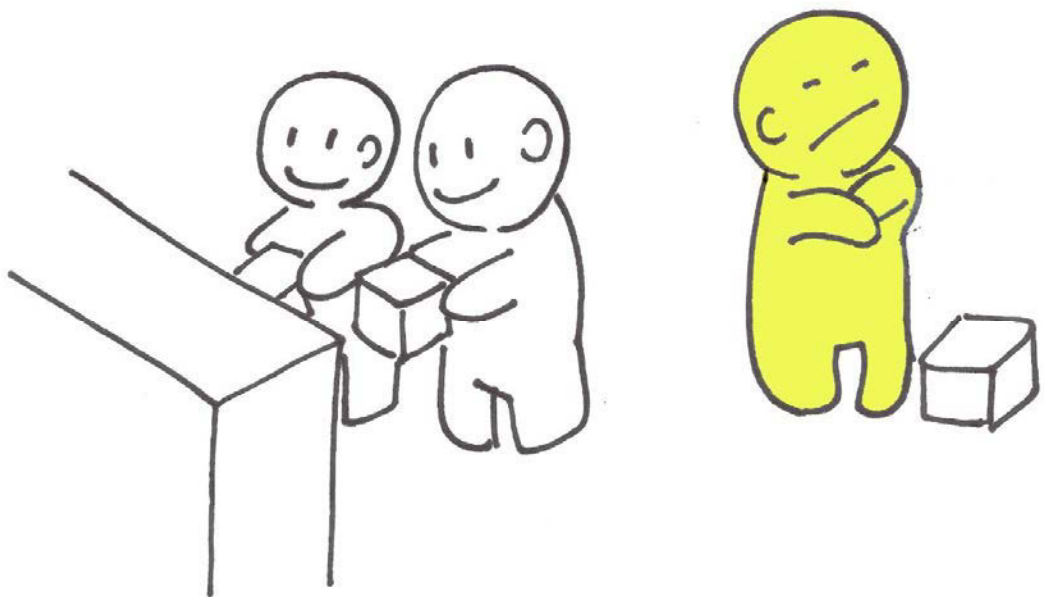
Taso 2. Usein toistuva aktiivisuus: Lapsi toimii mutta puolet havaintoajasta kuluu ei-aktiivisesti, jolloin lapsi ei keskity ja tuijottaa avaruuteen. Lapsen keskittyneisyys keskeytyy usein, eikä sitoutuneisuus ole riittävä vetämään lasta takaisin toimintaan.

Taso 3. Enimmäkseen jatkuva toiminta: Lapsi toimii puuhakkaasti, mutta rutiininomaisesti ja todelliset sitoutuneisuuden tunnusmerkit puuttuvat. Toiminta edistyy jonkin verran, mutta energia puuttuu, keskittyminen on rutiininomaista ja harhailevaa.

Taso 4. Jatkuva, intensiivisiä hetkiä sisältävä toiminta: Toiminnan intensiivisissä hetkissä on tason 3 lisäksi intensiivisiä hetkiä joissa näkyy sitoutuneisuuden tunnusmerkit. Toiminta jatkuu tauon jälkeen. Ympäristön ärsykkeet eivät kuitenkaan saa lasta luopumaan toiminnasta.

Taso 5. Jatkuva intensiivinen toiminta: Lapsen toiminta on jatkuvaa ja intensiivistä paljastaen suuren sitoutuneisuuden. Havainnoitaessa ainakin neljän ensimmäisen tunnusmerkin tulee näkyä (**keskittyminen, luovuus energia, sitkeys**, monimutkaisuus, eleet, tarkkuus, reaktioaika, kieli, tyytyväisyys). Intensiivisyyden tulee näkyä melkein koko havaintojakson ajan.

**Liite 5. Esimerkki haastatteluosuuden kuvasta. Kysymys 2.**



2. Mitä jos et halua siivota kun leikkiaika on loppu, mitä teet?

## Liite 6. Haastattelukysymykset

- 1) Ajatellaan että olet leikkimässä ja että jollain toisella onkin se tavara millä sinä haluaisit leikkiä. Mitä teet?
- 2) Mitä jos et halua siivota kun leikkiaika on loppu, mitä teet?
- 3) Ajatellaan että olet leikkimässä jonkun kanssa ja kaveri haluaakin vaihtaa leikkiä. Mitä teet?
- 4) Ajattele tilannetta että olet eri mieltä siitä mitä opettaja sanoo, mitä sinä sitten teet?
- 5) Mitä jos kaveri ei leikkikään sinun kanssasi, mitä sitten teet?
- 6) Ajattele tilannetta jossa toinen lapsi tulee kiusaamaan sinua, mitä sinä sitten teet?
- 7) Kun opettaja ehdottaa sinulle jotakin tekemistä, mitä sellaisessa tilanteessa teet?
- 8) Kun tulee tilanne missä opettaja tulee lopettamaan sun leikkiä, mitä sinä sitten teet?
- 9) Ajatellaan että olet leikkimässä kaverin kanssa ja sinä haluaisitkin vaihtaa leikkiä mutta kaveri ei, mitä sinä teet?
- 10) Mitä jos et pidäkään toiminnasta jonka opettaja on järjestänyt, mitä sinä sitten teet?
- 11) Ajattele että näet lasten riitelevän keskenään. Mitä sinä teet?
- 12) Ajatellaan että olet pelaamassa peliä jonkun kanssa ja toinen ei noudata pelin sääntöjä. Mitä sitten teet?
- 13) Ajattele tilannetta missä opettaja ei hyväksy sitä mitä teet. Mitä sinä silloin teet?
- 14) Mitäs sitten jos olet juuri tekemässä jotain tärkeää työtä ja joku tulee häiritsemään sinua, niin mitä teet?
- 15) Ajattele sellaista tilannetta että työsi menee pilalle ja epäonnistut. Mitä silloin teet?
- 16) Mitä sinä teet jos joku vie sulta sun tavarasi?