

*LAPSEN OMAEHTOINEN TOIMINTAPROSESSI*  
*- LUOVAA ONGELMANRATKAISUA?*

Heidi Maria Kyllönen  
Kasvatustieteiden laitos  
Tampereen yliopisto  
Pro gradu –tutkielma  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2006

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

KYLLÖNEN, HEIDI MARIA:

*”Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi – luovaa ongelmanratkaisua?”*

Pro gradu –tutkielma, 99 sivua + 9 liitesivua.

Kasvatustiede

Toukokuu 2006

---

Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa kehitettiin uutta teoreettista näkökulmaa lapsen omaehtoiseen toimintaprosessiin. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että suotuisten kontekstitekijöiden vallitessa 6-vuotias lapsi osaa hyödyntää sisäistä motivaatiota, jo oppimiaan tietoja ja taitoja sekä muodostaa niistä omaehtoisia, luovaa ja pitkäjänteisen toimintaprosessin. Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää tässä tutkimuksessa jäsenettyä mallia lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna. Malli sisältää lapsen omaehtoisesta toimintaprosessin rakenteen, vaiheet ja perusyksikön. Rakenne jakautui toimintastrategian jäsentyneisyyden perusteella alkutilanteeseen ja sykliivaiheeseen. Toimintastrategian jäsentyneisyyttä arvioitiin toimintaprosessin perusyksiköistä, eli toimintaepisodeista käsin. Mallin lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna viisi vaihetta olivat: 1) tilanteen tunnistaminen ja kartoittaminen, 2) toiminnan kohteen / ongelman asettaminen, 3) ideointi, 4) alatavoitteen valitseminen ja toteutus sekä 5) kooste- ja arviointivaihe. Lapsen omaehtoisessa toimintaprosessissa luovuus oli keskeisin lapsen spontaani oppimisstrategia. Tämä ilmeni kulttuuristen elementtien ja rakenteiden luovana yhdistelyä. Toimintastrategia kehittyi sykliivaiheen aikana yhä haastavammaksi ja monimutkaisemmaksi sosiaaliskognitiiviseksi ongelmanratkaisuksi. Tämä ilmeni kulttuuristen elementtien ja rakenteiden yhdistelyssä yhä haastavammiksi käyneissä aineksissa roolihahmojen välisistä vuorovaikutustilanteista ja ristiriitaisista tunteista. Kasvatustyössä tutkimustulosten merkitys on lapsen oppimaan oppimisen ja itsenäisten taitojen kehittymisen tukemisessa. Jatkossa tulisikin selvittää, miten lapsen omaehtoisessa toimintaprosessissa ilmenevät spontaanit oppimisstrategiat tukevat lapsen eri kompetenssien - ja myöhemmän elinikäisen oppijan identiteetin kehittymistä. Tutkimustuloksia pohdittiin myös varhaiskasvatuksen laadun kannalta.

Asiasanat: varhaiskasvatus, omaehtoinen toimintaprosessi, luovuus, spontaani oppiminen, luova ongelmanratkaisu.

---

# SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2. LAPSI MAAILMANSA RAKENTAJANA	8
2.1. Tieto ja sen rakentumisen prosessi	10
2.1.1 Representaatiot ja merkitys	11
2.1.2 Ajattelu ja ympäristö	12
2.2. Oppiminen mediayhteiskunnassa	13
2.2.1 Pyrkimys sosiaaliseen ja kognitiiviseen kompetenssiin	14
2.2.2 Mitä moderni yhteiskunta odottaa kasvatukselta?	16
3. LAPSEN OMAEHTOINEN TOIMINTA	18
3.1. Omaehtoinen toiminta osana varhaiskasvatuksen laatua	18
3.1.1 Omaehtoisen toimintaprosessin määrittely	22
3.1.2 Omaehtoisen toiminnan ehdot	24
3.2. Luovuus osana lapsen omaehtoista toimintaprosessia	26
3.2.1 Luovan toiminnan ehdot	27
3.2.3 Luova ongelmanratkaisu	31
4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	35
4.1. Tutkimuksen laajempi alue ja tutkimuskohde	35
4.3. Tutkimuskysymykset	37
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
5.1. Tutkimuksen osallistujat	38
5.2. Tutkimuksen menetelmät	39
5.2.1 Tutkimusluvut ja luottamuksellisuus	39
5.2.2 Aineiston keruumenetelmä	40

5.2.3 Videointi dokumentointivälineenä	41
5.2.4 Tutkimusaineiston valinta	42
5.2.5 Aineistolähtöisen teorian rakentaminen	44
5.3. Tutkimuksen luotettavuus	46
5.3.1 Lapselle tutun ympäristön ja tilanteen edut	46
5.3.2 Tilan ja läsnä olevien ihmisten vaikutus	47
5.3.3 Menetelmällisten valintojen luotettavuus	49
6. TULOKSET	52
6.1 Kontekstitekijöiden vaikutukset	52
6.1.1 Tilannekohtaiset kontekstitekijät	52
6.1.2 Kulttuurinen konteksti	54
6.2 Omaehtoisuuden toteutuminen	56
6.3 Omaehtoinen toiminta toimintaprosessina	58
6.4 Toimintaprosessin rakenne	59
6.5 Toimintaprosessin kehittyminen	61
6.6 Luovuuden toteutuminen	68
6.7 Spontaanin oppimisen näkökulma	70
6.8 Luovan ongelmanratkaisun näkökulma	74
6.8.1 Lapsen luova ongelmanratkaisuprosessi	78
6.8.2 Tauon merkitys	80
6.8.3 Syklit ja oppiminen	80
7. YHTEENVETO TULOKSISTA	83
8. POHDINTA	85
LÄHTEET	91
LIITE 1.	100

## 1. JOHDANTO

Tulevaisuudessa kasvatukselta ja koulutukselta kaivataan yhä enemmän herkkyyttä havaita lapsen sisäinen motivaatio ja tukea sen vahvistumista (mm. McWayne, Fantuzzo & McDermott 2004; Gottfried, Fleming & Gottfried 2001). Suomessa eräs varhaiskasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä on lapsen oppimaan oppimisen tukeminen (Opetushallitus 2000). Taitoja ohjata ja säädellä omaa oppimistaan tarvitaan elinikäisessä oppimisessa, kehittämisessä kompetentiksi tietoyhteiskunnan jäseneksi ja tulevaisuuden aktiivisessa kansalaisuudessa (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 238; Dahlberg, Moss & Pence 1999, 83).

Konstruktivistinen oppimisenäkemyks on toiminut viitekehyksenä sille, miten varhaiskasvatuksessa käsitetään lapsen oppimaan oppimisen tukeminen. Kasvattajien keskuudessa vallitsee kuitenkin erimielisyyksiä siitä, miten konstruktivismi on sovellettavissa käytäntöön. Yhteisesti jaettua käsityspohjaa kasvatuskäytännöille ei ole syntynyt. Tarvitaan uusia ja käytännönläheisiä näkökulmia lapsen oppimaan oppimisen, sisäisen motivaation ja toimintaan sitoutumisen tukemiseen. Tämän tutkimuksen on tarkoitus avata yksi uusi näkökulma lapsen itsenäisten taitojen tukemiseen, ja edistää siten yksilöllisen lapsen näkemistä kaiken kasvatuksellisen toiminnan lähtökohtana.

Oppimaan oppimiseen liittyy mm. myönteinen käsitys itsestä oppijana, itseohjautuvuus ja itsesäätelytaidot (ks. Neitzel & Stright 2003). Itseohjautuvuus ja itsesäätelytaidot sisältyvät noin 6-vuoden iässä kehittymään alkaviin metakognitiivisiin taitoihin, joilla on keskeinen merkitys myöhemmässä tietoisessa oppimisessa (ks. Annevirta & Vauras 2004; Brown 1987). Metakognition kehittymistä tukee myönteinen käsitys itsestä oppijana (Hubbs-Tait, McDonald Culp, Culp & Miller 2002). Pienellä lapsella myönteinen asennoituminen oma-aloitteisuutta ja uuden oppimista kohtaan kehittyvät parhaiten omaehtoisessa toiminnassa. Hollannissa varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen lähtökohdaksi onkin otettu lapsen omaehtoinen toimintaprosessi, jossa tärkeimmiksi indikaattoreiksi on katsottu sisäinen motivaatio ja emotionaalinen hyvinvointi (ks. Laevers 1997).

Sisäinen motivaatio on myös tärkeä osa pienen lapsen kehittymistä aktiiviseksi toimijaksi. Lapsen toimijuudella (agency) tarkoitetaan niitä inhimillisiä, kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja, joita lapsella on käytössään (Lehtinen 2000). Suomessa lasten toimijuutta on tutkittu vertaissuhteiden kontekstissa (ks. lisää Lehtinen 2000). Sen sijaan sitä on tutkittu vähän oppimaan oppimisen yhteydessä. Lapsen omaehtoisen toiminnan yhteydessä toimijuus kuitenkin ilmenee spontaanina tutkivana toimintana (ks. mm. Bransdorf, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004). Useiden tutkijoiden käsityksen mukaan alle kouluikäinen lapsi oppiikin parhaiten spontaanisti omaehtoisessa toimintaprosessissa (ks. Bransdorf ym. 2004; Helenius 1993). Spontaani oppimisstrategioiden tukemisen merkitystä ei ole kuitenkaan hyödynnetty vielä riittävästi. Osaksi kysymys voi olla aluetta käsittelevän tutkimuksen vähäisyydestä.

Tietoa spontaaneista oppimisstrategioista tarvitaan, kun lasta ohjataan hienovaraisesti tiedostamaan ja arvioimaan strategioiden vaikutuksia suhteessa sekä sillä saavutettuun tietoon että tehtävän ominaisuuksiin. Hienovaraisuus on keskeinen taito, kun lasta tuetaan itsenäiseen toimintaan. Hakkarainen (2001) onkin esittänyt, että varhaiskasvatuksessa lapsen omaehtoisen toiminnan muodostumista tulisi tukea vaikuttamalla ympäristössä vallitseviin motivaatiotekijöihin. Tällä tarkoitetaan kasvatustieteellisten ja toimintaympäristöjen rakentamista sellaisiksi, että ne tukevat lapsen omista tarpeista ja kiinnostuksen kohteista käsin syntyvää toimintaa. Tämä tukee lapsen itsenäisten taitojen kehittymistä.

Aikaisemmin lapsen itsenäisten taitojen tukemista on pyritty kehittämään tutkimalla lasten leikkiä (ks. Helenius 1993). Tällöin ajatellaan, että leikin sisällöstä on nähtävissä se, mitä lapsi sillä hetkellä mielessään työstää ja taidoissaan harjoittelee (ks. Helenius 1993, 12-24). Leikki nähdään kiistatta lasta kehittäväksi toimintana (mm. Hakkarainen 2001, 1990; Helenius 1993; Vygotsky 1978). Marjatta Kalliala (1999) on koontanut listan eri tutkijoiden (Goldman 1998, 31-37; Niiranen 1995, 93; Schwartzman 1978, 120; Isaacs 1960, 10-11) esittämistä leikin hyötynäkökohdista. Sen mukaan lapsen kieli, hypoteettinen ja kausaalinen ajattelu, luova ajattelu, assosiativinen sujuvuus, ongelmanratkaisukyky sekä kyky erottaa ulkoinen todellisuus leikin todellisuudesta kehittyvät lapsen leikkiessä (ks. Kalliala 1999, 39).

Tässä tutkimuksessa lapsen omaehtoinen toimintaprosessi erotetaan leikin käsitteestä. Hakkaraisen (2001, 191) mukaan havainnoinnin perusteella on mahdotonta rajata sitä, milloin on kyse leikistä, oppimisesta tai muusta toiminnasta. Leikkiä käsitelleissä tutkimuksissa on useimmiten tutkittu toiminnan tyyppiä (= *minkälainen*) sille ominaisten tyyppitekojen kautta (ks. Hakkarainen 1991). Sen sijaan lapsen omaehtoisen toimintaprosessin kohdalla huomio kohdistuu siihen, miten lapsi rakentaa toiminnan ja kehittää sitä, eli luo toimintaprosessin (= *miten*). Näin yhteen lapsen omaehtoiseen toimintaprosessiin voi sisältyä useita erilaisia leikkiepisodeja ja leikille ominaisia tyyppitekoja. Näin ollen tämän tutkimuksen kohteena on ensisijaisesti se, miten lapsen omaehtoinen toimintaprosessi muodostuu ja kehittyy.

Toimintaprosessin kehittymistä tutkittaessa strategian käsite on keskeinen. Tässä tutkimuksessa strategialla tarkoitetaan lapselle ominaista kognitiivista tyyliä kehittää toimintaa yhä tarkoituksenmukaisemmaksi. Luovien kognitiivisten strategioiden tarkastelu on perusteltua lapsen omaehtoisen toiminnan yhteydessä, koska lapsen iän suhteellisen vähäisyyden vuoksi myös kokemusten ja tehtäväkohtaisten ratkaisumallien määrä on vähäinen. Luovat kognitiiviset strategiat ovatkin erityisen hyödyllisiä spontaanissa uusien tietojen ja taitojen käsittelyssä. Tässä tutkimuksessa lapsen omaehtoisen toimintaprosessin strategian analyysissä viitekehyksinä ovat mm. luovuuden käsitteellinen määritelmä ja luovuuden kolmen komponentin viitekehysmalli (Amabile 1996) sekä teoria luovan ongelmanratkaisun prosessista (Kuitunen 1997).

Koska tutkimusaiheesta ei ole olemassa aikaisempia tutkimuksia, uutta näkökulmaa hahmotellaan yhden tapauksen osalta mahdollisimman läheltä, eli pyrkien ilmiön kontekstuaaliseen ymmärtämiseen ja yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Tutkimuksen aihe yhdistää myös useampia tieteenaloja. Lapsen omaehtoista toimintaprosessia tarkastellaan ja jäsennetään laadullisena teoreettis-empiirisenä ilmiönä luovuuden ja luovan ongelmanratkaisun viitekehysistä käsin. Lopuksi tutkimustuloksia pohditaan lapsen kompetenssien laajentumisen ja varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kannalta. Lapsen kannalta lienee merkityksellisintä se, jos kasvattaja saa tästä tutkimuksesta innoituksen tarkastella lapsen omaehtoista toimintaa uudesta näkökulmasta ja pystyy soveltamaan sitä lapsen itsenäisten taitojen tukemisessa.

## 2. LAPSI MAAILMANSA RAKENTAJANA

Tässä tutkimuksessa lapsi nähdään toiminnan subjektiksi, joka itsenäisesti suunnittelee, toteuttaa ja kehittää valitsemaansa toimintaa tilannekohtaisten mahdollisuuksien rajoissa (ks. Bransdorf ym. 2004). Heleniuksen (1993) mukaan alle kouluikäinen lapsi myös oppii uutta ja käsittelee tietoa itsenäisesti omaehtoisessa toiminnassaan. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen lapsilähtöisen näkökulman metodologisia taustoja.

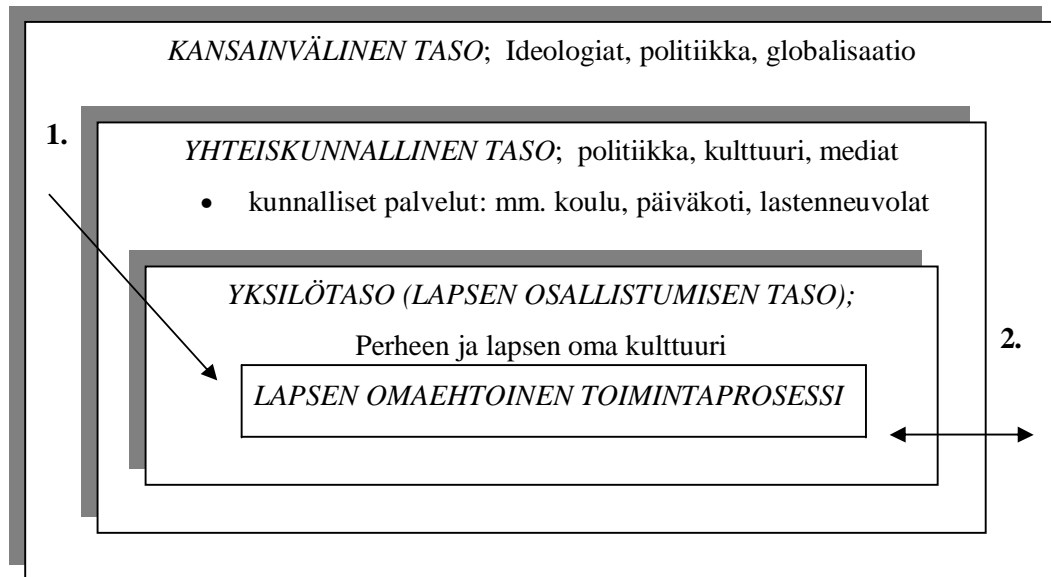
Tieteessä lapsen käsitteellistäminen aktiiviseksi toimijaksi tarkoittaa huomion kohdistamista lapsen näkökulmaan ja rooliin tiedontuottajana (Alanen 2000). Lapsinäkökulma tai lapsilähtöisyys tieteellisessä tutkimuksessa tarkoittaa pyrkimystä selvittää sitä, miten lapset itse tekevät elämäänsä (Bardy 1997, 191-196). Metodologisissa valinnoissa korostuvat yksilönäkökulma ja luonnolliset havainnointitilanteet. Sen sijaan kokeelliset laboratoriotutkimukset jäävät toissijaisiksi, sillä ne eivät tuota tavoiteltua tietoa. (ks. Alanen 2000.) Tutkimuksessa käytetään myös termiä ”lapsen ääni”, kun tietoa pyritään keräämään mahdollisimman suoraan lapsilta itseltään (ks. Ritala-Koskinen 2001, 152). Lapsen äänen tavoittamista ja roolia kompetenttina tiedon tuottajana edistetään myös monitieteellisellä tutkimusotteella. Tällöin tieteenalojen sisäisiä käsitteellistämistapoja siitä, mitä lapsi ja lapsuus ovat, pyritään purkamaan tuomalla ne toistensa yhteyteen (Järventie 1996, 65, 68).

Monitieteellistä lapsuustutkimusta tekee uusi-, myöhemmin modernina lapsuustutkimuksena tunnettu tutkimusalue. Se tutkii niitä arvoja, joita lapsi ja lapsuus yhteiskunnan eri ympäristöissä saa. (Kinos & Virtanen 2001; Alanen 2000; Hutchby & Moran-Ellis 1998.) Modernissa lapsuustutkimuksessa tärkeimmät tutkimuskohteet ovat olleet lasten itse itselleen tuottamat kulttuurit, vuorovaikutussuhteet ja toiminta (James & Prout 1997; Fine & Sandstrom 1988).

Käsitykset lapsesta ja lapsuudesta ovat syntyneet sidoksissa ympäristöönsä. Tietyissä ajassa ja paikassa lapset vaikuttavat myös itse lapsuuden yhteiskunnalliseen rakentuneisuuteen (James & Prout 1997). Yksilönäkökulma korostaakin lapsuutta ajallisesti ja paikallisesti rakentuneena ilmiönä (ks. Lehtinen 2000, 16), joka vaikuttaa edelleen siihen, miten lapset itse vaikuttavat omaan elämäänsä ja ympäristöönsä.



Vaikuttaminen on siten kaksisuuntaista, ja lapset voidaan käsitteellistää aktiivisina sosiaalisina ja kulttuurisina toimijoina. Käytännössä vaikuttamismahdollisuus näkyy liikkumisen vapautena erilaisissa kulttuurisissa tiloissa, joita ovat esimerkiksi erilaiset vapaa-ajan- ja mediaympäristöt, sekä se aste, jolla lapset saavat osallistua aikuisten keskusteluihin, töihin jne. (Mitchell & Reid-Walsh 2002). Kuviossa 1. lapsen omaehtoinen toimintaprosessi on sijoitettu laajempaan, yhteiskunnalliseen kontekstiinsa.



Kuvio 1. Lapsi sosiaalisena ja kulttuurisena toimijana yhteiskunnassa.

Kuviossa 1. Nuoli (1.) kuvaa laajemman yhteiskunnallisen kontekstin välillistä vaikutusta lapsen omaehtoiseen toimintaan. Se luo samanaikaisesti sekä voimakkaita ulkoisia rajoitteita että mahdollisuuksia. Nuoli (2.) kuvaa lapsuuden käsitteellistämisen kaksisuuntaista prosessia ”tässä ja nyt”, tietyssä ajassa ja paikassa. Aktiivinen lapsi vaikuttaa sosiaaliseen positioonsa toimijana ja edelleen häntä lähimpinä olevien ihmisten välityksellä lapsuuden käsitteellistämisprosessiin yhteiskunnallisella tasolla.

## 2.1 Tieto ja sen rakentumisen prosessi

Kasvatustieteellisiltä lähtökohdiltaan tämä tutkimus on konstruktivistinen. Tynjälän (1999a; 1999b) mukaan konstruktivismi on pikemminkin tiedon olemusta käsittelevä paradigma kuin oppimisteoria. Sen eri suuntauksia yhdistää näkemys yksilöstä aktiivisena toimijana tiedonrakentumisprosessissa. Kaikki suuntaukset korostavat myös luovia ja refleksiivisiä toimintoja toistamisen ja muistamisen sijaan. Oppiminen nähdään toimintana, jossa yksilö jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 1999a; 1999b.) Kun käsitykset muuttuvat, oppiminen tulee näkyviin. Sitä edeltää aiempien käsitysten tiedostaminen sekä ristiriidan havaitseminen niiden ja todellisuuden välillä (Tynjälä 1999a). Omaehtoisessa toimintaprosessissa työstetään henkilökohtaisia mielenkiinnon kohteita, jolloin niitä koskevat käsitykset muuttuvat.

Kysymykset siitä, miten lapsi tarkistaa ja kehittää toimintaansa, ovat luonteeltaan myös psykologisia ja kohdistuvat tarkastelemaan lapsen ajattelun taitojen kehittymistä. Vaikka metakognitiivisten taitojen primaarina kehitysareenana pidetäänkin vuorovaikutusta lasta taitavamman henkilön kanssa (mm. Bråten 1992), voidaan lapsen itseohjautuvia toiminta- ja arviointitapoja havainnoida myös omaehtoisen toimintaprosessin yhteydessä.

Monitieteellinen näkökulma tuo luotettavammin tietoa ilmiöstä, josta ei ole olemassa aikaisempaa tietoa. Tutkimusmetodologiassa sekä monitieteellinen - että yksilönäkökulma ovat lähtökohdiltaan postmoderneja. Postmodernistisesta näkökulmasta todellisuus rakentuu osana interaktiivisen vuorovaikutuksen yhteiskuntaa. Se on ihmisten sosiaalisesti, ajallisesti ja paikallisesti konstruoima käsitys maailmasta (Dahlberg ym. 1999, 22-23). Tässä tutkimuksessa lapsen omaehtoista toimintaprosessia tarkastellaankin erottamattomana osana tiettyä interaktiivista ja ajallispaiikallista kontekstia.

Lapsen omaehtoinen toiminta tapahtuu suhteessa toiminnan ulkoiseen sosiaaliseen ja materiaaliseen ympäristöön. Kun lapsi nähdään toiminnan aktiiviseksi subjektiksi, hän myös määrittää osaltaan yksittäisten sosiaalisten tilanteiden kulkua, roolien rakentumista ja niiden asemaa eri käytänteissä. Yhteiskunnallisella tasolla tarkasteltuna sama prosessi toistuu instituutioiden ja akateemisen tiedon osalta (James & Prout 1997). Tästä sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna tutkimus on myös poststrukturalistinen.

### 2.1.1 Representaatiot ja merkitys

Konstruktivismiin eri näkemyksiä yhdistää merkitys -käsitteen painottuminen. Lindqvistin (1998) mukaan merkityksellä tarkoitetaan erilaisista representaatioista rakennettua, henkilökohtaisesti mielekästä kokonaisuutta. Representaatiolla tarkoitetaan mielen sisäistä edustumaa todellisuudesta saadusta aistihavainnosta (ks. Lindqvist 1998).

Oppimisen tutkimuksessa ollaan siirrytty tarkastelemaan yksilön ja yhteisön rakentamia merkityksiä (Tynjälä 1999b). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on merkityksenmäärittelyprosessi. Merkityksellä viitataan oppimisen moniin ja erilaisiin vaiheisiin lähtien aistimuksesta ja havainnosta aina kommunikatiiviseen kompetenssiin, kielipeliin ja totuuteen saakka (ks. Mutanen 2000, 45). Tässä tutkimuksessa merkitys nähdään osana yksilön kokemusavaruutta. Tällä tarkoitetaan eri ilmiöitä ja asioita koskevia subjektiivisia kokemuksia, joista lapsi muodostaa itselleen merkityksellisiä käsitteellisiä malleja (ks. Mutanen 2000). Käsitteellisten mallien ei tarvitse olla sisäisesti ristiriidattomia, eikä loogisesti tai tieteellisesti perusteltavissa olevia. Usein lapsi oppiikin testaamalla ja tutkimalla käsitteellisten malliensa puutteita ja vahvuuksia (Bruner 1990). Keskeistä on, että lapsi työstää uusia merkityksiä ja käsitteellisiä malleja yhdistämällä ympäröivästä maailmasta muodostamiaan representaatioita jo hankkimiinsa tietoihin ja tekemällä niistä uudenlaisia tulkintoja. Konstruktivismiin mukaan yksilö konstruoi tietoa työstämällä eri merkityksiä ja niiden välisiä suhteita.

Representaation käsite liittyy kognitiivisen ristiriidan käsitteen kautta lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tutkimuksen myös ajattelun kehityksen yhteyteen. Kognitiiviseksi ristiriidaksi kutsutaan yksilön havaintoa omien representaatioiden ja skeemojen (jo muodostuneiden toimintamallien) riittämättömyydestä tietyssä tilanteessa. Tätä havaintoa voidaan pitää ajattelun kehityksen lähtökohtana (ks. Bergström 1997; 1996). Kognitiivisen ristiriidan seurauksena mielen sisällä syntyy dialoginen prosessi, jonka tarkoituksena on löytää uusi ja tilanteeseen paremmin sopiva käsitteellinen malli ja merkitys (ks. Saariluoma 1990; Vygotsky 1978). Toisin sanoen ajattelun kehitys edellyttää kognitiivisen ristiriidan ratkaisemista muodostamalla uusia käsitteellisiä rakenteita, kuten esimerkiksi merkityksiä (mm. Bergström 1997; 1996; Flavell 1987). Työstäessään ja testatessaan merkitysten toimivuutta käytännössä lapsi kehittää paitsi ajattelun taitojaan, myös

vuorovaikutus- ja kulttuuristen merkitysten lukutaitoa, joita tarvitaan oppimaan oppimisessa.

### 2.1.2 Ajattelu ja ympäristö

Ajattelu, kokemusten tulkinta ja merkitysten määrittäminen tapahtuvat aina jossakin kontekstissa (mm. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Kun lapsi esitetään oman elämänsä aktiivisena rakentajana sosiaalisen ja kulttuurisen toimintaympäristön tarkastelu korostuu (ks. James & Prout, 1997). Merkitysten määrittäminen nähdään siten myös osana sosiaalistumisprosessia.

Lapset omaksuvat kulttuurisia käytänteitä ja muokkaavat valitsemiaan toiminnan muotoja ja sisältöjä suhteessa ympäristön eri tekijöihin. Lasten tuottamat merkitykset ovat aina sosiaalisesti ja kulttuurisesti määrittäviä, eivätkä edes kiinnostuksen kohteet ole kulttuurisesti neutraaleja (ks. Mitchell & Reid-Walsh 2002). Sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden lisäksi kokemusten tulkinta ja merkitysten määrittäminen ovat sidoksissa yksilöllisiin tekijöihin kuten kehitystasoon ja ikään. Samalla kun tietämys itsestä, toisista ihmisistä ja eri ympäristöistä (sekä niiden välisistä suhteista) laajenee ja tarkentuu, myös niihin liittyvät merkitykset muuttuvat ja tarkentuvat (ks. Hakkarainen 2001, 193). Merkitysten määrittäminen on myös moniulotteista. Objektimaailmasta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta saadut kokemukset tukevat toisiaan ja merkitykset muokkautuvat niiden, sekä monien muiden merkityssuhteiden pohjalta.

Merkityksen määrittelyprosessina oppiminen nähdään olevan sidoksissa kulttuurisessa kontekstissa toimimiseen (ks. Mutanen 2000, 110). Tällä viitataan Vygotskyn (1978) teoriaan sosiokulttuurisesta oppimisesta. Sen mukaan yhdessä ja yksin toimimisen tasot vaihtelevat oppimisen eri vaiheissa. Oppiminen ja ajattelu kehittyvät sidoksissa kulttuuristen merkitysten omaksumiseen siten, että alustavat tiedot ja taidot lapsi oppii vuorovaikutuksellisessa prosessissa häntä taitavamman henkilön kanssa. Vuorovaikutuksessa omaksutut tiedot ja taidot muuttuvat harjoittelun myötä lapsen sisäisiksi ja itsenäisesti hallitsemiksi tiedoiksi taidoiksi. Seuraavassa vaiheessa lapsi pystyy myös laajentamaan ja kehittämään jo omaksumiaan tietoja taitoja itsenäisesti. Näitä

yksin- ja yhdessä toimimisen tasoja ei tulisikaan nähdä toisilleen vastakkaisina, vaan niiden ilmenemistä tulisi tutkia tarkemmin erilaisten kontekstien ja toimintatilanteiden yhteydessä (ks. Mutanen 2000, 111).

## 2.2 Oppiminen mediayhteiskunnassa

Lasten omaehtoista toimintaa tarkasteltaessa keskeistä on huomioida sitä ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin ominaispiirteet. Tämän päivän länsimaista maailmaa, elinympäristöä ja kulttuuria luonnehtii tiedon välittyminen medioiden avulla. Mediayhteiskunnassa, jollaiseksi yhteiskuntaamme kutsutaan, mediakulttuuri tarkoittaa kollektiivisten kulttuuristen merkitysten välittymistä eri viestimien eli medioiden kautta. Medioita ovat mm. lehdet, kirjat, radio, televisio, internet jne. (ks. Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 66.) Kulttuurisesti jaetut merkitykset tarkoittavat niin materiaalisia objekteja (tavaroita, leluja, pelejä ja materiaaleja) kuin käsitteellisiä symboleitakin (tilaan, aikaan ja paikkaan sidoksissa olevia rooleja, toimintamalleja, arvoja, piirustuksia, lempinimiä jne.) (ks. Lehtinen 2000, 122). Merkitysten välittymisellä tarkoitetaan kokemusten, näkökulmien jne. siirtymistä ihmiseltä toiselle eri medioiden kautta.

Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi toteutuu suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Sosiaalistuminen edellyttää yhä enemmän osallisuutta eri medioiden välittämiin oppimiskokemuksiin (Kellner 1998). Länsimaisessa kulttuurissa medioista vieraantuminen tarkoittaakin syrjäytymisvaaraa yhteiskunnasta (Jarvis 1988). Toisaalta myös yhteiskunnan jatkuva teknologinen kehitys vaatii jatkuvaa uusien viestintävälineiden käytön opettelua. Media- ja teknokulttuurilla tarkoitetaan samaa asiaa silloin, kun viitataan teknologisesti jatkuvasti kehittyvään yhteiskuntaan ja kulttuuriin (ks. Kellner 1998).

Mediat muodostavat myös suosittuja oppimisympäristöjä. Niissä merkitysten työstäminen on vapaamuotoista ja usein viihteellistä. (ks. Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 80-81.) Nämä informaaliset vapaa-ajan oppimisympäristöt lisääntyvät jatkuvasti. Niistä saadaan myös jatkuvasti uusia näkökulmia itseen, jotka vaikuttavat identiteetin rakentumisprosessiin läpi

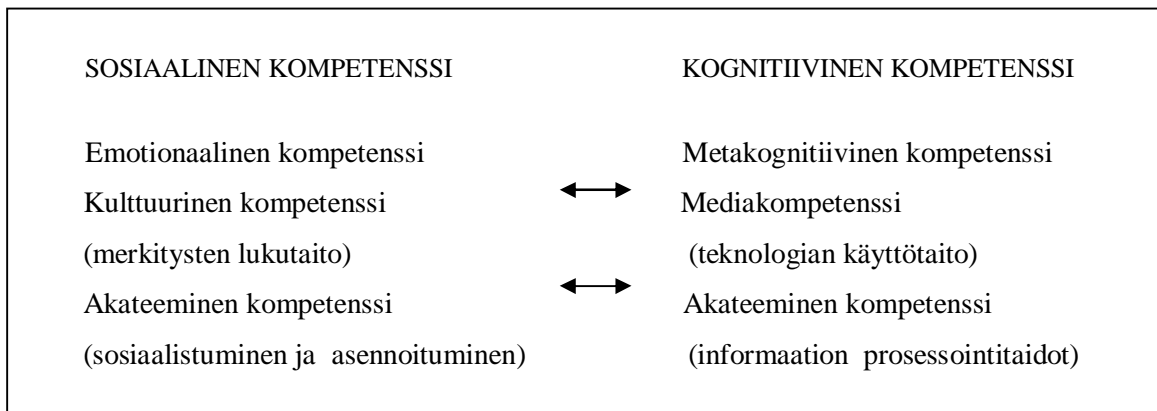
elämän (ks. Grossberg, Wartella & Whitney 1998, 249). Arvioidakseen median tarjoilemia itseensä kohdistuvia uusia ja usein ristiriitaisia näkökulmia lapsi tarvitsee toimivan sosiaalisen verkoston (ks. Herkman 2001). Fiskin (1993) mukaan lapset oppivat itsenäisesti käsittelemään medioiden välittämiä merkityksiä sisäistämällä ensin taitavamman henkilön antaman ohjauksen. Lasten toimijuus informaalisisissa oppimisympäristöissä voikin nousta uusiin ulottuvuuksiin, jos lasten spontaanien oppimisstrategioiden ja medialukutaidon merkitys huomioidaan lasten itsenäisten taitojen tukemisessa.

### 2.2.1 Pyrkimys sosiaaliseen ja kognitiiviseen kompetenssiin

Katsaus kompetensseihin on aiheellinen, sillä mm. angloamerikkalaisessa varhaiskasvatuksen laadun tutkimuksessa laatukriteerejä on arvioitu suhteessa eri kompetensseista rakennettuihin muuttujiin. Itsenäinen toimintakyky eri alueilla on pätevyyttä, jota mm. angloamerikkalaisessa kognitiivisen kehityspsykologian tutkimuskirjallisuudessa nimitetään kompetenssiksi. Kompetenssi tarkoittaa kykyä osallistua ja kehittää osaamistaan, tunnistaa tietojensa ja taitojensa rajat, opetella uutta ja pyytää tarvittaessa apua (Neitzel & Stright 2003). Lapsi pyrkii luontaisesti laajentamaan itsenäistä toimintakykyään eri tiedoissa ja taidoissa (ks. Bransdorf ym. 2004; Helenius 1993). Eri kompetenssien kehittyminen ja niiden keskinäiset yhteydet ovat tärkeitä tunnistaa tarkasteltaessa lapsen omaehtoista toimintaprosessia.

Käytännössä eri kompetenssit limittyvät ja kehittyvät vuorovaikutuksessa toisiinsa (Landry, Smith & Miller-Loncar 2000). Ne voidaan jakaa karkeasti sosiaalisiin ja kognitiivisiin kompetensseihin, jotka voidaan mieltää yläkäsitteiksi muille kompetenssin alueille (Landry ym. 2000) (ks. Kuvio 2: seuraavalla sivulla). Lapsi pyrkii emotionaaliseen kompetenssiin pyrkiessään tunnistamaan tunteitaan, säädellössään niitä ja ilmaistessaan positiivisia tunteita. Näitä taitoja voidaan pitää edellytyksenä sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003.) Sosiaalista kompetenssia tukeva merkitys on myös kulttuurisella kompetenssilla (kulttuuristen merkitysten lukutaito), sillä se nähdään edellytyksenä keskustelemiselle ja neuvottelemiselle vuorovaikutustilanteissa (ks. Lehtinen 2000, 107).

Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa tehokkaita ja päteviä vuorovaikutustaitoja. Tällöin lapsi opettelee säätämään omaa käyttäytymistään sekä kehittämään, luomaan ja ylläpitämään positiivisia vuorovaikutussuhteita (Hoglund & Leadbeater 2004). Koska sosiaalinen kompetenssi on sidoksissa ympäristön struktuuriin, se on myös neuvoteltavissa oleva ilmiö. Siten ei ole itsestään selvää, millä tavalla ja kuinka laajasti lapsi taidoistaan huolimatta voi, tai hänen annetaan tulla kompetentiksi (Hutchby & Moran-Ellis 1998).



Kuvio 2. Kompetenssien karkea jako sosiaaliseen ja kognitiiviseen kompetenssiin.

Myöhemmin koulun alkaessa sosiaalinen kompetenssi auttaa lasta luomaan läheisen ja positiivisen suhteen opettajaansa, luokkatovereihinsa ja koulun käytänteisiin (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian 2001). Sosiaalinen kompetenssi auttaa lasta jakamaan ja käsittelemään haasteita yhdessä muiden kanssa, sekä pyytämään tarvittaessa apua (Hoglund & Leadbeater 2004; McWayne ym. 2004). Nämä taidot ovat myös osa myöhempää akateemista kompetenssia, eli itsesäätelytaitoja joilla viitataan kognitiiviseen ja emotionaaliseen sopeutumiskykyyn, sekä kykyyn tarkkailla omaa käyttäytymistä, oppimista ja suoriutumista (Neitzel & Stright 2003).

Kognitiivinen kompetenssi tarkoittaa informaation prosessointitaitoja (ks. Landry ym. 2000). Tällöin lapsi pyrkii hyödyntämään kognitiivisia prosesseja kuten muistamista, ymmärtämistä ja oppimista yhä tarkoituksenmukaisemmin. Kysymys on myös kielellisestä ja käsitteellisestä kehityksestä (ks. Silvén, Lahti, Laine, McLaughlin, Vienola & Toikka 1996). Kognitiivinen kompetenssi edistää kokemusten käsittelyä ja kykyä yksityiskohtaiseen kuvitteluun. Nämä toimivat tilannesidonnaisten toimintamallien ja

niihin liittyvien käsitteellisten kokonaisuuksien uudelleen muokkaamisen pohjana (ks. Saariluoma 1990).

### 2.2.2 Mitä moderni yhteiskunta odottaa kasvatukselta?

Tulevaisuudessa yhteiskunnallinen ja teknologinen kehitys vaatii aktiivisilta kansalaisilta elinikäisen oppijan identiteettiä (Dahlberg ym. 1999). Elinikäisen oppijan identiteetti tarkoittaa kykyä kyseenalaistaa vanha tieto ja sen riittävyys, hankkia uutta ja analysoida sitä. Uuden tiedon hankkimisen lähtökohdat ja esteet ovat käsityksessä itsestä itsenäisenä oppijana. Myönteisen käsityksen perusta on sisäisessä motivaatiossa. Myöhemmin myönteinen käsitys itsestä oppijana ja sisäinen motivaatio toimivat perustana luovuudelle ja taidolle tehdä valintoja yhä monimutkaisemmaksi käyvässä yhteiskunnassa.

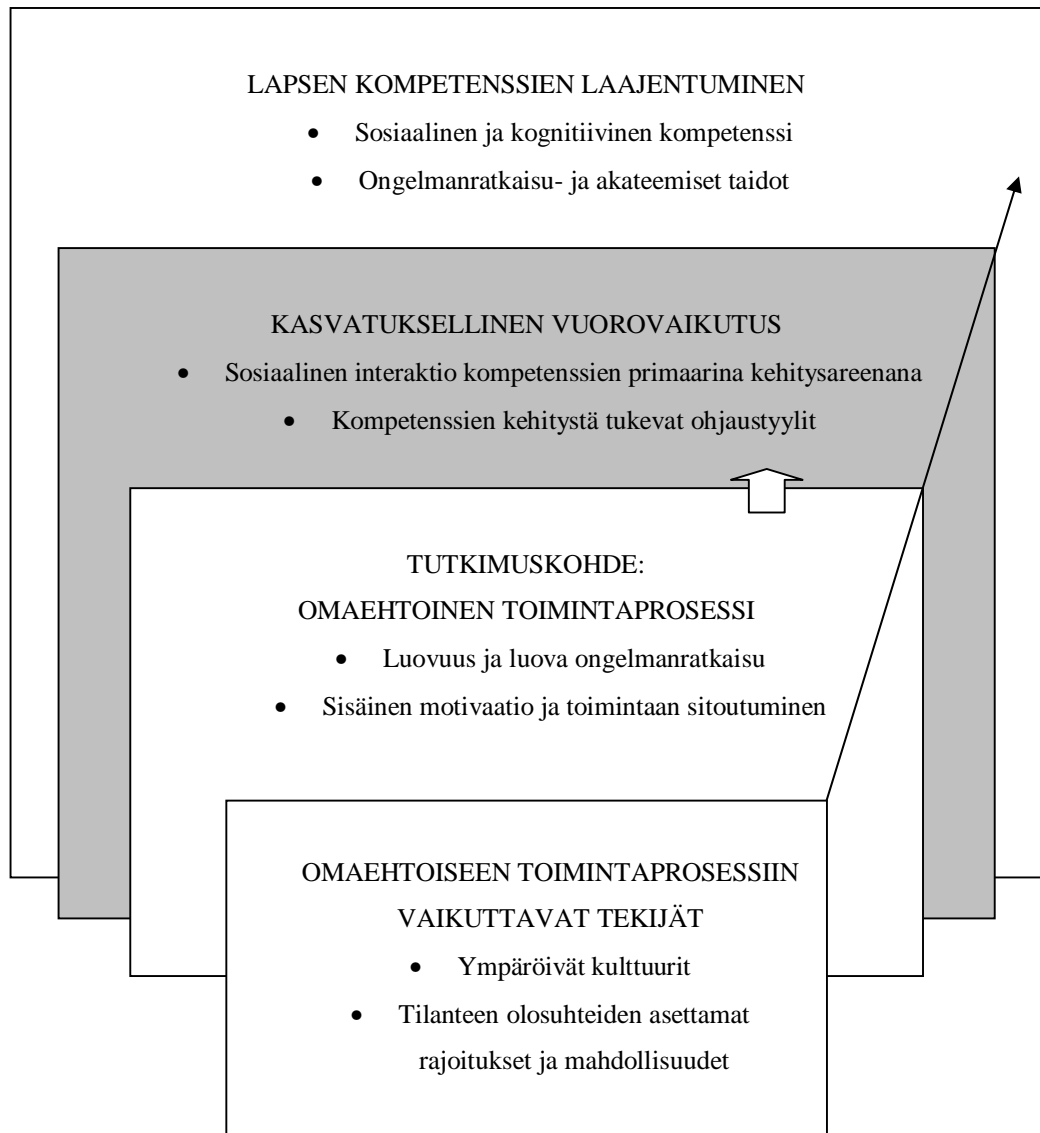
Elinikäisen oppijan identiteetti asettaa kasvatuksen tavoitteeksi itseohjautuvan ja aktiivisen oman elämänsä rakentajan ja määrittelijän. Lapsen kanssa eniten aikaa viettävillä aikuisilla on voimakkain vaikutus asenteiden, arvostusten ja motivaation muodostumiseen, ja siten lapsen käsityksiin itsestään itsenäisenä toimijana (Hakkarainen 1990).

Itsenäinen toimijuus edellyttää metakognitiivisten taitojen ja kompetenssien kehittymistä. Metakognitiivisten taitojen myötä uuden oppiminen muuttuu vähitellen tietoiseksi itseohjautuvaksi prosessiksi (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 167). Pienten lasten metakognitiivisissa oppimisympäristöissä korostuvat pyrkimykset ymmärtää toisten ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa (Hakkarainen ym. 2004, 235). Metakognitiivisia taitoja tarvitaan paitsi sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa, myös myöhemmässä koulunkäynnissä ja tietoisessa oppimisessa sekä kehittämisessä tietoyhteiskunnan jäseneksi (Annevirta & Vauras 2004; Hakkarainen ym. 2004).

Lapsen itsenäisten taitojen kehittymistä on perinteisesti tuettu havainnoimalla leikistä lapsen sen hetkistä kehitystasoa ja mallittamalla seuraavalle, potentiaaliselle kehitystasolle kuuluvia uusia taitoja (ks. mm. Helenius 1993; Vygotsky 1978). Tällöin huomio ei kuitenkaan ole kohdistunut siihen, *miten* lapsi opettelee, vaan siihen, *mitä* lapsi opettelee.



Sen sijaan seuraamalla sitä, *miten* lapsi spontaanisti oppii, saadaan tietoa siitä miten lapsi hyödyntää sisäistä motivaatiota positiivisessa asennoitumisessa uuden oppimista kohtaan sekä omaehtoisen, pitkäjänteisen oppimisprosessin rakentamisessa. Tämä tieto lisää kasvattajan taitoa tukea lapsen itsenäisten taitojen laajentumista (ks. Kuvio 3).



Kuvio 3. Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tutkimus välineenä tukea kompetenssien laajentumista.

Kuviossa 3. valkoinen alue kuvaa aluetta, jolla tietämys mm. tämän tutkimuksen myötä kasvaa. Sitä ympäröivä harmaa alue kuvaa aluetta jolla tietämystä voidaan hyödyntää. Ohut nuoli osoittaa lapsen kompetenssien laajentumista lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tutkimuksen ja kasvatuksellisen vuorovaikutuksen kautta.

### 3. LAPSEN OMAEHTOINEN TOIMINTA

Lapsen omaehtoinen toiminta tutkimusaiheena kiinnittää huomiota lapsen näkökulmaan ja maailmaan. Varhaiskasvatuksen kannalta se onkin tärkeä ja merkittävä tutkimusaihe. Seuraavaksi lapsen omaehtoista toimintaprosessia tarkastellaan varhaiskasvatuksen kehittämisen yhteydessä, määritellään sen teoreettisia lähtökohtia, sekä suhdetta luovuuteen ja luovaan ongelmanratkaisuun.

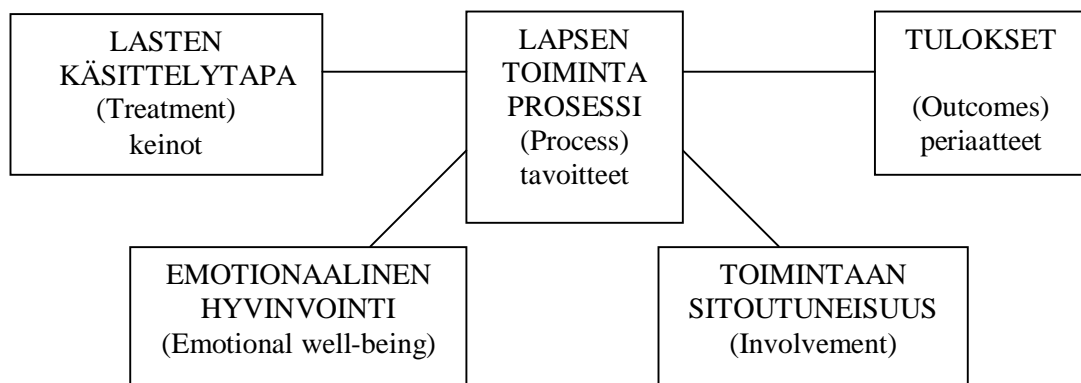
#### 3.1 Omaehtoinen toiminta osana varhaiskasvatuksen laatua

Lapsen omaehtoinen toiminta sijoittuu varhaiskasvatuksen laadun ytimeen. Ytimen muodostavat kasvatusprosessit (process factors), jotka toteutuvat tiettyjen reunaehtoien (structural factors) sisällä. Prosessitekijät ja reunaehdot muodostavat yhdessä ne vaikutukset, joita päivähoidolla on lapseen ja lapsen perheeseen, tai toisinpäin. Näistä laadun peruselementeistä ollaan tutkimuskirjallisuudessa suhteellisen yksimielisiä. (Parrila 2004; Cryer, Wolfgang & Wessels 2002.) Varhaiskasvatuksen laadun osatekijöitä on kuitenkin luokiteltu ja nimetty eri tavoin. Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen ja Vartiainen (1999) luokittelevat laadun osatekijät puite-, välillisesti ohjaaviksi -, prosessi- ja vaikuttavuustekijöiksi. Dahlberg ym. (1999, 97-99) luokittelevat laatukriteerit rakenteisiin, prosesseihin ja tuloksiin. Kokoavasti todeten laatua, kasvatuksen käytäntöjä, tavoitteita ja vaikutuksia arvioidaan eri osatekijöistä ja kriteereistä käsin (ks. lisää Dahlberg ym. 1999; Hujala ym. 1999).

Kriteerit ovat kasvatuksen tavoitteita. Niitä määrittelevät paitsi yksilöt kuten lapset, vanhemmat ja kasvattajat, myös valtion hallinnon tasolla mm. opetushallitus ja muut yhteiskunnalliset elimet. Laatu voidaankin nähdä dynaamisena yhdistelmänä molempien tahojen käsityksiä, sillä yksilöiden käsitykset ovat syntyneet osana sosiaalista arvomaailmaa. Tällaista laadun määritelmää kutsutaan intersubjektiiviseksi. (Parrila 2004.) Intersubjektiivisessä laatunäkemyksessä yhdistyvät niin postmoderni ja

subjektiivinen - (aikaan ja paikkaan sidoksissa olevat subjektiiviset konstruktiot) kuin objektiivinenkin laatu-ulottuvuus (tieteen keinoin haltuun otettava käsite) (Parrila 2004). Kasvatusprosessit tarkoittavat kasvatuksellista toimintaa. Sitä kehitetään suhteessa sekä lapsen omiin aloitteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin että hallinnollisesti asetettuihin yleisiin kasvatus- ja oppimistavoitteisiin. Lapsikeskeisessä pedagogiikassa nämä pyritään yhdistämään. Siten lapsen omaehtoinen toiminta ja sen tutkimus sijoittuvat kasvatusprosessien kehittämisen ytimeen.

Hollannissa Leuvenin ”Experiental Education” –mallissa EXE; Kokemusperäinen kasvatusta, lapsen oma toimintaprosessi on otettu varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen lähtökohdaksi (Laevers 1997, 2). EXE-mallin laadunarvioinnissa keskitytään siihen, mitä lapsessa tapahtuu opettajan luomien kasvatuksellisten olosuhteiden vallitessa. Laatukriteereitä: lasten käsittelyä (treatment characteristics), kasvatuksen vaikutuksia ja opetuksen tuloksia arvioitaessa niiden tärkeimmäksi laatuindikaattoriksi nähdään lapsen oma toimintaprosessi. Varhaiskasvatuksen laadussa onkin kysymys lapsen omaehtoisen toimintaprosessin arvioinnista. EXE-projektissa se nähdään myös lapsen omana kehittyvänä oppimisprosessina. (ks. Laevers 1997.) Kuvio 4. havainnollistaa EXE-projektissa määriteltyjä laatukriteerejä. Projektin osana toteutetussa toimintatutkimuksessa lapsen omasta toimintaprosessista löydettiin kaksi keskeistä laatuindikaattoria: emotionaalinen hyvinvointi (emotional well-being) ja toimintaan sitoutuneisuus (involvement) (Laevers 1997, 2; Kuvio 4.). Nämä ovat lapsen omaehtoisen toiminnan edellytyksiä.



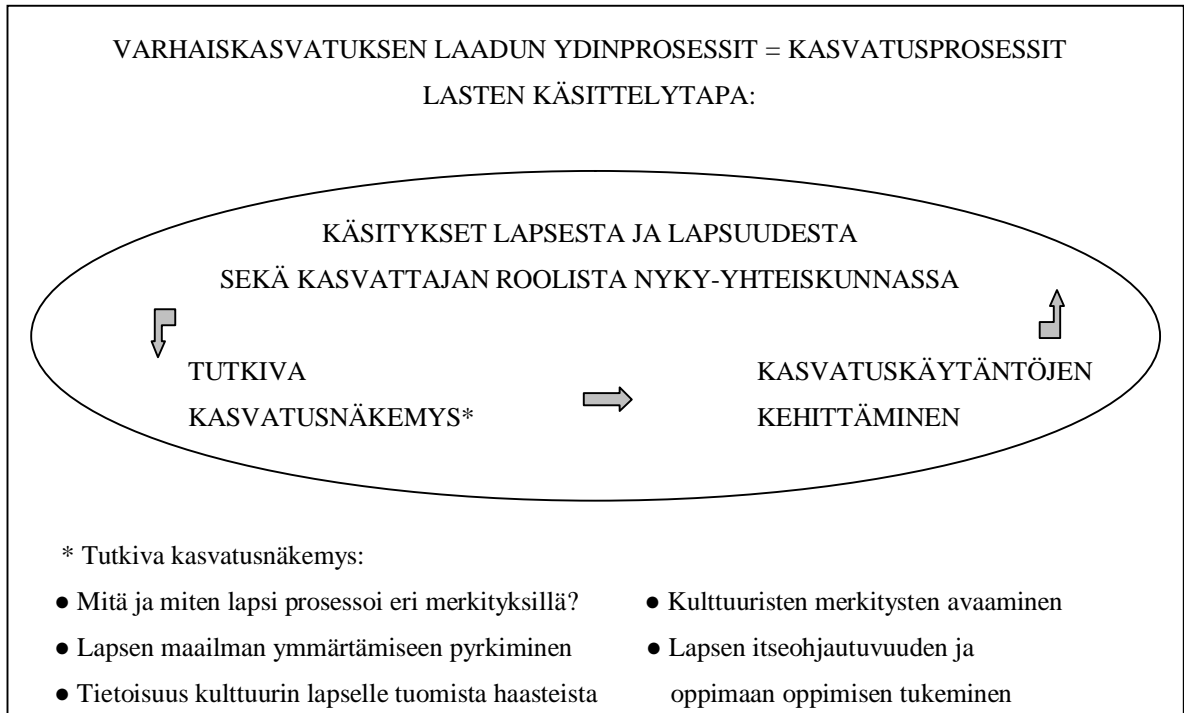
Kuvio 4. Laatukriteerien viitekehys (Laevers 1997, 2).

Kuvio 4. tuo myös hyvin esiin lapsen omaehtoista toimintaa lähinnä olevan kasvatuksellisen kontekstin, eli lasten käsittelytavan merkityksen varhaiskasvatuksen laadulle. Lasten käsittelytapa ja kasvatuskäytännöt vaikuttavat suoraan siihen, millaiset toteutumismahdollisuudet lapsen omaehtoinen toimintaprosessi saa.

Kasvatuskäytännöt syntyvät kasvattajien käsityksistä. Laatuun määrittääkin keskeisesti varhaiskasvattajien valmius kyseenalaistaa, purkaa ja uudelleen käsitteellistää jo totuttuja ajatusmalleja ja toimintatapoja (Nummenmaa 2004, 35). Käytäntöjä ohjaavien käsitysten, arvojen ja valintojen tiedostaminen edistää paitsi lapsilähtöisempien kasvatustieteen menetelmien kehittämistä, myös työyhteisön sisäisen hyvinvoinnin paranemista (Karlsson 2001; Dahlberg ym. 1999, 9). Kasvattajan käsitykset vaikuttavat suoraan lapsen arkeen. Lapsikeskeisen pedagogiikan onnistuminen riippuukin aikuisen tavasta tulkita lapsen aikomuksia ja toimintaa (ks. Karila & Nummenmaa 2001, 20).

Voidakseen tulkita lapsen omaehtoista toimintaa kasvatushenkilökunta tarvitsee tietoa lapsen taustasta: perheestä ja kulttuurista. Nummenmaan (2004, 84) mukaan laadun arviointikriteereihin voitaisiinkin lisätä kontekstin käsite ”muuttujana”. Se toisi laadun käsitteeseen uusia ulottuvuuksia. Tämän tutkimuksen mukaan eräs niistä olisi lapsen kehityksen ja kasvun tukemisen liittäminen koko perheen ja vanhemmuuden tukemiseen. Tulkitessaan lapsen spontaania toimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä, kohtaisivat lapsen vanhemmat ja kasvatushenkilökunta toisensa luontevasti. Varhaiskasvatuksen laatu tulisikin nähdä paitsi intersubjektiivisena ja prosessimaisena, myös kaksisuuntaisena: niin lapsen omaehtoiseen toimintaprosessiin vaikuttavana, kuin myös siitä saatujen havaintojen kautta uudelleen jäsennettynä.

Edellä kuvattu laatuikäsite edellyttää kentällä työskentelevältä ammattilaiselta myös tutkivaa kasvatustietämystä, joka on määritelty Kuviossa 5. (seuraavalla sivulla). Reflektio- ja tiedonhankintaosaamisen kautta se liittyy varhaiskasvatuksen jatkuvaan kehittämiseen (Karila & Nummenmaa 2001, 33). Kasvattaja-lapsi vuorovaikutuksessa se tarjoaa sekä emotionaalista kannustusta että kognitiivista tukea tarjoamalla pitkäkestoiseen toimintaan soveltuvia ja virikkeellisiä toimintaympäristöjä. Näiltä osin se liittyy myös kasvatukselliseen ja pedagogiseen ydinosaamiseen, joilla pyritään lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen. (ks. mm. Neitzel & Stright 2003; Karila & Nummenmaa 2001, 33).



Kuvio 5. Tutkiva kasvatustietäminen osana varhaiskasvatuksen laatua.

Yksittäisen päiväkodin kasvatustietäminen ja lasten käsittelytapa ovat seurausta siellä työskentelevien ammattilaisten taidoista analysoida, purkaa ja muuttaa käsityksiään koskien lasta, lapsuutta ja nyky-yhteiskunnan odotuksia niin lasta kuin varhaiskasvatustakin kohtaan. Omien käsitysten kehittäminen edellyttää myös halukkuutta kehittää varhaiskasvatuksen eri osaamisalueita käytännössä. Toisin sanoen kasvatustietäminen ja lasten käsittelytavan kehittäminen edellyttää sekä omien käsitysten että niiden perustana olleiden ilmiöiden tutkimista uusista näkökulmista.

### 3.1.1 Omaehtoisen toiminnan määrittely

Tässä tutkimuksessa lapsen omaehtoisella toiminnalla tarkoitetaan lapsen itsenäisesti ideoimaa, toteuttamaa ja kehittämää toimintaa, johon lapsella on sisäinen motivaatio ja tarve. Omaehtoisessa toiminnassa itsenäisyydellä tarkoitetaan lapsen kykyä olla riippuvainen muista ihmisistä ja ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista omien tarpeiden ja tavoitteiden kannalta rakentavalla tavalla. Tämä ilmenee tilannekohtaisena joustavuutena toimia sekä yksin että yhdessä muiden kanssa omien tarpeiden mukaan. Riippumattomuudella tarkoitetaan taitoa toimia edellä määritellyn itsenäisyyden mukaisesti uusia asioita ja ilmiöitä kohdattaessa. Omaehtoisuus toteutuu sidoksissa tilannekohtaisiin reunaehtoihin: rajoituksiin ja mahdollisuuksiin.

Toimintaprosessi omaehtoisen toiminnan yhteydessä on sellaisten ajallisesti toisiaan seuraavien toimintojen ja tekojen kokonaisuus, joita määrittää yksi ja sama toimintaidea. Toisin sanoen toimintaprosessissa erilliset tapahtumat ja prosessit sidotaan funktioiltaan yhden ja saman toiminnan kokonaisrakenteeksi (Hakkarainen 1991, 25-26, 42). Funktio voi olla sisäisten olettamusten ja ulkoisten ilmiöiden välisen jännitteen tutkiminen, jolloin päämäärä tarkentuu ja konkretisoituu toiminnasta saatujen kokemusten käsittelyn aikana.

Lapsen omaehtoisen toiminnan käsite eroaa leikin käsitteestä. Leikin määritelmistä ja kehityksellisistä näkökulmista omaehtoiseen toimintaan sopii ainoastaan leikkitoiminnan psykologinen määritelmä. Siinä painottuvat leikin prosessimaisuus, omaehtoisuus ja sisäinen merkityksellisyys (ks. Helenius 1993; Hakkarainen 1991). Sekä omaehtoisessa toiminnassa että leikin psykologisessa määritelmässä toiminnan merkitys ja arvo sijaitsevat itse prosessissa. Lopputulos on toissijainen ja kehittyy jatkuvasti prosessin aikana. Toiminnan kohde ja motiivi ovat jatkuvasti kehittyvässä toiminnassa, joka saa siivet uteliaisuudesta ja kyvystä kuvitella. Nämä sisäiset kognitiiviset kyvyt tulevat näkyviin itse itselle asetetuissa tehtävissä ja kyvyssä kohdentaa kiinnostus niiden ratkaisuun.

Kun toiminnan merkitys painottuu sisäisen kehityksen puolelle, ulospäin se näyttää usein kaaokselta (ks. Helenius 1993, 48, 51). Tällöin todellisuus voi olla symbolinen (esineet ja niiden ominaisuudet irrotetaan tavanomaisista merkityksistään ja siirretään mielikuvien avulla luotuun maailmaan). Tämä mahdollistaa sisäisten tarpeiden ja motiivien

muokkaamisen sekä ulkoisesti tarvittavien objektien symbolisen konstruoinnin. Objektien symbolinen konstruointi kielen avulla voidaan nähdä myös tiedostamisen tarpeena, jota lapsi harjoittelee (ks. Hakkarainen 1991, 30, 33).

Toiminnan käsitteen yhteydessä on etsitty lapsen kehityksen ja leikin välistä suhdetta (Hakkarainen 2001, 184-185). Tämä edellyttäisi kuitenkin kehitysmekanismien osoittamista, joka on hankalaa, koska toiminnan kohteen muuttuminen muokkaa aina myös subjektia ja itse prosessia (Hakkarainen 1991, 29, 38). Omaehtoista toimintaprosessia voidaan kuitenkin tarkastella spontaanin oppimisen näkökulmasta. Lasten spontaani oppiminen on usein tulosta eri asioiden tutkimisesta ja yhteensovittamisesta uudella tavalla (ks. Duffy 1998). Tutkimalla ja kokeillen merkitysten kestävyyttä eri yhteyksissä vanha tieto kyseenalaistuu ja kehittyy laadullisesti (ks. Duffy 1998, 53). Leikki onkin paitsi tiedonhankintaprosessi, myös vuorovaikutuskeino ympäristön kanssa ja auttaa oppimaan oppimisessa (Saracho & Spodek 1998, 8-9). Se kehittää kognitiivisia taitoja, mm. ajattelun joustavuutta ja ongelmanratkaisutaitoja, kun kohteena ovat toiminnan omat sisällöt ja strategiat (ks. Isenberg & Jalongo 2001).

### 3.1.2 Omaehtoisen toiminnan ehdot

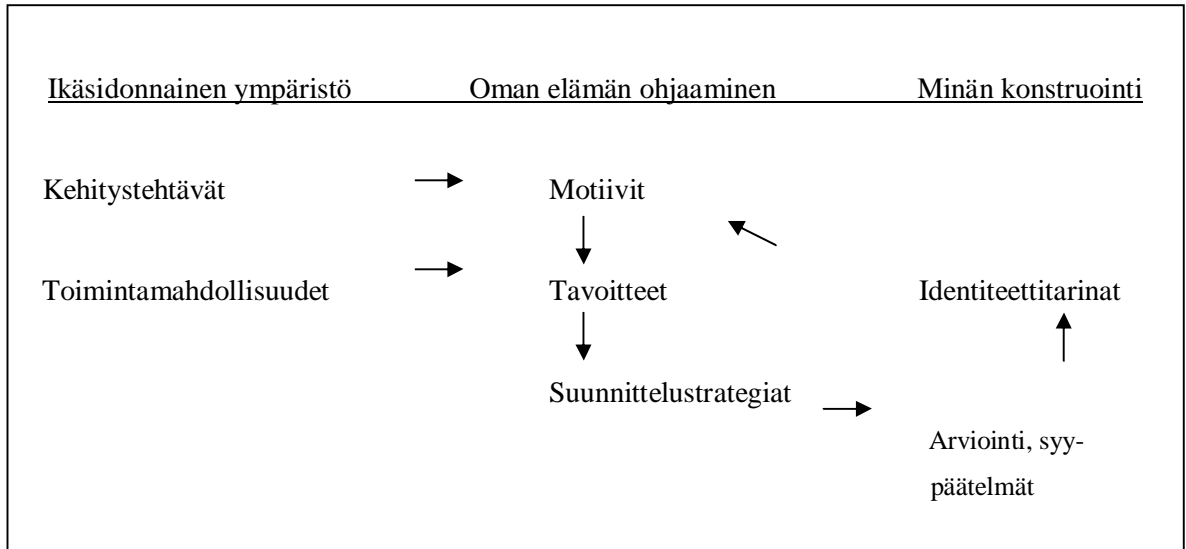
Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tärkein edellytys on sisäinen motivaatio. Motivaation tutkimus voidaan jakaa karkeasti kahteen haaraan. Tämä tutkimus liittyy niistä toiseen, joka tarkastelee motivaatiota inhimillisen käyttäytymisen ja toiminnan yhteydessä. Toinen haara käsittelee motiivien ja motivaation syntyä. (Hakkarainen 1990, 27.)

Sisäinen motivaatio (intrinsic motivation) on teoreettinen käsite, joka näkyy käytännössä vahvana toimintaan sitoutumisena (involvement) (ks. Laevers 1997). Leikki-ikässä toimintaan sitoutuneisuus näkyy mm. keskittymisenä ja sinnikkyyttenä. Sille tunnusomaisia piirteitä ovat lumoutuminen, osallisuus, avoimuus ärsykkeille, kokemuksen intensiteetti kognitiivisella ja sensorisella tasolla, syvä tyydytyksen-, ruumiillisen ja henkisen energian tunne. Henkisen energian tunne ilmenee tutkimustarpeena, jonka seurauksena lapsi kehittyy. (Laevers 1997, 3.)

Sisäinen motivaatio eroaa oleellisesti ulkoisesta motivaatiosta. Toisin kuin ulkoinen motivaatio, se ei ole luonteeltaan välineellistä. Sisäinen motivaatio on motivoitumista asian tai toiminnan itsensä vuoksi. Toisin sanoen se ei ole keino saavuttaa tavoiteltu lopputulos. Laajasti ottaen sisäinen motivaatio voidaan määritellä oppimistehtävistä nauttimiseksi, jolloin sitä luonnehtivat mm. tehtäväsuuntautuneisuus, uteliaisuus, sitkeys ja toimintaan sitoutuneisuus (Aunola 2002, 109; Gottfried ym. 2001, 3-13; Amabile 1996).

Sisäiseen motivaatioon vaikuttavat monet tekijät. Näitä ovat mm. henkilökohtaiset mieltymykset sekä käsitykset omista kyvyistä ja taidoista (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 60-61). Ne tulevat esille tavoitteellisen toiminnan arvioinnissa, lopputulosten syiden pohtimisessa ja identiteettikertomusten konstruoinnissa (ks. Kuvio 6: seuraavalla sivulla). Itseä koskeviin käsityksiin ja mieltymyksiin vaikuttavat ikäsidonnaiset kehitystehtävät ja toimintamahdollisuudet. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 60-61.) Kuvio 6. havainnollistaa motivaation merkitystä henkilökohtaisen kehityksen rakentumisessa. Ikäsidonnaiset kehitystehtävät ja toimintamahdollisuudet vaikuttavat myös oman elämän ohjaamisen tunteeseen, joka kehittyy omaehtoisessa toiminnassa.





Kuvio 6. Oman elämän ohjaaminen Salmela-Aron ja Nurmen (2002, 59) mukaan.

Kasvatuksessa motivaatioon vaikuttavien tekijöiden tuntemus on edellytys lapsen kehitykselle suotuisten oppimisympäristöjen ja syvenevää ymmärrystä avaavien toimintakokemusten suunnittelulle (ks. Hakkarainen 1990). Esimerkiksi omaehtoisen toiminnan muodostumisen, toimintaan sitoutumisen ja sisäisen motivaation saavuttamisen kannalta on parasta, että lapsi valitsee itse toimintansa (Laevers 1997, 11).

Kontekstisidonnaisia omaehtoisen toiminnan ehtoja ovat tilanteen luonnollisuus ja manipuloinnattomuus sekä ulkoisen ohjauksen, väliintulojen ja toimintaan vaikuttavien häiriötekijöiden puute. Häiriötekijöitä ovat sellaiset lapsen ulkopuolelta tulevat ennakoimattomissa olevat ärsykkeet, jotka joko katkaisevat, vaativat lasta siirtämään omaehtoisesti asetetun toiminnan kohteen syrjään, tai muuttamaan toimintaa. Sellaisia arkipäivän rutiinien tuomia kosketuksia, jotka siirtävät huomiota hetkeksi, mutta sallivat sen ja toiminnan kohteen palautumisen mahdollisimman pian taas ennalleen, ei ole syytä katsoa häiriötekijöiksi. Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi katsotaan päättyneeksi toiminnan kohteen muuttuessa.

### 3.2 Luovuus osana lapsen omaehtoista toimintaprosessia

Luovuudella tarkoitetaan eri yhteyksissä eri asioita, eikä käsitteellä ole kiistattomia määrittelyjä. Tähän tutkimukseen valitun näkökulman mukaan luovuus nähdään dynaamisena, jatkuvana ja kehitettävissä olevana ominaisuutena. Sen lähtökohta on motivaatiossa, jota erilaiset kognitiiviset mekanismit välittävät (ks. Amabile 1996). Välittymiseen vaikuttaa ratkaisevasti erilaiset kontekstitekijät. Tässä tutkimuksessa luovuus nähdäänkin olevan sidoksissa paitsi yksilön taitoihin ja tarpeisiin, myös ajallispäälliseen ja sosiaaliskulttuuriseen kontekstiinsa.

Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin kohdalla luovuutta tarkastellaan ajattelustrategiana ja ulkoisesti näkyvänä osana toimintaprosessia (Duffy 1998; Amabile 1996). Tässä yhteydessä se liittyy sellaisen aineettoman tai aineellisen tuotteen aikaansaamiseen, joka on uusi, jolla on merkitystä ainakin sen luojaan itselleen ja johon on käytetty omaa pohdintaa, tai aikaisempia kokemuksia (ks. Kuitunen 1997, 5).

Ajatteluprosesseista voidaan erottaa kognitiivisia ja affektiivisia luovuuden ulottuvuuksia. Kognitiivisia ovat *sujuvuus* (kyky luoda runsaasti vaihtoehtoja, seurata päättelyketjuja, havaita yhdenmukaisuuksia), *joustavuus* (kyky havaita monia näkökulmia, luokittelusysteemejä ja merkityksiä), *omaperäisyys* (kyky tuottaa uusia ja ainutlaatuisia ideoita, yhdistellä jo tunnettuja keksintöjä uudella tavalla ja testata aikaisempia olettamuksia) sekä *jatkotyöstäminen* (kyky nostaa esiin mielenkiintoisia yksityiskohtia ja syventää tai laajentaa ideaa). Affektiivisia eli tunnepitoisia luovuuden ulottuvuuksia ovat *uteliaisuus* (kyky ihmetellä, leikkiä ideoilla, seurata intuitiota ja katsoa mihin se johtaa), *monimutkaisuus* (kyky toimia yksityiskohtaisesti ja tarkasti, kartoittaa vaihtoehtoja ja etsiä sääntöjä kaaoksesta, kuvitella mitä voisi olla) sekä *riskinotto* ja *mielikuvitus* (kyky tuottaa rikkaita mielikuvia, asettua toisen asemaan, paikkaan tai aikaan, tuntee intuitiivisesti mitä voisi olla tai saattaa tulla). (Isenberg & Jalongo 2001, 7, 23, kursivoinnit omia.) Luovuus painottuu ajatteluprosessissa silloin, kun tarkoituksena on jäsentää uusi tieto itselle uudelleenlaiseksi merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Duffy 1998, 19-21, 53).

Lapsen toiminnassa luovuus tulee näkyviin mm. kykynä pärjätä epävarmuuden tunteen kanssa ja olla piittaamatta ulkoisista rajoitteista, kykynä tuottaa uusia näkökulmia ja

ideoita, yhdistellä niitä ennakkoluulottomasti sekä taitona säilyttää tunne valinnanvapaudesta. Luovassa toiminnassa myös lopputulos jätetään avoimeksi. (ks. Duffy 1998, 23-25.) Isenbergin ja Jalongon (2001, 7, 23) mukaan lapsen luovaan toimintaan sisältyvät mm. tutkiminen, keskittyminen, kokeileminen, sääntöjen löytäminen kaaoksesta, kielen ja leikin vapaa yhdistely, toistamisen avulla oppiminen, tarinoiden muodostaminen ja uuden luominen. Olennaista on, että lapsella on mahdollisuus ajatella ei-oikeaoppisesti, ratkaista ongelmia epätavanomaisin keinoin ja mennä pidemmälle kuin on annettu ohjeita (Duffy 1998, 19-23, 53). Seuraavaksi tarkastellaan, minkälaisissa ympäristöissä luovuus mahdollistuu ja mitä se edellyttää yksilöltä.

### 3.2.1 Luovan toiminnan ehdot

Ympäristö joko edistää tai estää luovuutta ilmenemästä (ks. Amabile 1996, 107, 115, 132). Erityisesti ympäristön sosiaalipsykologiset muuttujat määrittävät luovan toiminnan ilmenemismahdollisuuksia ja rajoituksia (Amabile 1996, 6-17). Luovuutta edistäviä ympäristötekijöitä kutsutaan synenergiseksi motivaattoreiksi. Näitä ovat mm. sosiaaliset motivointikeinot, ulkoisten rajoitusten puute ja yksilön itsemääräämisoikeuden arvostaminen. Tällöin yksilöä kannustetaan asettamaan itse itselleen tehtäviä, jolloin myös todennäköisyys toimintaan sitoutumiseen kasvaa (Laevers 1997).

Luova toiminta edellyttää mielikuvitusta, joka on osa abstraktin ajattelun kehitystä (Duffy 1998, 53). Lapsen kehittyessä mielikuvituksen perustana olevat mielikuvat todellisista kokemuksista lisääntyvät, muodostavat yhä laajempia kokonaisuuksia ja muuttuvat yhä yksityiskohtaisemmiksi (ks. Duffy 1998, 53). Mielikuvien yksityiskohtaistuuessa ajattelu ja kyky kuvata ilmiötä ja tapahtumia sujuu yhä paremmin (ks. Kangassalo 2001). Ajattelun kehityksen myötä mielikuvien yksityiskohdat ovat yhä suuremmassa roolissa ongelmanratkaisussa (ks. Saariluoma 1990, 155). Mielikuvien yksityiskohtaisuus kertoo tiedon ja taidon tason parantumisesta ja helpottaa päättelyä (Hakkarainen ym. 1999, 37). Tätä kutsutaan sisältövaikutukseksi ja se tulee näkyviin mm. toiminnan sujuvuutena (ks. Isenberg & Jalongo 2001).

Mikä sitten on mielikuvituksen ja luovuuden välinen ero? Ero tulee esille konkreettisuudessa. Kun mielikuvitus on kykyä sisäistää havaintoja, erottaa toiminta ja objektit niiden alkuperäisistä tarkoituksista (antaa niille uusia merkityksiä), integroida kokemuksia, pohdiskella olemassa olevan lisäksi sitä mitä voisi olla sekä kuvitella asioita, jotka ylittävät konkreettisen tilanteen rajoitukset, on luovuus kykyä antaa kuvitelmille ja ajatuksille muoto konkreettisuudessa (ks. Duffy 1998, 19-21, 53).

Toiminnan yhteydessä luovuutta voidaan tarkastella tehtävän heuristisuuden ja ratkaisun ominaisuuksien kautta. Tällöin viitekehystenä toimii luovuuden käsitteellinen määritelmä (Conceptual Definition of Creativity) (Amabile 1996). Tehtävän heuristisuus tarkoittaa, että tehtävälle ei ole asetettu yksiselitteistä ratkaisutapaa eikä lopputulosta. Tehtävän muodostaminen ja muokkaaminen ovat jo itsessään vaativa osa luovaa toimintaa. Heuristisen tehtävän vastakohta on algoritmisen tehtävä, jossa tehtävä, ratkaisutapa ja lopputulos on määritelty etukäteen. Siinä ratkaisuun edetään lineaarisesti. Sitä vastoin heuristinen tehtävänratkaisuprosessi etenee kehämäisesti, jolloin uuden tiedon myötä palataan tarkentamaan edellisen vaiheen päätelmiä yhä uudelleen, jolloin lopputulos jää avoimeksi. Toimintaprosessin päätyttyä luovuutta tarkastellaan ratkaisun ominaisuuksien kautta. Ratkaisun ominaisuudet ovat ratkaisun arvo (appropriate), eli löydettiinkö tehtävään paras mahdollinen ratkaisu, ja korrektiius, eli sopiko ratkaisu tilanteeseen. Luovassa toiminnassa loppuratkaisu on uudenlainen, taitava ja käytännöllinen. Toisin sanoen sen kautta tavoitellaan yhä parempaa sopusointua omien ja ympäristön tavoitteiden välillä. (ks. Amabile 1996, 35-36.)

Luovuuden käsitteellisen määritelmän tarkastelemiseen toimintaprosessissa Amabile (1996) kehitti luovuuden komponenttien viitekehysmallin. Toimintaprosessin päättyessä se edellyttää seuraavien kriteereiden toteutumista: 1) lopputulos oli havainnoitavissa, 2) tehtävän ratkaisutapa oli heuristinen ja 3) tehtävän suorittaminen ei ollut riippuvainen erityisistä taidoista. Viimeisellä kohdalla tarkoitetaan, ettei luovuuden kriteerinä saa olla minkään erityisen taidon harjaannuttaminen. Tällöin oleelliseksi nousee strategian uutuus, toimivuus ja korrektiius, jolla tehtävä ratkaistaan. (Amabile 1996, 41.) Luovassa toiminnassa on siis kysymys strategian laadusta.

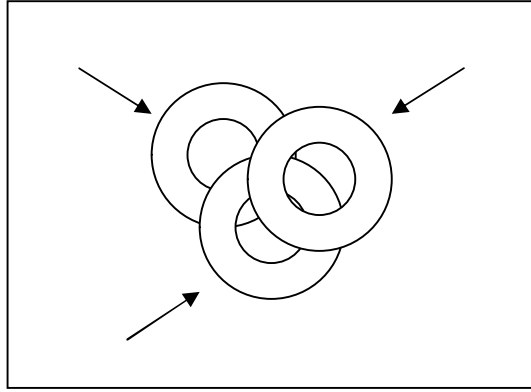
Luovuuden komponenttien viitekehysmallin mukaan luova tuotos syntyy kolmen komponentin: *tehtäväkohtaisten* -, *luovuuskohtaisten taitojen* ja *sisäisen motivaation*

kohdatessa (ks. Kuvio 7: seuraavalla sivulla). *Tehtäväkohtaiset taidot* tarkoittavat reittejä, joita pitkin ongelmanratkaisu voi tietyn henkilön kohdalla kulkea. Ne ovat teknisiä taitoja ja kognitiivisia strategioita. Reitit voidaan käsitteellistää myös yksilön tuottamien potentiaalisten ratkaisuvariaatioiden verkostoksi. Mitä useampi reitti, sitä useampia yhdistelmiä ja ideoita on mahdollista tuottaa. Perussääntönä voidaan pitää, että valmiita ratkaisureittejä eli algoritmeja voi olla liikaa, mutta tietoa ei. Mielikuvitus on tehtäväkohtaisten taitojen kehittymisen edellytys, mutta niiden soveltamisessa käytäntöön tarvitaan paljon harjoittelua. (Amabile 1996, 85-92, kursivoinnit omia.)

*Luovuuskohtaisten taitojen* avulla tuotos ylittää aiemmat tuotokset. Ne johtavat uuden ratkaisutavan ja reitin löytämiseen. Tämä edellyttää tehtävän kompleksisuuden ymmärtämistä ja kykyä rikkoa ”esillepano” ongelmanratkaisun aikana. Kysymyksessä on toisin sanoen heuristinen tieto siitä, miten uusia ideoita muodostetaan ja miten lopputulos pidetään auki mahdollisimman pitkään. Kysymys on intuitiosta, tutkimisesta, yhdistelystä ja leikkimisestä. Nämä ominaisuudet ovat osa luovaa kognitiivista tyyliä. Luovaan kognitiiviseen tyyliin kuuluu myös keskittyminen, kyky sitoutua toimintaan, siirtää tuottamaton strategia syrjään ja sietää vaikeuksia, sinnikkyys sekä korkea energiataso. (Amabile 1996, 85-92, kursivoinnit omia.) Luovuuskohtaiset taidot menevät osittain päällekkäin viimeisen luovuuden komponentin: sisäisen motivaation kanssa.

*Sisäisen motivaation* olemassaolo mahdollistaa muiden komponenttien olemassaolon. Se on tehtäväkohtainen. Luovuuden komponenttien viitekehysmallissa sisäinen motivaatio määritellään kahden elementin kautta: piirteenä, jolla tarkoitetaan perusasennoitumista tehtävään, ja mielen tilana, eli omina syinä ottaa tehtävä vastaan. Näiden elementtien läpi katsottuna sisäinen motivaatio on se aste, jolla tehtävä sopii yhteen omien kiinnostusten ja pitämisten kanssa. (Amabile 1996, 85-92, kursivoinnit omia.)

Yksikään komponentti ei riitä yksinään luovuuteen (ks. Kuvio 7: seuraavalla sivulla). Tehtäväkohtaiset taidot määrittävät lopputuloksen validoimisen, eli ratkaisun vertaamisen sille asetettuihin kriteereihin (taitojen ja tietojen tasoon). Luovuuskohtaiset taidot määrittävät tuotoksen uutuutta kohdistamalla huomiota uusiin ja ei-ilmeisiin näkökohtiin. Luovuuskohtaisten taitojen myötä toiminta on samaan aikaan sekä kriittistä että joustavaa. Sisäinen motivaatio lisää leikkimisen ja riskin ottamisen halua. Sen kautta luovuuden mahdollisuudet kasvavat toiminnassa. (Amabile 1996 95-96, 102-103.)



Kuvio 7. Luova tuotos syntyy kolmen komponentin: *tehtäväkohtaisten* -, *luovuuskohtaisten taitojen ja sisäisen motivaation* kohdatessa (ks. Amabile 1996).

Luovuuden komponenttien tehtävät nähdään ajattelun ja oppimisen yhteydessä seuraavasti: 1) sisäinen motivaatio pitää prosessia yllä, 2) tehtäväkohtaiset taidot määrittelevät ne reitit, joita pitkin prosessi voi edetä ja asettaa niille kriteerit. 3) Luovuuskohtaiset taidot ovat sekä strategioita, joilla etsitään tehtäviä ja ongelmia, että niiden etenemis- ja ratkaisutapoja. (Amabile 1996, 95-97.) Nämä tulevat näkyviin mm. luovassa ongelmanratkaisuprosessissa (Kuitunen 1997).

### 3.2.3 Luova ongelmanratkaisu

Pienellä lapsella on vielä suhteellisen vähän tietoa ja kokemusta tehtävien erilaisista ratkaisureiteistä. Tästä syystä itse itselle asetettujen tehtävien ratkaisuprosessi on usein heuristinen. Ilman ennalta päätettyä lopputulosta lapsi myös työstää materiaalia tavalla, joka täyttää hänen yksilölliset oppimistarpeensa (ks. Duffy 1998). Lapsen tapa oppia ja syventää jo opittua on kokonaisvaltainen (ks. Isenberg & Jalongo 2001; Duffy 1998). Kokonaisvaltaisella oppimisella tarkoitetaan kaikkien aistikanavien käyttämistä tietoa jäsenettäessä. Tämä ilmenee kuvittelun, symboleiden, liikkumisen, materiaalien ja tarvikkeiden joustavana yhdistelyinä.

Lasten ongelmanratkaisua tutkineen Goswamin (1998) mukaan lapsi on kohdannut ongelman silloin, kun hän haluaa saavuttaa jotain, mutta ei vielä tiedä miten sen saavuttaisi. Aluksi ristiriita jo saavutetun ja halutun tavoitteen välillä on epäselvä, mutta se ohjaa jatkamaan toimintaa kunnes tietoa on saavutettu tarpeeksi, ja lopullinen päämäärä on määriteltä ja saavutettu (ks. Goswami 1998). Kehittääkseen ongelmanratkaisutaitojaan lapset tarvitsevat vaihtelevia kokemuksia sekä tilaa ja aikaa toistaa eri tehtäviä. Kokemusten ja representaatioiden tutkiminen eri yhteyksissä syventää jo saavutettua tietoa ja johtaa usein myös uuden oppimiseen. (Duffy 1998, 42-45.)

Luovaan ongelmanratkaisuun liittyy luovalle ajattelulle keskeiset, mutta toisilleen vastakkaiset ajattelutavat: divergentti- ja konvergentti ajattelu (Isenberg & Jalongo 2001, 14). Divergentti ajattelu etsii mahdollisimman monia tapoja määritellä tai tulkita ongelmaa. Se voidaan käsitteellistää lateraaliseksi ajatteluksi, koska se pyrkii tarkastelemaan ongelmaa mahdollisimman monesta erilaisesta näkökulmasta käsin. (Isenberg & Jalongo 2001, 14.) Divergentti ajattelu on kritiikistä vapaata, hypoteeseja rakentelevaa, lennokasta ja avointa, eikä se ole sidoksissa jo opittuihin ratkaisuihin tai vakiintuneisiin ajattelutapoihin. Se voi päättyä moniin lopputuloksiin ja on siten keskeinen luovien ratkaisuideoiden tuottamisessa. (Kuitunen 1997, 13.) Aiemmin esitellyt Isenbergin ja Jalongon (2001, 7) määrittelemät luovuuden affektiiviset ja kognitiiviset ulottuvuudet sisältyvät divergenttiin ajatteluun.

Divergentin ajattelun vastakohta on konvergentti ajattelu. Se johtaa vain yhteen hyväksyttävään ratkaisutapaan ja lopputulokseen. Konvergentin ajattelun voi käsitteellistää vertikaaliksi ajatteluksi, koska se liikkuu taakse- ja eteenpäin matalampien ja korkeampien ajattelun tasojen välillä. Se kohdistuu divergentin ajattelun tuottamien toimintaideoiden arvioimiseen vastaten toimivien ja toimimattomien ideoiden erottelusta. (Isenberg & Jalongo 2001, 14.) Konvergentti ajattelu on kriittistä ja loogista, hypoteeseja testaavaa ja se tähtää parhaan mahdollisen ratkaisun löytämiseen (Kuitunen 1997, 13-16). Luonnollisesti mitä pienempi lapsi on, sitä taipuvaisempi hän on divergenttiin ajatteluun, koska konvergentin ajattelun perusta on kokemusmaailmassa (Isenberg & Jalongo 2001, 14). Lapset myös muodostavat useammin heuristisia ongelman ratkaisuprosesseja, jotka ovat lähtökohdiltaan tarkasteltavissa myös luovan ongelmanratkaisuprosessin näkökulmasta.

Luovan ongelmanratkaisun omaksumiseen liittyy kolme kokonaisuutta: ajattelutavat ja asenteet, sekä menetelmät ja prosessi. Ajattelutavat (divergentti- ja konvergentti ajattelu) ja asenteet kypsyvät hitaasti elämän kuluessa. Sen sijaan menetelmät ja prosessi omaksutaan harjoittelun kautta. (Kuitunen 1997, 16.) Harjoittelulla viitataan ajattelun ja toiminnan muodostamaan prosessiin, jossa tiettyä ongelmaa työestetään.

Luovassa ongelmanratkaisussa tarkoitus on löytää uusi ratkaisutapa kulloiseenkin ongelmaan (Kuitunen 1997, 5). Siinä hankitaan uutta tietoa ja yhdistellään aikaisempia tietoja niin, että tulos on tekijälleen uusi (ks. Meisalo, Sutinen & Tarhio 2000; Kuitunen 1997). Kiinnostuksen kohdetta kutsutaan ongelmaksi. Sen ei tarvitse olla tarkoin rajattu yksiselitteinen kysymys tai ristiriita, vaan prosessi voi muodostua myös sen tarkentumisen ympärille. Luova ongelmanratkaisuprosessi eteneekin kaksisuuntaisena: vaikka ratkaisujen etsiminen suuntautuu eteenpäin, välillä palataan lähtöpisteeseen tarkistamaan sekä jo tehtyjä ratkaisuja että prosessia kokonaistilanteen kannalta (ks. Meisalo ym. 2000; Kuitunen, 1997).

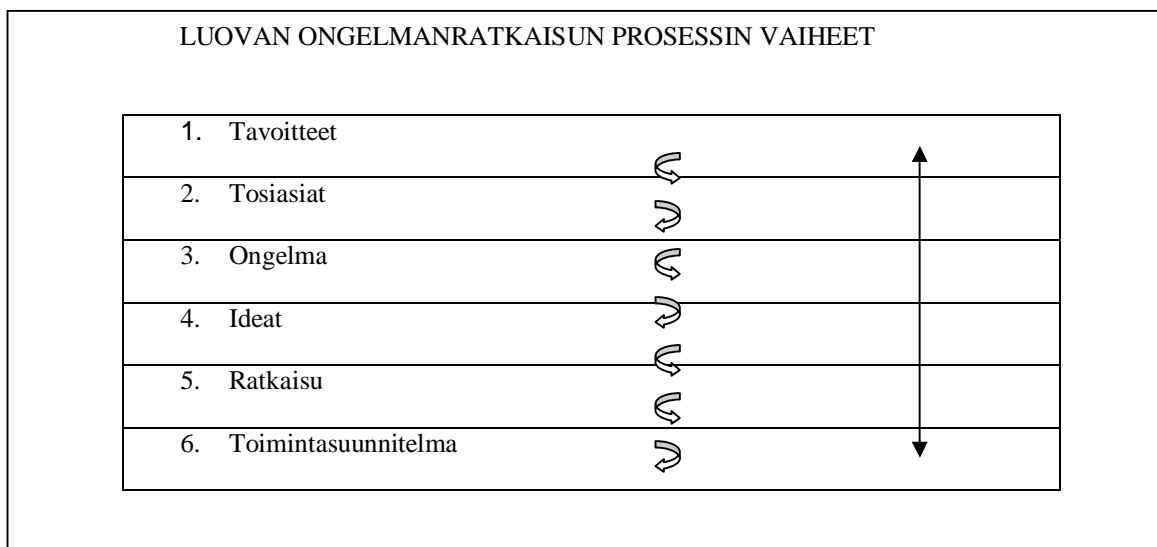
Luovan ongelmanratkaisuprosessin edellytyksinä ovat ongelman tai tilanteen parannusmahdollisuuden huomaaminen, siihen liittyvien tosiasioiden ja vaihtoehtojen tunnistaminen, tavoitteen asetteleminen ja visioiminen, erilaisten ratkaisutapojen ja ideoiden tuottaminen, niiden arvioiminen suhteessa tilanteeseen ja resursseihin sekä lopuksi ratkaisun valitseminen ja toteuttaminen. (ks. Meisalo ym. 2000.) Jotta ongelmaa



voidaan käsitellä luovan ongelmanratkaisun keinoin, sillä tulee olla seuraavat kolme ominaisuutta: 1) ongelma on oma, jolloin sen ratkaisuun voidaan vaikuttaa, 2) ongelman ratkaisuun on syntynyt sisäinen motivaatio, eli siihen on sitouduttu ja 3) ongelman ratkaisemiseen liittyy uutuuden tarve (Kuitunen 1997, 79).

Luova ongelmanratkaisuprosessi etenee siten, että ensiksi havaitaan ristiriita nykytilanteen ja tavoitteen välillä. Tämän jälkeen edetään tilanteen kartoittamiseen, joka tapahtuu limittäin ongelman tunnistamisen ja muotoilemisen kanssa. Seuraavaksi tuotetaan vapaasti ja kritiikittömästi mahdollisimman monta ja erilaista ratkaisuideaa. Tämän jälkeen niistä valitaan paras arvioimalla ideoita suhteessa tavoitteeseen ja saatavilla oleviin resursseihin. Lopuksi laaditaan varsinainen toimintasuunnitelma ja edetään tavoitteen toteuttamiseen käytännössä. (ks. Kuitunen 1997.)

Luovan ongelmanratkaisuprosessin vaiheet ovat limittäisiä eivätkä seuraa toisiaan lineaarisesti, vaan aikaisempiin vaiheisiin palataan tarvittaessa yhä uudelleen (ks. Meisalo ym. 2000; Kuitunen 1997, 78-79). Kuvio 8. havainnollistaa luovan ongelmanratkaisuprosessin vaiheita (ks. Kuitunen 1997, 78-79).



Kuvio 8. Luovan ongelmanratkaisuprosessin vaiheet (Kuitunen 1997, 78-79).

Luova ongelmanratkaisuprosessi tähtää käsitteellisen ymmärryksen kehittymiseen (ks. Kuitunen 1997, 6-8). Amabilen (1996) mukaan luova toimintaprosessi voidaan nähdä

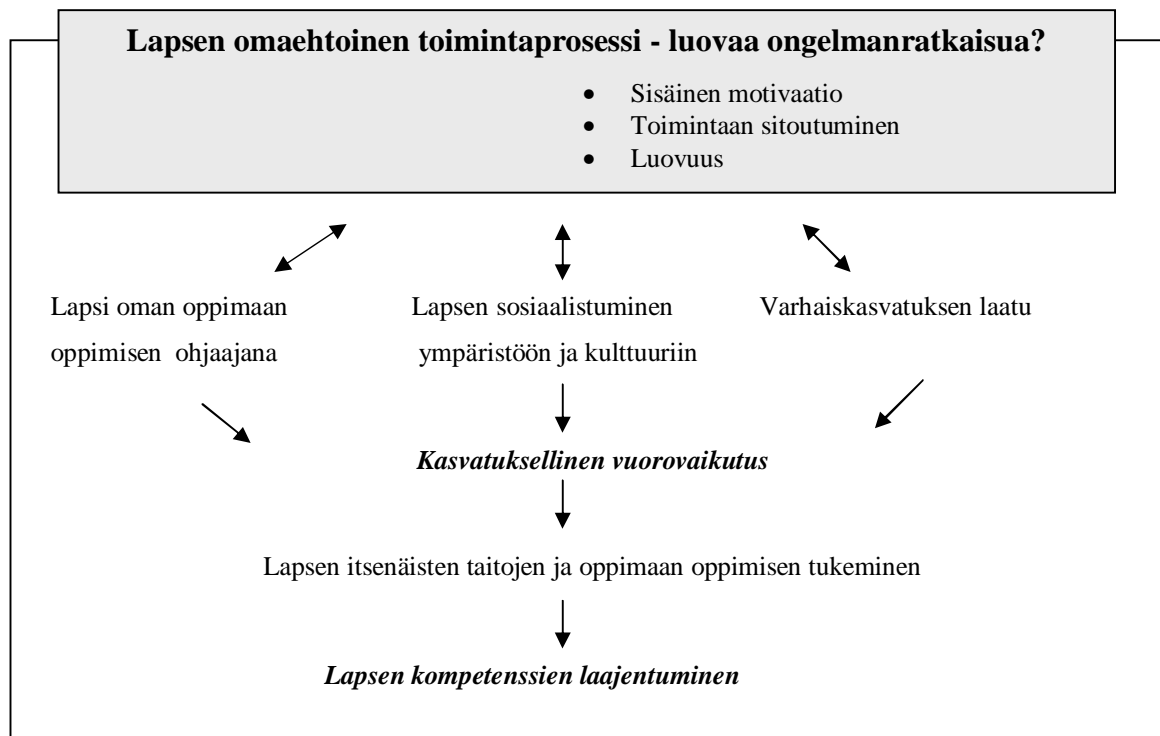
analogiana piilevälle oppimiselle silloin, kun oppiminen mielletään pysyväksi muutokseksi jonkin ilmiön käsitteellisessä ymmärtämisessä. Lasten ajattelu ei ole niin konkreettista kuin on aikaisemmin luultu. Vaikka alle kouluikäiset lapset viittaavatkin puhuessaan pääsääntöisesti konkreettisiin ilmiöihin, ovat heidän kiinnostuksen kohteensa usein käsitteelliseen ymmärrykseen tähtääviä, kuten avaruus tai esihistoriallinen elämä. (Hakkarainen ym. 1999, 206.) Näin ei suoralta kädeltä voida sanoa, millä tavalla lasten taito käyttää sanoja ja sanavaraston laajuus vastaavat ajattelun taitoja.

#### 4. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi tutkimuskohteena liittyy moniulotteisesti varhaiskasvatuksen alueeseen. Lapsen kannalta sen merkitys on lapsen itsenäisten taitojen ja kompetenssien kehittymisen tukemisessa. Seuraavaksi tutkimuskohdetta tarkastellaan sen laajemmassa kontekstissa, jonka jälkeen esitellään tutkimuskysymykset.

##### 4.1 Tutkimuksen laajempi alue ja tutkimuskohde

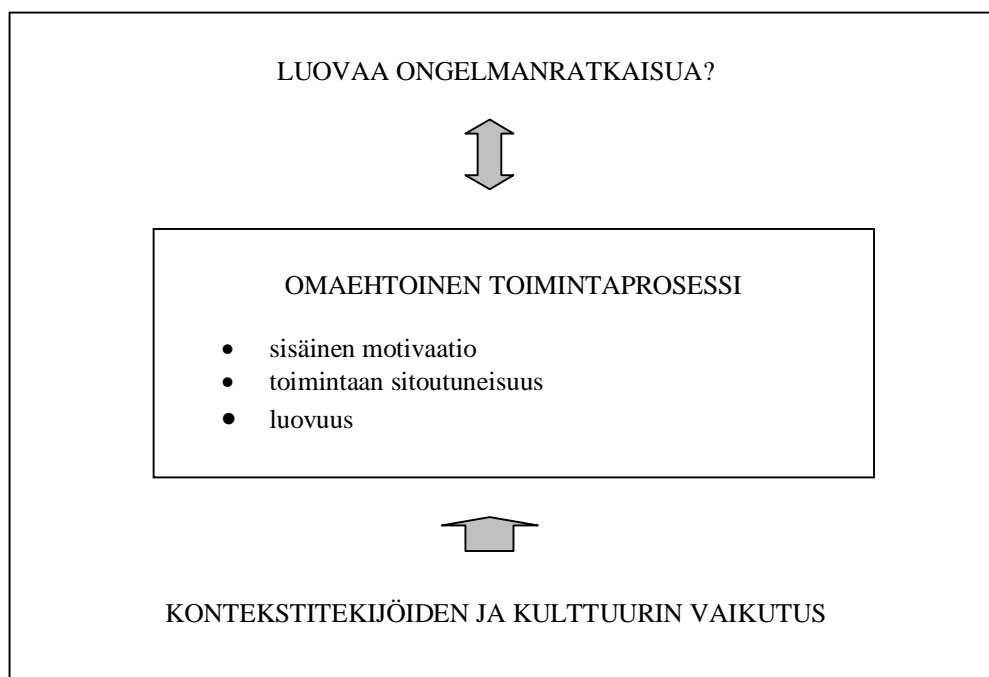
Tutkimuksen teoreettinen osa esitteli niitä näkökohtia, jotka tekevät lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tuntemuksen merkitykselliseksi varhaiskasvatuksessa. Kuvio 9. havainnollistaa näitä näkökohtia ja tutkimuksen tavoitetta edistää lapsen kompetenssien laajentumista (lapsen edun näkökulma).



Kuvio 9. Tutkimuksen laajempi alue ja tavoite.

Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi on ilmiö, jonka muodostumista ja ilmenemistä ei voi erottaa ajallisaikallisesta ja sosiaaliskulttuurisesta ympäristöstään. Lapsen omaehtoisen toiminnan sisältö ja rakenne muodostuvat sidoksissa kontekstitekijöihin. Kontekstitekijät ja toiminta muodostavat kokonaisuuden, jota voidaan kutsua toimintajärjestelmäksi. Toimintajärjestelmän käsite painottaa toiminnan muodostumisen kannalta ratkaisevan tärkeitä kontekstitekijöitä: emotionaalista ilmapiiriä, ajankäyttöä, tilojen ja materiaalien saatavuutta sekä ympäristössä vallitsevia normeja ja arvoja. Kontekstin tunteminen on keskeinen tavoitettaessa sitä viitekehystä, jonka luomissa rajoissa lapsen omaehtoinen toimintaprosessi toteutuu. (ks. lisää Hakkarainen & Veresov 1998.)

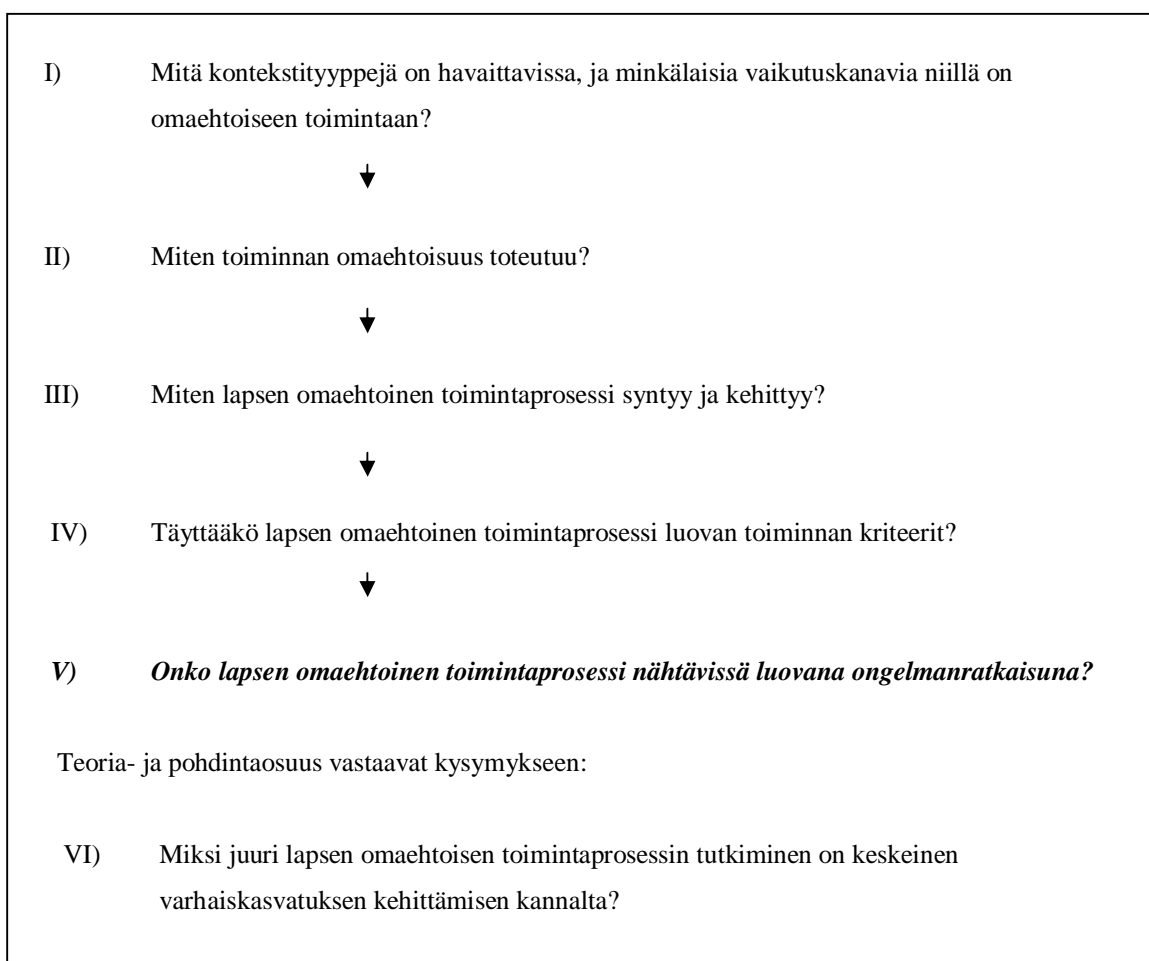
Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi muodostuu suotuisten kontekstitekijöiden vallitessa sisäisen motivaation, toimintaan sitoutuneisuuden ja luovuuden yhteen kietoutumisesta. Tutkimuskohteen osalta tarkastellaan myös lapsen spontaaneja strategioita kehittää ja arvioida toimintaansa luovan ongelmanratkaisun näkökulmasta (ks. Kuvio 10.).



Kuvio 10. Tutkimuskohde.

## 4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävä tarkentui teoriasta johdettujen tutkimuskysymysten avulla. Tutkimuskysymykset etenevät järjestyksessä edellisen pohjalta tarkentaen ilmiön (lapsen omaehtoisen toimintaprosessin) kuvausta (ks. Kuvio 11.). Ilmiön olemus: sen muodostuminen, kehittyminen ja päättyminen pyritään saamaan kokonaisuudessaan näkyviin analysoimalla: 1) ilmiön kontekstitekijöitä (kulttuurit, sosiaaliset suhteet, arkipäivän rutiinit, toiminnan aikainen tila ja paikka, aika, materiaalit, yms.), 2) toimintaprosessin rakennetta ja 3) etenemisen tapaa (työskentelytyyli, kognitiiviset strategiat ja tehtäväkohtaiset taidot). Kuvio 11. havainnollistaa sitä, miten tutkimuskysymykset muodostavat edetessään edellytykset seuraavan analysoinnille. Päättökysymys on käsittelyjärjestyksessä viidentenä.



Kuvio 11. Tutkimuskysymykset.

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimus kohdistui tarkastelemaan lasten spontaaneja toiminta- ja oppimisstrategioita. Näin kohderyhmäksi määriteltiin esikouluikäiset (5-6-vuotiaat) suomalaislapset, jotka eivät vielä ole saaneet peruskoulun tuomia vaikutteita oppimistyyleihinsä tai käsityksiin omasta osaamisestaan ja kyvyistään oppijana. Iän karttuessa nämä itseä koskevat käsitykset ja odotukset ohjaavat yhä enemmän lapsen toimintaa (Annevirta & Vauras 2004). Noin 6-vuoden iässä lapset kiinnostuvat yhä enemmän älyllisesti haastavista tehtävistä (ks. Annevirta & Vauras 2004), ja osaavat jo mm. erottaa syy-seurauspäätelmien kannalta olennaiset tekijät (Goswami 1998, 157). Alle kouluikäiset lapset luovat spontaanisti ongelmanratkaisutilanteita ja pyrkivät itsenäisesti ratkaisemaan uusia haasteita (Bransdorf ym. 2004, 122). Tässä iässä lapset osaavat myös jo lukea monenlaisia sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä (rooleja, vuorovaikutustilanteita, tunteita, symboleita, tarinoita, kuvia jne.) sekä soveltaa niitä haluamallaan tavoilla ja luoda uusia merkityksiä (ks. Duffy 1998).

Tutkimukseen osallistui ja tuotti aineistoa kaksi 5-6-vuotiasta lasta perheineen. Lapset olivat terveitä ja syntyneet täysiaikaisina esikoisina vuosina 1996 ja 1997 perheisiin, joissa vanhemmat elivät sillä hetkellä joko avo- tai avioliitossa. Aineiston keruun aikana molempien lasten isät olivat töissä ja äidit kotona äitiyslomalla tai hoitovapaalla. Molemmilla lapsilla oli 1-2 pienempää sisarusta. Molemmat asuivat omakotitaloissa pohjois-pohjanmaalaisissa maaseutukunnissa. Tutkimusaineiston valinta tapahtui analysoimalla lasten omaehtoisesti tuottamaa videoitua toimintaa. Aineistoksi valittiin yksi lapsen omaehtoinen toimintaprosessi, joka täytti tutkimuskohteen tunnusmerkit parhaiten (ks. Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall 1995, 13) (sivut 42-43).

## 5.2 Tutkimuksen menetelmät

Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat osa aineiston keruuta, tutkimusaineiston valintaa ja siitä tehtyä analyysia. Tutkimuksen raportointivaiheessa tämä tarkoittaa mm. niiden perusteiden selvittämistä miten tutkimuskohde tavoitettiin, miten sitä käsiteltiin ja miten siitä johdetut tulokset raportoitiin. Tutkimuksen menetelmällisten valintojen perustelu on osa tutkimuksen pätevyyden tarkastelua, ja vaatii erityistä huomiota silloin, kun aineiston tuottajana on lapsi.

### 5.2.1 Tutkimusluvut ja luottamuksellisuus

Ennen aineiston keruuta tutkimuksen tarkoitus, päämäärät, kulku, taustateoriat ja vaiheet selitettiin kaikille osallistujille mahdollisimman tarkasti. Näin pyrittiin varmistamaan, että tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia siitä, mihin suostuvat ja mistä kieltäytyvät. Raportointivaiheessa osallistujien anonymiteetti varmistettiin siten, että tutkimusongelman kannalta epäolennaisia tietoja ei raportoitu, osallistujien nimet muutettiin ja tunnistamiseen viittaavat yksityiskohdat jätettiin kuvailematta. Nämä kuuluvat tutkimuksen teon eettisiin peruskysymyksiin (Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuojaja 1987, 9-12) (Eskola & Suoranta 1998, 56).

Tutkimuksen selvittämisen jälkeen tutkimusluvut saatiin sekä lapsilta että heidän vanhemmiltaan (ks. Lehtinen 2000, 48). Lapsilta tutkimuslupa pyydettiin myös tilannekohtaisesti yhä uudelleen. Tämä siitä syystä, että olin entuudestaan tuttu ja lasten touhussa toiset asiat unohtuvat uusien ja kiinnostavampien vallatessa mielenkiinnon. Lisäksi tulee varmistaa, että lapset tietävät voivansa milloin tahansa keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen perustelematta päätöstään mitenkään (Fine & Sandstrom 1988, 46). Lapset pystyvätkin iästä riippumatta tekemään viisaita ja itsenäisiä valintoja tutkimukseen osallistumisesta. Toisin sanoen he ymmärtävät tutkimuksen peruselementit ja roolinsa tiedon antajana silloin, kun niistä kerrotaan ikään sopivalla tavalla. (Thompson 1992, 60.)

### 5.2.2 Aineiston keruumenetelmä

Aineiston keruu tapahtui lasten kotona joulukuussa 2002. Vierailut ajoittuivat kahden viikon ajan klo 12.00 – 19.00 välille kummassakin perheessä niin monena päivänä kuin mahdollista. Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi on luonnostaan syntyvää käyttäytymistä, jota voi tapahtua missä tilanteessa tahansa. Tällaista ilmiötä tavoiteltaessa paras menetelmä on jatkuva havainnointi luonnollisissa tilanteissa (Banister ym. 1995, 19).

Aineistoa kerättiin lasten kotona perheen arkeen puuttumatta. Havainnointi luonnollisissa, manipuloimattomissa tilanteissa on erityisen hyödyllinen menetelmä silloin, kun tutkimusaineiston tuottajana on lapsi. Se on riittävän pehmeä tutkimusmenetelmä, eli sallii lasten toimia tutuissa, merkityksellisissä ja heille mieluisissa tiloissa ja tilanteissa. Näissä olosuhteissa lapset todennäköisimmin osoittavat mihin parhaimmillaan kykenevät ja miten käyttävät osaamistaan arkielämän eri tilanteissa. (Niiranen 1999, 252-256.)

Tutkimustilanteen luonnollisuutta maksimoitiin tilanteeseen liittyvillä valinnoilla. Näistä tärkeimmät olivat avoimuus tutkimuksen selittämisessä, runsas ajankäyttö paikan päällä, henkinen läsnäolo sekä tutkijan ja perheiden väliseen luottamukseen panostaminen. Havainnointia voidaankin luonnehtia myös osallistuvaksi. Uusitalon (1991) mukaan se on kvalitatiivisissa tapaustutkimuksissa yleisesti käytetty menetelmä, joka soveltuu joustavuutensa vuoksi muuntuvien tilanteiden tutkimiseen. Osallistuvan havainnoinnin valintaa tuki myös se, että ilmiöstä ei ollut etukäteen olemassa tietoa, jolloin sen kontekstin tavoittaminen on välttämätöntä (Uusitalo 1991, 89). Osallistuvalla havainnoinnilla voidaan edistää myös lapsen näkökulman esille tulemistä (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005).

Osallistuvaa havainnointiani voi luonnehtia myös etnografiseksi. Etnografisella tiedonkeruulla tarkoitan syvällistä tutustumista ilmiön tuottaneen lapsen ja hänen lähiympäristönsä kanssa, sekä tutkimusongelman jatkuvaa kehittymistä tutkimusprosessin aikana (ks. Törrönen 1999, 220). Tarkoitus oli säilyttää tuntuma tutkimuskohteeseen kokonaisuutena. Kosketuksen saaminen ilmiön ja ympäristön väliseen suhteeseen edellytti läsnäoloa paikan päällä ja perheen syvällisempää tuntemista pidemmällä aikavälillä.



### 5.2.3 Videointi dokumentointivälineenä

Molemmissa perheissä niiden havainnointipäivien, jolloin videokamera oli mukana, väliin jätettiin aina kaksi päivää. Niiden aikana tein sekä manuaalisia muistiinpanoja että kuulostelin lasten ja muun perheen tuntemuksia videokameran käytöstä. Tästäkin huolimatta toimintaa nauhoitettiin videolle vain, jos lapsi itse keksi videoinnille tarkoituksen. Tällä tarkoitetaan, että videon käytöstä (tuomisesta paikan päälle ja käyttötarkoituksesta) päätti yksin lapsi. Näin varmistettiin myös tutkimusasetelman pätevyys lapsen toiminnan omaehtoisuuden osalta.

Lapset ideoivat ja päättivät mihin videointia käytettiin. Molemmat lapset lupasivat videonauhat tutkimuskäyttöön, kunhan niitä ei näkisi kukaan muu kuin minä. He olivat tietoisia siitä, että kirjoittaisin kaiken nauhalta tekstiksi, ja että tätä kirjoitettua toiminnan kuvausta lukisivat myöhemmin myös monet muut, mutta lasta siitä tunnistamatta. Lisäksi sovimme, että lapsi saisi itselleen sekä kopion videonauhasta että kirjoittamani toiminnan kuvauksen (litteroinnin) muokattuna pienen kirjasen muotoon. Vaikka nämä sopimukset tutkimuksen välittömistä hyödyistä lapselle saattavat vaikuttaa pieniltä seikoilta, niillä voi olla yllättävän suuri merkitys tutkimuskohteen tavoittamisen: sisäisen motivaation ja toiminnan omaehtoisuuden muodostumisen kannalta.

Tilanteen luonnollisuus ja ilmapiiri ovat erityisen herkkiä tutun henkilön tavallisesta poikkeavalle käyttäytymiselle kun aineiston tuottajana on lapsi. Manuaaliset, käsin tehdyt muistiinpanot osoittautuivat sekä myöhemmän analysoinnin tarkkuuden kannalta riittämättömiksi että tilanteen luonnollisuuden kannalta häiritseviksi. Lapset suhtautuivat tutkimuksen tekoon myönteisesti, mutta siihen, että ”vetäydyin seurasta” ja kirjasin paperin ja kynän kanssa ylös ympäristön tapahtumia, he reagoivat ristiriitaisesti. He joko halusivat tulla toimintaan mukaan: ”Mitä sää kirjoitat?”/”Mitä siinä lukee? Näytä!”/”Anna minä kirjoitan” jne. Tai vetää minut mukaan toimintaansa: ”Tuu mennään piirtään”/”Leikitäänkö sirkusta?” jne.

Mielestäni tutkijan yksipuolinen päätös toiminnastaan ja roolivalinnastaan vaikuttaakin motivaatiotekijöiden: tilanteen luonnollisuuden ja emotionaalisen ilmapiirin kautta negatiivisesti lapsen omaehtoiseen toimintaan. Tästä syystä katsoin parhaaksi edetä lasten

ehdoilla. Laitoin muistiinpanovälineet suosiolla syrjään ja liityin seuraan, pitäen kuitenkin silmällä tilannetta, jossa muistiinpanojen tekeminen olisi yksinkertaisesti luontevaa ja ketään häiritsemätöntä. Päätöksen mahdollisti tieto siitä, että voisin tulla perheisiin niin usein kuin halusin, kunhan ajankohta vain olisi sopiva.

Toimiminen tilanteessa lasten ehdoilla osoittautui hyväksi ratkaisuksi omaehtoisen toiminnan tavoittamisen kannalta. Niinä päivinä, joina otin videokameran mukaani, lapsille oli itsestään selvää kuka keksii ja päättää mitä sillä tehdään. Esimerkiksi kumpikaan lapsista ei halunnut käyttää videonauhoitusta ennen kuin olivat itse keksineet sille tarkoituksen. Näin videointi muodostui *osaksi* lapsen omaehtoista toimintaa, joka oli tutkimuksen tarkoitus.

Samalla tutkimustilanne säilyi mahdollisimman luonnollisena dokumentoinnista huolimatta. Videonauhaa lasten toiminnasta kertyi yhteensä yhdeksän tuntia. Nauhoitetun aineistopankin materiaali oli tutkimuskohteen tavoittamisen kannalta epätasaista koostuen aineistoksi valitun lapsen omaehtoisen toimintaprosessin lisäksi sellaisista lasten ideoista kuin: kuvaustekniikkakokeiluista, laulukilpailusta naapurin lasten kanssa, tanssista, sirkustempuista, pelaamisesta ja askartelusta.

#### 5.2.4 Tutkimusaineiston valinta

Tutkimusaineiston valintaa ohjasivat tutkimuskohteen tunnusmerkit, jotka määritettiin teoreettisista lähtökohdista käsin (ks. Hirsjärvi ym. 2005; Eskola & Suoranta 1998, 18; Banister ym. 1995, 13). Tunnusmerkeiksi määräytyivät seuraavat ehdot: 1) tilanteen tuli olla lapsen omaehtoisen toiminnan muodostamisen kannalta myönteinen ja kannustava, mutta kuitenkin mahdollisimman tavanomainen ja luonnollinen arkipäivän tilanne, 2) lapsen toiminnan tuli täyttää omaehtoisuuden kriteerit ja 3) toiminnan tuli muodostaa toimintaprosessi.

Tunnusmerkkien määrittämisen jälkeen aineistoa kerättiin mitään metsästäämättä. Näin se saattoi ”ikään kuin puhua puolestaan”, eli tuottaa uutta ja ennalta arvaamatonta tietoa (ks.

Eskola & Suoranta 1999, 153). Toisin sanoen aineistolähtöisyyden periaate mahdollisti ”lapsen äänen” kuulumisen.

Lisäksi tutkimuskohdetta valittaessa sen myöhempään analysointiin liittyvät kysymykset asettivat dokumentoinnille seuraavat kriteerit: 1) dokumentoinnin tarkkuus mahdollisti aineistoon palaaminen yhä uudelleen, 2) dokumentointi oli *osa* lapsen omaehtoista toimintaprosessia, 3) dokumentoinnin kohteena oli lapsi itse tai hänen tuotoksensa ja 4) dokumentointi kattoi toimintaprosessin kokonaisuuden (alkutilanteesta toiminnan kohteen muuttumiseen asti).

Dokumentointiin liittyvät vaatimukset täyttyivät ainoastaan videotallenteissa. Tilanteen aktuaalisella hetkellä lapsen omaehtoisen toiminnan muoto ja sisällöt jäävät usein tavoittamatta (ks. Fine & Sandstrom 1988). Etukäteen ei voinut tietää, miltä lapsen omaehtoinen toimintaprosessi näyttäisi, miten se rakentuisi ja mitä se tulisi sisältämään. Erityisesti toimintaprosessin alkutilanteen (ympäristön fyysis-materiaalisten ja sosiaalis-emotionaalisten tekijöiden kartoittaminen haluttuun toimintaan nähden) tunnistaminen tilanteen aktuaalisella hetkellä oli vaikeaa, vaikka se näytti juuri siltä mitä se olikin: eri toimintamuotojen kokeilulta. Ennalta arvaamaton toimintaprosessin alkaminen on kuitenkin jälkikäteen tavoitettavissa videotallenteen avulla (ks. Niiranen 1999, 252-256). Lisäksi aineistoon palaaminen yhä uudelleen mahdollisti pääsyn omien ensivaikutelmien taakse. Videonauhoitus tallensi myös nonverbaalisen viestinnän, joka on keskeinen osa lapsen omaehtoista toimintaa.

Tutkimuksen aineistoksi valittiin yksi videoitu lapsen omaehtoinen toimintaprosessi (ks. Liite 1.). Sen tuotti toinen tutkimukseen osallistuneista lapsista: 6½-vuotias tyttö. Jatkossa työstä käytetään peitenimeä ”Saara”. Toimintaprosessin kokonaiskesto oli noin 135 minuuttia (2 tuntia 15 minuuttia), josta videotallenteen kesto 60 minuuttia 25 sekuntia. Toimintaprosessi on kuvattu Liitteessä 1. Liitteeseen merkittyihin toimintaepisodien ajallisiin kestoihin ei ole laskettu mukaan niiden katselua videonauhalla, joka kesti vähintään saman verran kuin sen toteutus, eikä myöskään toimintaepisodeja edeltäneiden suunnitteluvaiheiden kestoja. Lapsen käskystä nauhoitus pysäytettiin toimintaepisodien suunnittelujen ajaksi, jolloin niiden ajallisten kestojen tarkka kirjaaminen oli mahdotonta. Käytännössä suunnitteluvaiheet kestivät korkeintaan puoli minuuttia, ja olivat poikkeuksetta lyhyempiä kuin niitä seuraavien toimintaepisodien kestot.

### 5.2.5 Aineistolähtöisen teorian rakentaminen

Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin analyysissä viitekehystenä toimivat luovuuden käsitteellinen määritelmä ja luovuuden kolmen komponentin viitekehysmalli (Amabile 1996) sekä teoria luovasta ongelmanratkaisuprosessista (Kuitunen 1997). Alun perin luovan ongelmanratkaisun menetelmät ja prosessi on kehitetty aikuisväestön enemmän tai vähemmän käsitteelliseen työskentelyyn (ks. Kuitunen 1997). Näin ollen hypoteettis-deduktiivinen teorian pätevyyden tarkastelu aineistossa ei tullut kysymykseen, vaan aineistoon pyrittiin luomaan uutta teoreettista näkökulmaa teorioiden synnyttämistä ajatuksista käsin. Aineistolähtöisyyden ja etenemistapansa prosessimaisuuden vuoksi tutkimusta voi tarkastella grounded theory –tutkimusstrategian näkökulmasta. Grounded theory -näkökulma on ajattelutapa ja tutkimusmalli, jossa teorit rakennetaan empiirisen aineiston pohjalta (ks. Karila 1999).

Tässä tutkimuksessa tutkimusstrategian prosessimaisuus tuli näkyviin esimerkiksi siinä, että tutkimuskysymykset elivät tutkimuksen mukana (ks. Strauss & Corbin 1990, 37-38). Aineistopankin luokittelu ilmiön teoreettisten tunnusmerkkien perusteella, niiden havaitseminen aineistosta sekä tutkimusaineiston valinta muodostivat ensimmäisen analyysivaiheen. Grounded theory –tutkimusmallissa erilaisten kategorioiden ja ominaisuuksien erottamista aineistosta kutsutaan avoimen koodauksen vaiheeksi (Strauss & Corbin 1990). Aineistopankki kahlattiin useaan kertaan läpi ennen kuin käsitys siitä, miltä teoreettisperustaiset tunnusmerkit ja lapsen omaehtoinen toimintaprosessi näyttävät, alkoi jäsentyä. Tämän vaiheen aikana aineiston luokittelusysteemit elivät teoreettisen jäsenyys- ja empiirisen havainnointiprosessin mukana. Tämä näkyi myös tutkimuskysymysten prosessimaisena jäsentymisenä suhteessa ilmiön kontekstuaaliseen ja teoreettiseen hahmottamiseen. Kontekstuaalisen hahmottamisen osalta ilmiön tulkintaan vaikuttaa arkipäivän kontekstin tunteminen (ns. poikkeavien, häiritsevien tai uusia ratkaisuja vaativien tilannetekijöiden tunnistaminen) (ks. Hakkarainen & Veresov 1998).

Ilmiön tavoittamisen jälkeen aineistosta tavoitetut kategoriat ja ominaisuudet jäsenyivät ja täsmentyivät edelleen yhdessä teoreettisen viitekehysten jäsenyistyön kanssa. Strauss ja Corbin (1990, 96-97) kutsuvat tätä vaihetta akselikoodaukseksi (axial coding). Tämä tarkoitti mm. tiettyjen elementtien tunnistamista lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista

ja erityisesti niiden välisten suhteiden kartoitusta. Tämä on keskeinen vaihe toimintaprosessia tavoitettaessa (ks. Hakkarainen 1990) ja sen jäsentämisessä teoreettiseen viitekehykseen.

Seuraavaksi tutkimusaineistosta tavoitetut ja teoreettisesti jäsennetyt kategoriat ja ominaisuudet integroitiin lapsen omaehtoisen toimintaprosessin rakenteeksi ja vaiheiksi luovana ongelmanratkaisuna – jota voidaan verrata aineistolähtöisen teorian muodostumiseen (grounded theory). Tätä tutkimuksen viimeistä vaihetta Straus ja Corbin (1990, 116-117) kutsuvat selektiiviseksi koodaukseksi.

Edellä kuvattua systemaattista analyysia kutsutaan grounded theory –tutkimusmallissa ns. vakiovertailun menetelmäksi (constant comparative method) (Strauss & Corbin 1990). Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin vaiheittaisuus tuli näkyviin mm. tutkimuskysymysten rakentumisessa toistensa päälle (ks. Kuvio 11: sivulla 37.).

Koska tutkimusta ohjasivat osaltaan monet teoreettiset käsitteet ja aiemmat aluetta sivunneet tutkimukset, siinä vallinnutta tutkimusotetta voidaan luonnehtia abduktiiviseksi. Abduktiivisella tutkimusotteella tarkoitetaan, että aiemmat tutkimukset ja teoriat eivät ole ohjanneet aineiston hankintaa tai analyysia, vaan rikastuttaneet ja syventäneet tutkimuksessa tavoitettua, ilmiötä uudella tavalla käsitteellistävää näkökulmaa (ks. Karila 1999, 123).

Varsinainen teorian muodostus on kuitenkin laajempi, eri tutkimuksia ja aineistoja vertaileva projekti. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena onkin ideaalitapauksessa tuottaa yksi uusi teoreettinen näkökulma ja tulkintamalli lapsen omaehtoisen toiminnan tarkasteluun. Uusien ideoiden ja teoreettisten näkökulmien tuottaminen on eräs laadullisen tutkimuksen keskeisistä tavoitteista (ks. Banister ym. 1995).

## 5.3 Tutkimuksen luotettavuus

### 5.3.1 Lapselle tutun ympäristön ja tilanteen edut

Lapsen kyvyt, tiedot ja taidot näyttäytyvät eri tavoin erilaisissa ympäristöissä (ks. Niiranen 1999). Tutkimusympäristöä valittaessa tulee huomiota kiinnittää siihen, miten vapaasti lapset voivat niissä olla. Ympäristöt sisältävät erilaisia sääntöjä ja piiloisia merkityksiä, jotka vaikuttavat myös tutkimustekstiin ja siitä saatavaan tietoon. (Mitchell & Reid-Walsh 2002.)

Tutkimukseen osallistuneiden lasten omaehtoisen toiminnan muodostumisen kannalta suotuisimmalta ympäristöltä vaikutti oma koti. Jokainen koti ja perhe on kuitenkin yksilöllinen kombinaatio erilaisia persoonallisuuksia ja taustatekijöitä. Eri kodit asettavat erilaiset rajat lapsen omaehtoiselle toiminnalle. Jokaista kotia ja ympäristöä onkin tarkasteltava aina erikseen, ja punnittava monelta kannalta suhteessa lapsen mahdollisuuksiin muodostaa omaehtoista toimintaa. Esimerkiksi päiväkotia ei yleensä ole helppo ympäristö muodostaa omaehtoista toimintaa vaikeasti muuteltavien aikataulujen ja rauhallisen tilan puutteen vuoksi. Sukulaisten, tuttavien tai kavereiden luona taas korostuu vuorovaikutteisuus.

Kotiympäristö lapsen omaehtoisen toimintaprosessin kontekstina edellyttää tutustumista perheeseen pidemmällä aikavälillä: luottamuksellisen suhteen luomista kaikkiin perheen jäseniin. Luottamuksellinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä nostaa tutkimuksen ekologista validiteettia. Kodin ovia ei avata tuntemattomille ilman, että perheen arki muuttuu uuden tilanteen mukaisesti. Perheen positiivinen suhtautuminen ja luottamus tutkijaan tuleekin nähdä porttina sekä tavoittaa luonnollinen havainnointitilanne että arvioida luotettavasti lapsen omaehtoista toimintaa perheen kulttuurin sisällä.

Toisin sanoen lapsen omaehtoinen toimintaprosessi on sosiaalisesti herkkä alue sisältäessään tietoa siitä kontekstista, jossa se toteutuu. Näistä syistä tässä tutkimuksessa lapsia ja perheitä pyydettiin tutkimukseen mukaan tutkijan ja perheiden aikaisemman tuntemisen perusteella. Tutkija on tuntenut molemmat lapset heidän syntymästään asti.

Aikaisemmasta tuntemisesta seurasi ilmiön tavoittamisen ja luotettavan arvioinnin kannalta monia etuja. Esimerkiksi vierailujani näissä perheissä ei ole koskaan valmisteltu mitenkään. Valmistelemattomuus, ja jopa tietty välinpitämättömyys ovat edellytyksiä lapsen omaehtoisen toiminnan kannalta tärkeälle vapaalle ja etukäteen määrittelemättömälle ajankäytölle paikan päällä.

### 5.3.2 Tilan ja läsnä olevien ihmisten vaikutus

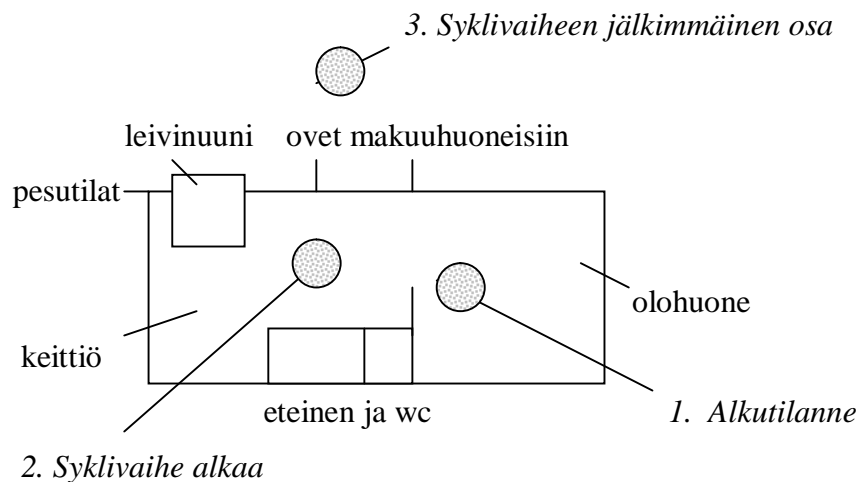
Tutkimusaineistoa kerätessäni pyrin siihen, että vierailuni poikkeaisivat mahdollisimman vähän muista käynneistäni perheissä. Vierailin kuitenkin tavallista tiheämmin ja viivyin tavallista pidempään. Runsaaseen ajankäyttöön tuli asennoitua, sillä tutkimusasetelman vuoksi tilanteen rakentuminen ja tutkimusaineiston muodostuminen täytyi jättää lapsen omiin käsiin.

Tuttuudestani huolimatta on hyvä miettiä oman roolin vaikutusta (osallistumisen muoto ja tapa) tilanteiden kulkuun etukäteen. Roolivalinnalla on merkitystä etenkin tutkimustilanteen luonnollisuuden kannalta. Tutkija on samanlainen ihminen kuin kaikki muutkin läsnäolijat, tuoden oman osuutensa sosiaaliseen ja emotionaaliseen ilmapiiriin.

Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tutkijan läsnäolo kentällä ei muuta tilannetta, mikäli hän viipyy kentällä riittävän pitkään. Käsitykseni mukaan tällä viitataan keskinäisen tuntemisen ja luottamuksen syvyyteen. Johtuen pitkistä välimatkoista minua ei ole pyydetty perheisiin lapsenkaitisiksi, jolloin jälleennäkemistä oli sävyttänyt pääasiassa iloitseminen ja leikkiminen. Näin luonnollisimmalta tutkijan roolivalinnalta tuntui ns. kaverirooli. Finen ja Sandstromin (1988) mukaan kaverirooliin kuuluvat autoritaarisuuden puute sekä iän tuoman auktoriteetin ja valta-aseman laskeminen minimiin. Tällöin lapsen subjektiviteettia tai autonomisuutta ei kyseenalaisteta, eikä tutkija kontrolloi lasten käyttäytymistä. Tutkimus tehdään näkyväksi kertomalla sen tarkoituksista ja menetelmistä. Kaveriroolin etuja ovat mm. sen eettisyys ja vahvan molemminpuolisen luottamuksen syntyminen. (Fine & Sandstrom 1988, 19-25.) Aikuisena en ole kuitenkaan tavallinen kaveri. Tämä tarkoittaa aikuisen vastuuta puuttua tilanteeseen tarvittaessa, esimerkiksi silloin, kun se on

välttämätöntä lapsen fyysisen tai henkisen suojelun kannalta (mm. Lehtinen 2000; Fine & Sandstrom 1988).

Sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös fyysinen tila vaikuttaa lapsen omaehtoisen toiminnan muodostumiseen. Se määräytyy usein olosuhteiden mukaan. Tässä tapauksessa lapsen omaehtoinen toimintaprosessi lähti muodostumaan olohuoneessa, joka oli tuolloin tyhjä (ks. Liite 1.). Alkutilanteen jälkeen siirryimme ehdotuksestani noin kolme metriä keittiöön päin, koska eteistila tarjosi hieman rauhallisemman ympäristön (ks. Kuvio 12.). Näin välttimme tietokonepelistä lähtevän melun, jonka aiheutti olohuoneeseen siirtyneet perheen vanhemmat tuttavineen. Melun vuoksi omaehtoisen toiminnan subjektin, eli Saaran ääni välillä hukkuu, eikä tallentunut nauhalle. Tässä siirtymässä näkyy tutkijan vaikutus tilanteiden kulkuun. Päätösvalta oli kuitenkin Saaralla. Saara siirtyi mielellään, koska havaitsi, että laulun kuuluminen melun keskellä oli epävarmaa. Käytännössä siirtymä tarkoitti noin kolmen metrin siirtymistä keittiöön päin, koska keittiöön emme mahtuneet.



Kuvio 12. Omaehtoisen toiminnan sijoittuminen tilaan ja sen siirtymät rakenteellisesti.

Toiminta jatkui keittiön ja olohuoneen muodostamassa eteistilassa (ks. Kuvio 12: 2. *Syklivaihe alkaa*), josta lähtivät ovet eteiseen, vessaan ja makuuhuoneisiin. Toisaalla tila aukeni keittiöön ja toisaalla olohuoneeseen, ja oli suuruudeltaan noin kolme x neljä neliometriä. Keittiön ja olohuoneen välissä näköesteenä oli pätkä seinää, näköyhteys tilasta toiseen kuitenkin säilyi.



Eteistilasta siirryimme lastenhuoneeseen, kun Saaran pikkusisko heräsi päiväuniltaan (ks. Kuvio 12: 3. *Syklivaiheen jälkimmäinen osa*). Saaran äiti toi pikkusiskon lastenhuoneesta keittiöön ruokailemaan. Tällöin toiminta keskeytyi ja Saara käski keskeyttää nauhoituksen. Näin siirtymisen aloite on jäänyt epäselväksi, ehdotus on voinut tulla keneltä tahansa: Saaralta, Saaran äidiltä tai minulta. Kaikissa tiloissa (olohuone, eteistila ja lastenhuone) kameran paikka määräytyi Saaran suunnitelmien ja tilakohtaisten rajoitusten, kuten esimerkiksi pistorasian sijainnin ja sähköjohdon pituuden perusteella.

### 5.3.3 Menetelmällisten valintojen luotettavuus

Lapsuustutkijan lähtökohta on pyrkiä tekemään sellaisia metodologisia valintoja, joilla saavutetaan tietoa mahdollisimman suoraan lapsilta itseltään (Lehtinen 2000, 57). Tähän pyritään mm. tilanteen luonnollisuudella (Alasuutari 1994, 74) ja havainnoimalla ilmiötä arkitodellisuuden luonnollisissa ympäristöissä. Tutkimuksen ekologista validiteettia nostaa toiminnan konteksti- ja tilannesidonnaisten merkitysten huomioiminen. Kontekstia koskevan tietämyksen riittävyys on myös eettinen kysymys. Ilmiön ja ”lapsen äänen” kuuleminen omien ennakkokäsitysten takaa on mahdotonta ilman kontekstitekijöiden tuntemusta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 17; Syrjäjä & Numminen 1988, 136-137). Kun ilmiöstä ei ole olemassa aikaisempaa tietoa, tutkimuksen validiteettia tai reliabiliteettia ei nosta myöskään aineiston määrä, vaan ilmiön kuvauksen ja analyysin yksityiskohtaisuus ja tarkkuus (mm. Banister ym. 1995; Boyle 1994). Luodessaan uutta teoreettista näkökulmaa yhden tapauksen (ilmiön) perusteellinen kuvaus ja analyysi kattoi tämän tutkimuksen tehtävän.

Osallistuva havainnointi on yksi potentiaalisimmista menetelmistä saavuttaa validia tietoa käyttäytymisestä eri konteksteissaan (ks. Banister ym. 1995). Osallistuva havainnointi on myös erityisen hyvä aineistonkeruumenetelmä silloin, kun tutkittavat ovat lapsia tai heillä on kielellisiä rajoituksia (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 202). Lisäksi läheinen suhde ilmiöön nostaa tutkimuksen validiteettia, kun taas etäinen suhde laskee sitä (ks. Banister ym. 1995, 13). Tässä tutkimuksessa läsnäoloa paikan päällä tarvittiin sellaisten tilanteessa vaikuttavien tekijöiden havainnointiin, kuten emotionaalinen ilmapiiri, sosiaaliset tekijät, perheen kulttuuri ja arjen tavat, aikataulut sekä lapsen oma vaikutus edellä mainittuihin

olosuhteisiin. Niiden havaitseminen pelkästään videonauhoituksen avulla olisi ollut mahdotonta.

Tässä tutkimuksessa aineiston keruumenetelmiä pohdittaessa päädyttiin siihen, että lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista oli luotettavinta kerätä tietoa ilman haastattelua. Alle kouluikäisen lapsen haastattelua on punnittava suhteessa tutkimuksen viitekehykseen. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ollut tavoittaa lapsen toiminnalleen antamia verbaalisia merkityksiä, vaan luoda uutta tulkinnallista näkökulmaa lapsen omaehtoiseen toimintaprosessiin luovan ongelmanratkaisuprosessin viitekehyksestä käsin. Taito selittää omaa ajattelua alkaa nykytietämyksen mukaan ilmetä vasta noin 9-vuotiaana (ks. mm. Annevirta & Vauras 2001; Lovett & Pillow 1996). Lisäksi toimintaa, joka on luovaa ja intuitiivista (jonka etenemistä ja lopputulosta ei etukäteen tiedetä), on mahdotonta selittää sen aktuaalisella hetkellä ja jälkikäteenkin se on erittäin vaikeaa. Kysymysten esittäminen ei myöskään kuulunut tutkimusasetelmaan, jonka lähtökohtana oli tilanteen luonnollisuus.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti (tavoitettiin ko tutkimuksen kohde) voidaan nähdä myös osana tutkimuksessa saavutettua tietoisuutta siitä, minkälainen tieto jäi piiloon, ja mikä saavutettiin. Kysymys on siten paitsi tutkijan refleksiivisyydestä, myös tutkijan ja osallistujien näkemysten vastaavuudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Tässä tutkimuksessa lapsen toiminnan sisällölliset merkitykset jäivät tavoittamatta. Sen sijaan kontekstitekijöiden asettamat reunaehdot, toimintaprosessin muodostuminen, rakenne, vaiheet ja etenemisstrategia, eli uusi teoreettinen näkökulma saavutettiin. Havainnointitutkimuksessa löydökset erotetaan tutkittavien kokemuksellisesta tietämyksestä. Se tuottaa tietoa pikemminkin ulkopuolisesta havainnoijasta kuin tutkittavan sisäisestä perspektiivistä käsin. Tutkimus katsotaan validiteetiltään hyväksi silloin, kun se on läpikotaista ja tehty pikemminkin yhdessä tutkittavan kanssa kuin hänen tietämättään (Banister ym. 1995, 19-23).

Reliabiliteetin sijasta kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mielekkäämpää puhua toistettavuudesta. Toistettavuuden (ulkoisen validiteetin) käsitteellä tarkoitetaan tutkimuksessa saavutettujen löydösten sovellettavuutta toiseen toimintaympäristöön ja tapaukseen (ks. Hirsjärvi ym. 2005; Banister ym. 1995). Toistaminen nähdään löydösten uudelleen tulkintana erilaisista konteksteista ja lähtökohdista käsin (Banister ym. 1995, 19, 143). Vaikka tapauksia käsitelläänkin ainutlaatuisina (Hirsjärvi ym. 2005, 155), ovat

ilmiön merkittävät ja yleisemmällä tasolla toistuvat piirteet välineitä, joilla päästään lähemmäksi tutkimuksen toistettavuutta (ks. Alasuutari 1994, 209). Nämä piirteet voidaan tavoittaa tiheällä, yksityiskohtaisella ja tarkalla ilmiön kuvaamisella (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 280; Eskola & Suoranta 1998, 68; Alasuutari 1994, 209-210). Tässä tutkimuksessa näiden ns. metahavaintojen (ks. Alasuutari 1994, 209) tavoittaminen liittyi paitsi aineistonkeruun lähtökohtiin eli tutkimustilanteen arviointiin (rehabiliteettiin) ja vahvistettavuuteen (objektiivisuuteen), myös varsinaisten löydösten jäsentämiseen uudesta teoreettisesta näkökulmasta.

Sovellettaessa tämän tutkimuksen tuloksia toiseen tapaukseen tulee varmistaa seuraavien kriteerien toteutuminen. Lapsen omaehtoisen toiminnan muodostuminen edellyttää ympäristöltä käsityksiä lapsesta kykenevänä ja osaavana, kompetenttina osallistujana, jonka luoma toiminta on itsessään arvokasta. Toiminnan omaehtoisuuden ja toimintaprosessin ehtojen on toteuduttava. Näiden ehtojen toteutumista voi arvioida vain riittävän tarkan dokumentoinnin kautta, joka mahdollistaa aineistoon palaamisen yhä uudelleen. Lisäksi löydösten raportoinnissa tutkimuskohteen kontekstitekijöiden ja tilanteen ainutlaatuisuus tulee tehdä näkyväksi, sillä ne sisältyvät löydösten keskinäiseen erilaisuuteen (ks. Banister ym. 1995, 11-12).

## 6. TULOKSET

### 6.1 Kontekstitekijöiden vaikutukset

Kontekstitekijöiden arviointi kohdistui siihen, miten ne mahdollistivat lapsen omaehtoisuuden toteutumisen toiminnassa. Lapsen omaehtoisen toiminnan ja kontekstin suhteeseen vaikuttavat sekä monet aikaan ja paikkaan sidotut kontekstitekijät että niitä ympäröivä laajempi kulttuurinen konteksti.

#### 6.1.2 Tilannekohtaiset kontekstitekijät

Omaehtoisen toimintaprosessin kannalta edullinen ympäristö tarjoaa emotionaalista tukea ja sellaiset resurssit, jotka ovat lapsen tiedossa ja vapaasti käytettävissä. Näitä resursseja ovat mm. tunne ajan riittävydestä sekä tilan ja materiaalien käytön vapaus. Ne edistävät luovuutta ja toimintaan sitoutumista (ks. mm. Amabile 1996; Helenius 1993).

Tässä tutkimuksessa tilannekohtaisia kontekstitekijöitä määritti kotiympäristö ja siinä vallitseva perheen kulttuuri. Perhettä voidaan tarkastella ulkoisista rajoista käsin (kodin fyysiset rajat, keitä perheeseen kuuluu) ja toisaalta sisäisistä rajoista käsin (perhesuhteet: sukupolvisuhteet, aikuisuuteen ja vanhemmuuteen liittyvä valta ja vastuullisuus) (ks. Ritala-Koskinen 2001, 191). Perheen kulttuuri muodostuu perheen jäsenten arvoista, tavoista, säännöistä ja keskinäisistä valtasuhteista. Nämä näkyvät mm. käyttäytymisen kontrollina sekä ajan-, tilan- ja materiaalien käytön rajoituksissa (minkälaiset tarpeet, tavoitteet ja toiminnan perheen kulttuuri hyväksyy). Tässä tutkimuksessa tilannekohtaisten kontekstitekijöiden vaikutusten tarkastelemiseksi muodostettiin luokittelusysteemi (ks. Kuvio 13: seuraavalla sivulla). Siinä lapsen omaehtoisen toiminnan konteksti jaettiin sosiaalis-emotionaaliseen ja fyysis-materiaaliseen kontekstiin.

*FYYSIS-MATERIAALINEN KONTEKSTI*

- Sisä- ja oleskelutilojen käyttö, tiloissa liikkumisen vapaus
- Mahdollisuus käyttää saatavilla olevaa materiaalia kekseliäästi
- Ajankäyttö, eli mahdollisuus pitkäkestoiseen toimintaan  
(liittyy myös sosiaalis-emotionaaliseen kontekstiin)

*SOSIAALIS-EMOTIONAALINEN KONTEKSTI*

- Perheen sisäinen kulttuuri, eli käsitykset, arvot, tavat, säännöt ja valtasuhteet
- Emotionaalinen ilmapiiri, eli miten perheenjäsenten toimintaa tulkitaan
- Perheen jäsenten henkisen ja fyysisen liikkumatilan arvostaminen

Kuvio 13. Kontekstitekijöiden luokittelusysteemi.

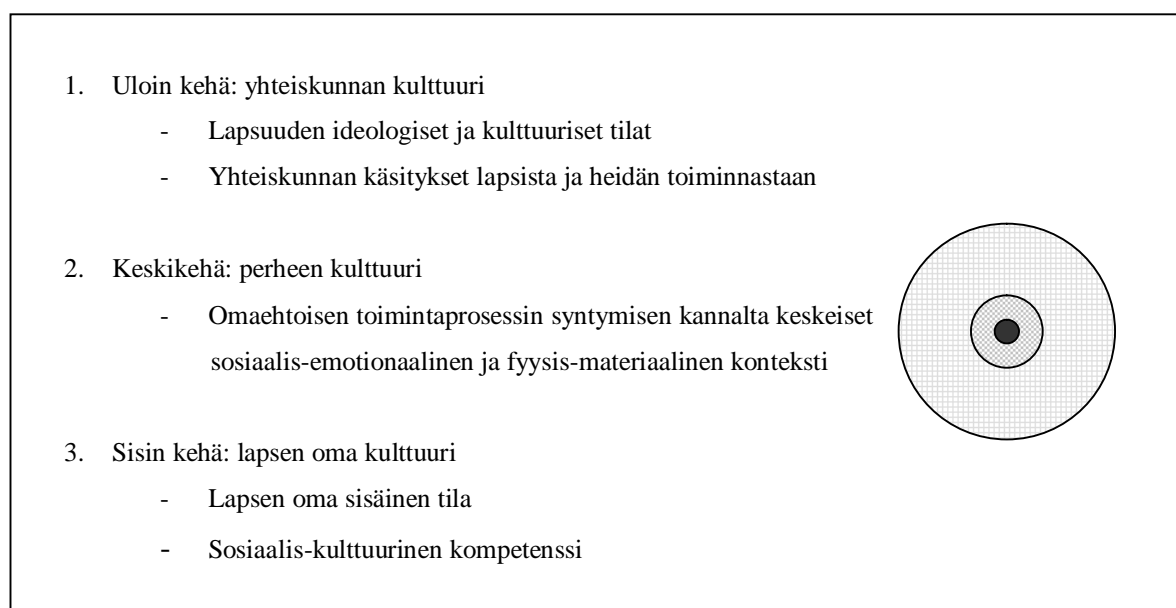
Fyysis-materiaalisten kontekstitekijöiden osalta kävi ilmi, että Saaran kotona ei eroteltu aikuisten huonetilaa lasten tiloista. Kodin arkirutiinit toivat rajoituksia huonetilojen käytölle. Tavaroiden ja esineiden käytössä oli sekä arkirutiineihin että välineiden turvallisuuteen liittyviä rajoituksia. Ajankäyttö oli sidoksissa perheen arkirutiineihin, kuten ruokailuihin ja päiväuniin sekä yhteisiin harrastuksiin.

Sosiaalis-emotionaalisten kontekstitekijöiden osalta kävi ilmi, että perheessä suhtauduttiin positiivisesti lapsen itse suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaan. Lapsella oli vapaus keksiä esineille ja tiloille haluamiaan käyttötarkoituksia. Omaehtoisen toiminnan keskeytyessä esillepanoja ei tarvinnut siivota pois, mikäli tarkoituksena oli jatkaa toimintaa vielä myöhemmin. Näin toiminta saattoi äidin kertoman mukaan kestää useita päiviä. Perheen arkirutiineista joustettiin tilannekohtaisesti myös ajankäytön osalta. Toisin sanoen tärkeimmiksi Saaran omaehtoisen toimintaprosessin muodostumista tukeviksi kontekstitekijöiksi osoittautuivat positiivinen emotionaalinen ilmapiiri, myönteinen käsitys lapsen omaehtoisesta toiminnasta ja yksilön henkisen ja fyysisen liikkumatilan arvostaminen.

## 6.1.2 Kulttuurinen konteksti

Lapsi omaksuu tietoja ja taitoja, sekä rakentaa merkityksiä suhteessa kulttuuriin. Siten kulttuuri vaikuttaa identiteetin rakentumis- ja sosiaalistumisprosessiin ja tulee näkyviin lapsen omaehtoisessa toiminnassa. Lapsen omaehtoisen toiminnan kulttuurisen kontekstin analysoimiseksi rakennettiin luokittelusysteemi (ks. Kuvio 14.).

Aikuisten rakentama lasten kulttuuri ei ole tämän päivän lasten omaa kulttuuria (ks. James & Prout 1997). Karlssonin (1999), sekä Mitchellin ja Reid-Walshin (2002) mukaan lapset rakentavat merkityksiä itse itselleen yhdessä ikätovereidensa kanssa. Lapset tekevät valintoja ja työstävät niiden merkityksiä itsenäisesti. Nämä valinnat ovat kulttuurisia ja niissä korostuu vapaus, koska lasten vapautta liikkua erilaisissa kulttuurisissa tiloissa rajoitetaan yleisesti riippuen ajasta ja paikasta (Mitchell & Reid-Walsh 2002). Lapset omistavat kaikki toiminnan aloitteet ja hallitsevat toimintaprosesseja omassa kulttuurissaan (Karlsson 1999, 14-15). Lasten oma kulttuuri voidaan mieltää myös käsitteellisenä tilana, joka on sisäinen ja siten aikuisten väliintuloista vapaa (ks. Mitchell & Reid-Walsh 2002). Näin lasten konstruoimat merkitykset ja kulttuuri jäävät aina ainakin osittain aikuisten ulottumattomiin.



Kuvio 14. Lapsen omaehtoiseen toimintaan vaikuttavien kulttuurien luokittelusysteemi.

Ideologinen liikkumavapaus on paitsi yksilön subjektiivinen ulottuvuus ja henkilökohtainen kokemus, myös ympäristön, tässä tapauksessa perheen tuote. Laajempi yhteiskunnallinen kulttuuri vaikuttaa lapsen omaehtoisen toiminnan sisältöihin perheen kulttuurin kautta. Toisaalta perheen kulttuurin ja siinä erityisesti sosiaalisten suhteiden kautta myös lapsen osallisuus ja kompetenssi tulevat näkyviin: lapsen omaehtoinen merkitysten määrittelyprosessi ja taito neuvotella merkityksistä vaikuttavat edelleen ympäristöön ja sen käsityksiin lapsesta.

Kulttuurisen kontekstin analyysissä kävi ilmi, että kotonaan Saaralla oli käytettävissä eri medioita: mm. televisio, tietokone, kirjoja jne. Myös eriäviä mielipiteitä sai ilmaista ja menneisyyden kokemuksista keskustella vapaasti. Omaehtoisessa toiminnassa tämä henkinen ja kulttuurinen (ideologinen) liikkumavapaus tuli näkyviin siten, että Saara muokkasi vapaasti eri medioiden ja yhteiskunnan instituutioiden tarjoilemia merkityksiä. Näitä merkityksiä olivat esimerkiksi päiväkerhon esikoulusta tutut matematiikan tehtäväasetelmat, laulujen kertosaerakenne, draaman rakenne ja tarinankerrontataidot, esineiden käyttötarkoitusten tunteminen ja niiden symbolinen muuntelu sekä abstraktien kulttuuristen merkitysten (roolit, tilanteet jne.) lukutaito.

Spontaani merkitysten muokkaaminen voidaan nähdä sekä tahattomana että tarkoituksellisena toimintana. Tarkoitukselliseksi se voidaan katsoa silloin, kun lapsi on havainnut, että eri viittaussuhteissa merkitykset saavat uusia tulkintoja. Tällöin tietämystä halutusta ilmiöstä voi syventää tekemällä uudenlaisia merkitysyhdistelmiä. Samalla lapsi syventää kulttuurista kompetenssiaan, harjoittelee mielekkyyden muodostamista (Hakkarainen & Veresov 1998) ja oppii lisää käyttämiensä toimintastrategioiden ominaisuuksista.

Kuvio 15. seuraavalla sivulla toimii yhteenvetona ja havainnollistaa lapsen omaehtoisen toiminnan kontekstitekijöiden vaikutuskanavia, joiden kautta merkitykset suodattuvat lapsen omaehtoiseen toimintaan. Samalla se auttaa hahmottamaan sitä, miten erottamaton osa kontekstitekijöitään ja kulttuuriaan lapsen omaehtoinen toimintaprosessi on.



Kuvio 15. Yhteenvedo kontekstitekijöiden vaikutuskanavista lapsen omaehtoisen toimintaprosessin muodostumisessa.

## 6.2 Omaehtoisuuden toteutuminen

Omaehtoisen toimintaprosessin lähtökohdat ovat lapsen tarpeessa luoda toimintaa, löytää sille kohde ja sitoutua sen itsenäiseen kehittämiseen. Toiminnan omaehtoisuuden tärkein ulkoisesti näkyvä kriteeri on, että jokaisen teon aloite on lapsella.

Omaehtoisen toimintaprosessin syntyminen ei ole mutkatonta. Sosiaaliset tilanteet kiehtovat lasta kenties voimakkaimmin. Ennen varsinaisen toimintaprosessin muodostumista Saara pitkästyi usein yksin toimimiseen. Hän pyrki ensisijaisesti vetämään toimintaan mukaan muita läsnäolijoita. Jotkut havainnointipäivät kuluivatkin naapurin lasten tullessa leikkimään. Toiset taas toimintaa etsiessä, sillä ympäristöstä tulleiden



ärsykkeiden ristitulessa oli harvinaista, että lapsi ehti luomaan omaehtoista toimintaa, joka muodostui toimintaprosessiksi: jossa kaikki toimintaan liittyvät aloitteet kuuluivat lapselle ja jossa toimintaan sitoutuneisuus säilyi, kunnes toiminnan kohde muuttui.

Lapsella on tilanteessa sitä paremmat vaikuttamismahdollisuudet mitä paremmin hän tuntee ne tavat, joilla ihmiset vaikuttavat toisiinsa ja eri resurssien (tila, aika, materiaalit) saatavuuteen. Saaran tapauksessa kotiympäristö oli paras vaihtoehto. Kotiympäristössään Saara oli asiantuntija erilaisten mahdollisuuksien ja rajoitusten tuntemuksessa suhteessa erilaisiin toiminnan muotoihin. Tämä asiantuntemus syntyi perheen kulttuurin tuntemuksesta. Saara esimerkiksi osasi valita toiminnan muodon niin, että se oli harmoniassa ympäristön kanssa ja hänen taidoistaan oltiin ylpeitä. Mahdollisuus omaehtoiseen toimintaan voidaankin nähdä osana perheen sisäisiä vuorovaikutussuhteita.

Aineistoksi valitussa Saaran tuottamassa toimintaprosessissa Saara hallitsi aloitteita. Vaikka olinkin läsnä ”kuvausassistenttina” ei varsinaista keskustelua ollut, vaan tarvittava kommunikointi käytiin katseiden avulla. Katsekontaktit ajoittuivat hetkiin, jolloin kamera piti panna päälle tai päältä pois. Toisin sanoen Saaran katseet korvasivat kuvauskäskyt: ”Päälle! (videonauhoitus)” ja ”Loppu! (videonauhoitus)”. ”Loppu” tarkoitti myös, että videonauha tuli kelata toimintaepisodin alkuun sen katselua varten. Ennen uuden toimintaepisodin aloittamista Saara ilmoitti videokameralle sen otsikon. Tilanteessa oli työnjako: kuvausassistenttina pidin huolen siitä, että Saaran toiminta näkyi kamerassa. Tämä mahdollisti sen, että Saara saattoi katsella toimintansa videonauhalla. Läsnäoloni muodostui konkreettisen ja emotionaalisen tuen kautta yhdeksi ympäristön synnergisen motivoinnin muodoista. Katsellessaan nauhoitusta Saara hymyili ja toisinaan jopa nauroi itseksensä. Laeversin (1997) mukaan se, että lapsi pitää omasta toiminnastaan ja arvioi sen hyväksi, on merkki vahvasta toimintaan sitoutuneisuudesta. Lähtiessäni kotiin Saara kyseli jo milloin saisi videonauhan kopion itselleen: ”*Tulisko se jo isin synttärpäiväksi?*”

Yhteenvetona voidaan todeta, että aineistoksi valitussa toimintaprosessissa Saara oli toiminnan subjekti, eli toiminnan omaehtoisuus toteutui. Löydettyään toiminnan kohteen ja muodon Saara ei etsinyt kontaktia muihin ihmisiin. Hän ei selittänyt, eikä pyytänyt kommentteja toiminnastaan. Hän ei sanonut ääneen toimintansa tavoitetta, eikä jakanut toiminnan ideointi-, suunnittelu-, valikointi- tai arviointivaihetta muiden kanssa. Hän ei myöskään kohdistanut katsetta tutkijaan, ellei korvannut sillä kuvaukseen liittyviä käskyjä

tai kertonut tarinaa suoraan kameralle. Saara ei myöskään pyytänyt ketään muuta katselemaan toimintaa videonauhalla. Hän muodosti toiminnan itseään varten. Toiminta oli hyvin keskittynyttä. Kaiken kaikkiaan Saara oli vapaasta tahdostaan ainoa, joka kuljetti toimintaa eteenpäin, tiesi sen sisällöistä ja tavoitteista sekä katselun synnyttämistä ajatuksista ja kehittämisideoista.

### 6.3 Omaehtoinen toiminta toimintaprosessina

Tutkimusaineiston jaottelu toimintaepisodeihin oli esivaihe toiminnan tarkastelemiselle toimintaprosessina. Toimintaepisodien erottelu tapahtui noudattaen lapsen omaa toiminnan jaottelua, toiminnan ja sen katselun videonauhalla vuorottelua. Jokainen toimintaepiodesodi oli oma kokonaisuutensa, joka kävi ilmi mm. Saaran tavasta antaa sille nimi ja sanoa sen loputtua: ”*Loppu*” tms. Toiminnan lopettaminen sisälsi implisiittisesti myös käskyn keskeyttää nauhoitus ja kelata videonauha alkuun sen katselua varten. Edellisen toimintaepisodin katselun jälkeen Saara suunnitteli, ideoi ja käynnisti uuden toimintaepisodin.

Oman toiminnan katselu videonauhalla oli toimintaprosessia määrittävä kohde. Se määrittäi myös toiminnan alatavoitteiden ideointia ja toteutusta. Tämä näkyi toimintaprosessin osittumisena pienempiin kokonaisuuksiin, toimintaepisodeihin. Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi katsottiin päättyneeksi, kun toiminnan kohde siirtyi pois oman toiminnan katselumahdollisuuden (videonauhoituksen) hyödyntämisestä. Toimintaprosessia ei keskeytetty ulkoapäin. Toiminnan kohde vaihtui luonnollisesti ”*kirjan lukua*” - toimintaepisodin jälkeen, jolloin Saara käski seuraavaksi ottaa aikaa, kauanko häneltä menee palapelin kokoamiseen (ks. Liite 1.). Näin tehtävänasettelu vaihtui toiminnan kuvaamisesta videonauhalle oman kognitiivisen suorituksen mittaamiseen. Palapelin kokoaminen ja ajanotto sisälsivät jo ennalta tiedetyn, yhden ainoan oikean ratkaisureitin ja lopputuloksen. Näin ollen myös heuristinen ongelmanratkaisuprosessi päättyi ja toiminta muuttui algoritmisen tehtävän suorittamiseksi, oman kognitiivisen suorituskyvyn mittaamiseksi.

## 6.4 Toimintaprosessin rakenne

Toimintaprosessin rakenne oli jäsennettävissä kahteen vaiheeseen: alkutilanteeseen ja syklivaiheeseen (ks. Kuvio 16.). Jäsentäminen tapahtui tunnistamalla toimintaprosessin alkaminen, kehittyminen ja päättyminen. Kuviossa 16. toimintaepisodit on esitetty niiden kronologisessa järjestyksessä. Toimintaepisodioiden numerointi on aloitettu uudelleen syklivaiheessa, koska sen aikana toiminnan kehittämisstrategia tuli näkyviin.

RAKENNE	SISÄLTÖ	
<b>ALKUTILANNE</b>	<b>Toimintaepisodi:</b>	<b>Kesto:</b>
1.	Tanssi	8 min. 9 s.
2.	Kuvauskokeilut	7 min. 10 s.
	* Veljen houkuttelu	1 min. 47 s.
	* Suunnittelu	1 min. 32 s.
3.	Pikkuinen hiiri kolossaan	3 min. 23 s.
4.	Pikkuinen hiiri juustovaras	- 19 s.
5.	Jättiläisporkkana	2 min. 4 s.
6.	Tämä on kaunis helteinen päivä	- 48 s.
7.	”Soihdut sammuu” - ja ”lumihiutaleita” laulu	1 min. 26 s.
	* Tauko	10 min.
<b>SYKLIVAIHE</b>		
1.	Kymmenen kynttilän laulu	2 min. 51 s.
2.	Yksi pieni mato ja viisi omenaa	- 50 s.
3.	Nalle Puh ja Nasu	1 min. 24 s.
4.	Kun oli sata omenaa	- 54 s.
5.	Olipa kerran kolme pientä karhua	1 min. 4 s.
6.	Nalle puh, Nalle puh	1 min. 14 s.
7.	Retkellä yksi tyttö	3 min. 52 s.
8.	Murr murr	- 45 s.
9.	Kirjan”lukua”	2 min. 48 s.
yht. 16 toimintaepisodia		yht. 60 min. 25 s. x 2,2
* Nämä toimintaepisodit olivat funktioltaan toiminnan suunnitteluvaiheita.		

Kuvio 16. Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin rakenne ja toimintaepisodit.

Kuvioon 16. ei sisälly toimintaprosessin kokonaiskestoja, joka on hieman enemmän kuin toimintaepisodien kestojen summa kerrottuna kahdella. Seuraavan toimintaepisodin suunnitteluun kului kymmenistä sekunneista alle minuuttiin vaihdellut aika ja edellisen katseluun vähintään sen tuottamiseen kulunut aika. Tauko mukaan luettuna toimintaprosessi kesti noin 2 tuntia 15 minuuttia (sivu 43).

Alkutilanne oli tärkeä vaihe toimintaprosessin muodostumisen kannalta. Sen tavoittaminen saattaa kuitenkin olla tutkijalle vaikein. Kontekstitekijöistä riippuen alkutilanne voi muodostua hyvinkin pitkäksi. Jos kontekstitekijät ovat laadultaan toimintaa häiritseviä, on todennäköistä, että toimintaprosessi palaa alkutilanteeseen yhä uudelleen. Jos häiriötekijöitä ei ole, alkutilanne johtaa helpommin omaehtoisen toimintaprosessin muodostumiseen. Sen tunnistamisessa auttaa toimintaan sitoutuneisuuden tunnistaminen.

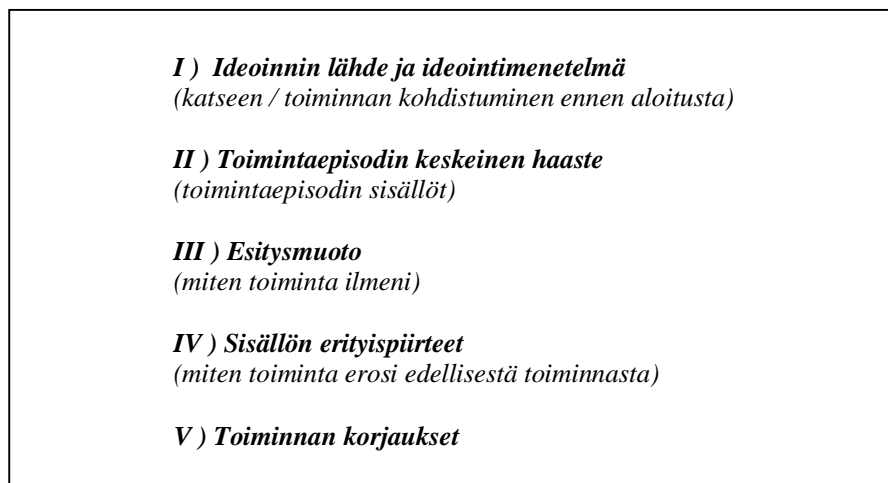
Toimintaan sitoutuminen syntyy, kun toimintaan on sisäinen motivaatio, eli sen lähtökohdat koetaan omiksi ja kohde riittävän haasteelliseksi. Alle kouluikäisten lasten toimintaan sitoutuneisuus voidaan tunnistaa mm. keskittymisen, energiankäytön, tehtävän monimutkaisuuden, luovuuden, sinnikkyuden, tarkkuuden, reaktioajan, verbaalisen ilmaisun ja tyydytyksen tunteiden perusteella (ks. Laevers 1997, 3). Keskittyminen ilmenee tarkkaavaisuuden kohdistamisena tiiviisti toimintaan, jolloin vain voimakas ulkopuolinen ärsyke voi häiritä lasta. Henkinen energia ilmenee kiihkeänä innostuksena. Kun lapset ovat sitoutuneet kykyjään vastaaviin tehtäviin, he myös ottavat käyttöönsä kaikki kognitiiviset ja muut kykynsä. Usein toiminta on myös luovaa: lapsi tuo toimintaan uusia elementtejä luoden jotain uutta ja yksilöllistä. Sinnikkyys liittyy keskittymiseen: lapsi, joka on sitoutunut tehtäväänsä, on valmis ponnistelemaan eikä luovuta helposti. Keskittyessä sekä huomio että energia suuntautuvat yhteen asiaan. Toimintaan sitoutunut lapsi on tarkka toiminnan yksityiskohdissa. Reaktioaika tarkoittaa valppautta ja ilmenee motivoituneena toimintaan ”ryntäämisenä”. Toimintaan sitoutuminen antaa myös tyydytyksen tunteen. Tämä ilmenee mm. siten, että lapsi on työhönsä tyytyväinen. (Laevers 1997, 6-8.) Kuitenkin alkutilanteen tavoittaminen on mahdollista vasta jälkikäteen, koska toimintaprosessin palaset jäsentyvät suhteessa toisiinsa (ks. Hakkarainen 1991).

Yhteenvedon kappaleiden 6.3 *Omaehtoinen toiminta toimintaprosessina* ja 6.4 *Toimintaprosessin rakenne* voidaan todeta, että lapsen omaehtoinen toiminta muodosti toimintaprosessin, josta jäsentyi rakenne. Rakenteen perusyksikkö oli toimintaepisoodi.

Toimintaepisodien avulla toiminnan kohteellisuus (oman toiminnan kuvaaminen videonauhalle ja sen katseleminen) ja toiminnan kokonaisuus (toimintaprosessi) tulivat näkyviin. Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi katsottiin päättyneeksi, kun toiminnan kohde vaihtui. Toimintaprosessin rakenne jaettiin toimintastrategian jäsentyneisyyden mukaan kahteen vaiheeseen, jotka olivat alkutilanne ja syklivaihe. Alkutilanne oli edellytys toimintaprosessin muodostumiselle ja syklivaihe sen kehittymiselle. Seuraavaksi tarkastellaan miten toimintaprosessi kehittyi.

## 6.5 Toimintaprosessin kehittyminen

Toimintastrategian jäsentyneisyys on edellytys toimintaprosessin kehittymiselle. Se ilmenee sitoutumisena tiettyyn toiminnan muotoon. Toimintaan sitoutuminen kertoo toiminnan riittävästä haasteellisuudesta (Kuitunen 1997; Laevers 1997). Toimintaprosessin kehittymistä analysoitiin vertailemalla toimintaepisodien yhteneväisyyksiä ja muutoksia niiden kronologisessa järjestyksessä. Toimintaepisoodeista erotettiin viisi fokusta, jotka muodostavat toimintaepisodien luokittelusysteemin (ks. Kuvio 17.). Toimintaepisodien kehittymistä suhteessa toisiinsa tarkasteltiin näiden viiden fokuksen kautta.



Kuvio 17. Toimintaepisodien viisi fokusta.

Seuraavaksi jokainen syklivaiheen toimintaepisoodi (ks. Liite 1.) analysoitiin edellä mainittujen viiden fokuksen mukaan. Näin saatiin tarkasteltavaksi, *miten* ne muuttuivat

kronologisessa järjestyksessä suhteessa toisiinsa. Alkutilanteen toimintaepisoodeja ei ole otettu mukaan, koska toimintastrategia jäsenyi vasta syklivaiheessa.

### 1. ”Kymmenen kynttilän laulu”

(I) Ideoidessaan Saara ei kohdistanut huomiota konkreettisiin kohteisiin. Ideoinnin lähteenä toimivat sisäiset mielikuvat tutuista lastenlauluista (mm. ”kolme varista”). Muita ideointilähteitä olivat mm. esikoulusta tutut matematiikan tehtäväasetelmat. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli oman laulun luominen yhdistettynä matemaattiseen oikeinlaskutehtävään. (III) Toimintaepisodin ulkoinen muoto oli laulun esittäminen. Saara hyödynsi laulun kertosäeidea matemaattisen oikeinlaskutehtävän esitysmuodon ratkaisuna. Oikeinlaskutehtävä eteni kymmenen kertosäkeen kautta (ks. esimerkki). (IV) Suhteessa tulevaan toimintaepiisodiin laulun erityispiirteet olivat sekä esitysmuoto: laulaminen että sisällöllinen haaste: matemaattinen oikeinlaskutehtävä. (V) Toimintaa korjattiin, kun sormilla lasku tuotti epäilyttävän tuloksen, tai laskutoimitus eteni hitaammin kuin laulu (laulaessaan Saara laski sormilla jäljelle jäävien kynttilöiden määrää).

Esimerkki (ks. Liite 1.):

*Kymmenen kynttilää,  
pois laitetaan,  
yksi lähti pois,*

*yhdeksän kynttilää laitetaan,  
yksi katos pois,*

...

*yksi kynttilää,  
kaikki kynttilät sammui,  
pitää sytyttää uudet,  
vihdoinkin kymmenen kynttilää!”*

### 2. ”Yksi pieni mato ja viisi omenaa”

(I) Ideoinnin lähteenä toimi Saaran itse tekemä piirustus keittiön jääkaapin ovesa. Ideointimenetelmä oli piirustuksen herättämien ajatusten ja kokemusten hyödyntäminen. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli pyrkimys draamallisen juonen (alku, käännekohta ja loppu) ja matemaattisen laskutehtävän rakenteen hallintaan, sekä niiden yhdistämiseen. Draamallisen jännitteen ja matemaattisen laskutehtävän yhdistäminen ei ole helppoa.

Synnyttääkseen tarvittavan jännitteen juoni vaatii henkilöahmoja joihin eläytyä. Näin ollen matemaattinen tehtävä jäikin mukaan vain rakenteeksi, eli siihen ei sisältynyt oikeinlaskemisen tavoitetta. (III) Toimintaepisodin ulkoisena muotona oli kerrottu tarina. (IV) Erityispiirteenä suhteessa edelliseen toimintaepisodiin oli draamallisen jännitteen hallitseminen. Tässä toimintaepisodissa verrattuna edelliseen toimintaepisodiin matemaattisesti oikein suoritettuna laskutehtävän sijasta keskeisempi oli se tapa, jolla sadun päähenkilö ratkaisi sen. (V) Ulkoisesti näkyviä toiminnan korjauksia ei ollut, lukuun ottamatta tarinan loppupuolella kerronnan aikana kesken jäänyttä lausetta, joka saattoi kertoa toiminnan aikaisesta tarinan tarkkailusta ja lopputuloksen arvioinnista.

### 3. ”Nalle Puh ja Nasu”

(I) Ideoinnin lähteenä toimi Saaran itse tekemä piirustus jääkaapin ovesa. Ideointimenetelmä oli piirustuksen lähtökohtana olleen tarinan palauttaminen mieleen. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli sujuva tarinan kerronta. (III) Esitysmuotona oli sujuvasti kerrottu tarina ”kuvitellulle katsojalle” (katse kamerassa). (IV) Toimintaepisodin erityispiirteenä verrattuna edelliseen toimintaepisodiin oli sujuva pitkäköön tarinan kerronta ja draamallisen jännitteen hallinta mieleen palauttamisen avulla. Tässä toimintaepisodissa tarinankerrontaa ei yhdistelty matemaattiseen tehtävänasetteluun. (V) Sadun kerronta oli elävää ja erittäin sujuvaa, eikä toiminnan korjauksia ollut havaittavissa.

### 4. ”Kun oli sata omenaa”

(I) Ideoinnin lähteenä toimi sama piirustus jääkaapin ovesa kuin ”Yksi pieni mato ja viisi omenaa” -toimintaepisodissa. Ideointimenetelmä oli piirustuksen herättämien ajatusten ja kokemusten hyödyntäminen. (II) Toiminnan keskeisessä haasteessa palattiin jälleen draamallisen juonen ja matemaattisen tehtäväasetelman yhdistämiseen. (III) Esitysmuotona oli tarinankerronta. (IV) Erityispiirteenä verrattuna ”Yksi pieni mato ja viisi omenaa” –toimintaepisodiin, tässä toimintaepisodissa ilmeni yhä suurempi pyrkimys draamallisen jännitteen hallintaan. Tarina päättyi tilanteen ja tekemisen loppukuvaukseen, kun taas ”Yksi pieni mato ja viisi omenaa” -toimintaepisodin tarina oli alisteinen matemaattiselle tehtäväasetelmalle (ks. Liite 1.). Verrattuna edelliseen ”Nalle Puh ja Nasu” –toimintaepisodiin uutta haastetta toivat itse tuotetut tarinan henkilöt ja draamallinen juoni, jonka alkutilanteen loi matemaattinen laskutehtävä. (V) Tarinan kerronnassa ei ollut havaittavissa ulkoisia korjauksia.

## 5. ”Olipa kerran kolme pientä karhua”

Tilanvaihdon myötä myös materiaalien virikkeiden laatu vaihtui (ks. Liite 1.). (I) Ideoinnin lähteinä toimivat konkreettiset lelut: Saara otti käteensä karhulelut. Ne olivat keskenään hyvin erilaisia: pieniä, kovia, muovisia, suuria tai pehmeitä. Ideointimenetelmä oli tutun lasten sadun (”kolme karhua ja kultakutri”) draamallisen rakenteen muistelemineen. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli tuottaa uudenlainen versio tutusta lastensadusta. (III) Esitysmuotona oli eläytyminen lelujen esittämiin hahmoihin. (IV) Erityispiirre verrattuna edellisiin toimintaepisodeihin oli tarinankerronnan kehittyminen eläytymiseksi rooleihin (katse leluissa, jotka esittivät eri rooleja). Samalla sosiaalisten suhteiden ja tunteiden merkitys kasvoi tarinassa. Myös lelujen fyysiset ominaisuudet toivat uusia ulottuvuuksia tarinan sisältöihin. Lelujen koko vaikutti esimerkiksi roolihahmojen repliikkeihin, jotka heijastelivat niiden fyysistä kokoa:

Esimerkki (ks. Liite 1.):

(Liisa pikkukarhulle):  
- ”Minä en lähde noin pientä karhua pakoon”.

(Äitikarhu tulee, Liisa):  
- ”Enkä noin pientä, sori”.

Toisin kuin tutussa lastensadussa, Saaran toimintaepisodissa Liisa-nukke (vrt. kultakutri) oli kooltaan suurempi sekä pikku- että äitikarhua. (V) Saara korjasi tarinaa, kun sen juonellinen kehittyminen oli vaarassa poiketa liiaksi vanhan lastensadun juonesta (ks. Liite 1.).

## 6. ”Nalle Puh, Nalle Puh”

(I) Saara keräili ympäriltään erilaisia leluja ja esineitä. Nämä esineet ja lelut kuitenkin vaihtuivat moneen kertaan, eivätkä siten välttämättä olleet ideoinnin lähde tai menetelmä. Havainnoinnin keinoin ideoinnin lähdettä ja menetelmää oli vaikea tavoittaa. Saatavilla olevat lelut saattoivat toimia niin mahdollisuutena kuin rajoitteenakin. Tarinan hahmoihin saattoi niille annettujen nimien mukaisesti assosioitua piirteitä ja merkityksiä eri medioista tutuista samannimisistä satuhahmoista. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli itse tuotettu tarina ja draamallinen jännite yhdistettynä saatavilla olevaan konkreettiseen materiaaliin. (III) Esitysmuotona oli eläytyminen lelujen esittämiin roolihahmoihin (katse leluissa). (IV) Erityispiirre verrattuna edelliseen toimintaepisodiin oli itse tuotettu tarina. Draamallinen jännite perustui hahmojen välisiin sosiaalisiin suhteisiin. (V) Toiminnan korjauksia ei ollut



havaittavissa. Tarina kehittyi samanaikaisesti sen kerronnan kanssa. Esimerkiksi samalla kun Saara sovitti leluja toisiinsa, kertomus eteni kohtaan, josta käy ilmi, että Nalle Puh oli liian iso kengurun pussiin (ks. esimerkki seuraavalla sivulla). Lelujen fyysisten ominaisuuksien törmätessä sisäisiin mielikuviin tarinassa tapahtui joustoa alkuperäisestä suunnitelmasta.

Esimerkki (Ks. Liite 1.):

*(Nalle Puh:)*

- *Hei mennään uimaan!*

*(Kenguru:)*

- *Voit kulkea pussissani.*

*Mutta hänen jalka, käpälänsä vain mahtui, ei muuta.*

*(Kenguru:)*

- *Mitähän taskuuni mahtuu? Pientä. Ruu vaikka? Ei, ei, ei. Hän on jo niin iso, että en voi häntä kantaa, en jaksa. Mennään kuiteski rannalle.*

*Ja niin he uivat ja uivat, kunnes Nalle upposi, ja kukaan ei ehtinyt pelastaa.*

*Mutta silloin tuli Koira, joka halusi leikkiä hänen kanssaan.*

## 7. ”Retkellä yksi tyttö”

(I) Ideoinnin lähdettä ja menetelmää oli havainnoinnin keinoin vaikea tavoittaa. Tulevaa toimintaepisodia määritti sekä mielikuviutus että saatavilla oleva materiaali. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli tarinan kaikkien elementtien luominen itse. (III) Esitysmuotona oli eläytyminen roolihahmoihin. (IV) Erityispiirre verrattuna edelliseen toimintaepisodiin oli, että hahmoja eivät enää esittäneet lelut. Saara näytteli itse päähenkilön osaa toisen hahmon ollessa mielikuviutushahmo. Tarinan muuna tarpeistona oli saatavilla oleva konkreettinen materiaali (lelut ja esineet) tarinan vaatimissa symbolisissa merkityksissä. (V) Tarinan eteneminen oli sujuvaa, eikä ulkonaisia korjauksia ollut havaittavissa. Tarina oli kuitenkin jo niin monimutkainen ja monitasoinen, että sen luonteeseen kuului polveileva rakenne, jolloin ulkopuolisen on lähes mahdotonta havaita mahdollisia korjauksia (ks. Liite 1.).

## 8. ”Murr murr”

(I) Ideoinnin lähdettä ja menetelmää oli havainnoinnin keinoin vaikea tavoittaa. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli tarinan kaikkien elementtien luominen itse. (III)

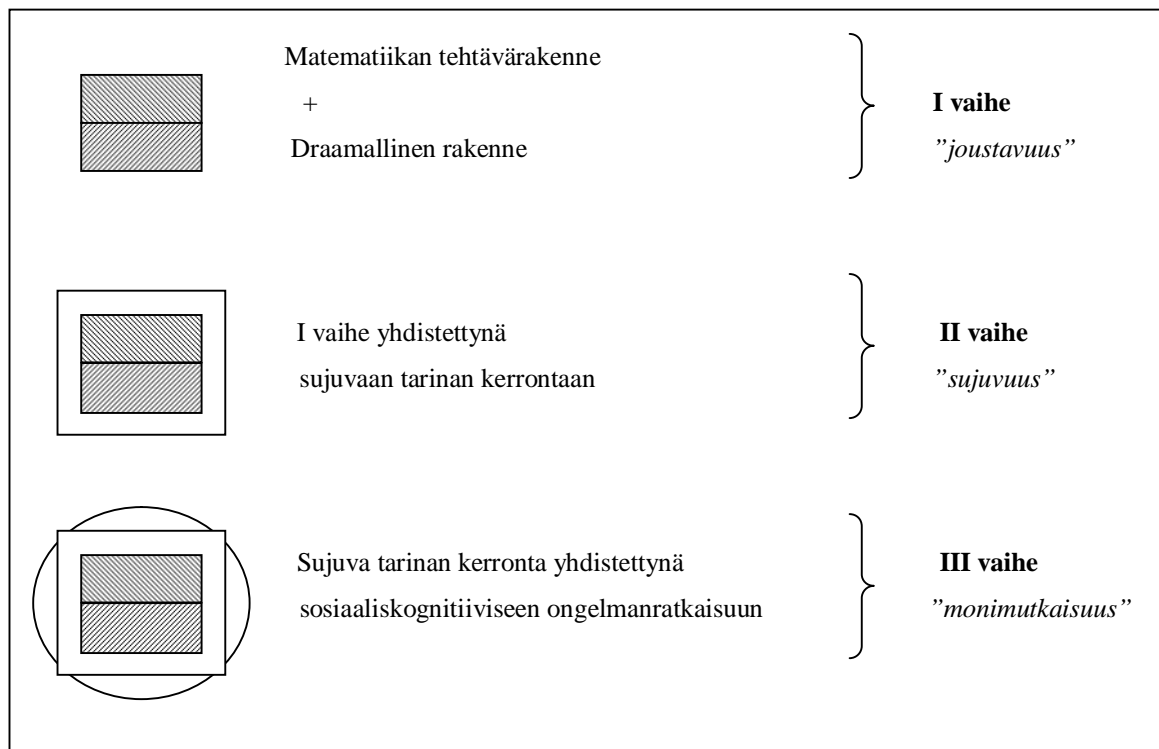
Esitysmuotona oli eläytyminen roolihahmoihin. (IV) Erityispiirre verrattuna edelliseen toimintaepisodiin oli konkreettisen tilan käyttö. Saara esimerkiksi käveli huonetta ympäri (ks. Liite 1.). Tämä toimintaepisoodi sisälsi muista poiketen myös erikseen havainnollistetun loppuratkaisun: edettyään loppuratkaisuun Saara asetti leluja rinkiin matolle. Lelut symboloivat itse itselle valittua perhettä ”luolassa”, ja ”luolaa” symboloi matto (ks. Liite 1.). (V) Toiminnan korjaukset eivät olleet havaittavissa.

### 9. Kirjan ”lukua”

Tässä toimintaepisodissa toimintaprosessin kohde alkoi jo muuttua. Saara halusi kuitenkin edelleen katsoa luomansa toiminnan videonauhalla. (I) Ideoinnin lähdettä ja menetelmää oli havainnoinnin keinoin vaikea tavoittaa. (II) Toiminnan keskeinen haaste oli sovittautua ”kirjanlukijan” rooliin, ja sitten muistaa kirjan sisältö sivulta sivulle mahdollisimman tarkasti. (III) Esitysmuoto oli kirjan ”lukeminen”, joka tarkoitti mahdollisimman aukotonta tarinan ulkoa muistamista kuvien perusteella. (IV) Erityispiirre verrattuna edellisiin toimintaepisoodeihin oli itse itselle asetettu ”muistitehtävä” kuvallisten muistiin palautusvihjeiden avulla ja toisen ihmisen (minun) vetäminen mukaan toimintaan. Saara pyysi minut kameran takaa viereensä istumaan, kuuntelemaan kertomusta ja katselemaan kirjan kuvia. (V) Toiminnan korjauksia ei ollut havaittavissa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että Saaran omaehtoisessa toiminnassa kulttuuristen elementtien (matemaattinen tehtäväasetelma, laulun kertosäerakenne, draaman rakenne) yhdisteleminen oli keskeisin toimintastrategia. Yhdistelmien sisältämät ongelmanratkaisutehtävät kehittyivät siten, että matemaattisen tehtäväasetelman ja draamallisen rakenteen *joustavasta* yhdistelmästä painotus siirtyi *sujuvan* tarinan kerronnan kautta kohti tarinan juonen *monimutkaisuuden* lisäämistä (ks. Kuvio 18: seuraavalla sivulla). Monimutkaisuus kasvoi lisäämällä tarinan hahmojen piirteiden ja tunteiden vaikutusta roolien välisissä sosiaalisissa tilanteissa. Samalla toiminnan ulkoinen esitysmuoto kehittyi tarinan ulkokohtaisen rakenteen hallinnasta eläytyvään kerrontaan ja esittämiseen. Tämä näkyi mm. katseen suunnan siirtymisenä kamerasta toiminnan kohteisiin. Toimintaprosessin sykli vaiheen loppupuolen toimintaepisoodeissa myös Saarella oli rooli tarinassa. Samalla vaikeusaste päästä tyydyttävään loppuratkaisuun kasvoi. Tyydyttävä ratkaisu tarkoitti tunnelmaltaan positiivista ja valoisaa asiointilaa, johon jokainen toimintaepisoodi lopulta päättyi. Toimintaprosessi oli heuristinen, eli toimintaepisoodeille ei asetettu etukäteen yhtä ja ainoaa oikeaa lopputulosta, vaan toiminta

ja tarina muokkasivat edetessään päämäärää. Toimintaprosessin kehittymisestä oli erotettavissa vaiheet: *joustavuus*, *sujuvuus* ja *monimutkaisuus*. Ne nimettiin kutakin vaihetta parhaiten kuvaavan kognitiivisen ulottuvuuden mukaan (ks. Kuvio 18). Näistä joustavuus ja sujuvuus ovat erityisesti luovuuden kognitiivisia - ja monimutkaisuus luovuuden affektiivinen ulottuvuus (ks. Isenberg & Jalongo 2001, 7-9) (sivut 26-27).



Kuvio 18. Toimintaprosessin kehittyminen.

Kuviossa 18. Sosiaaliskognitiivisella ongelmanratkaisulla tarkoitetaan sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen tietotaidon hyödyntämistä toimintaepisodeissa. Sosiaalinen kognitio on laaja psykologian käsite, joka sisältää paitsi itsesäätelyprosessit, myös ihmisen ajattelutoiminnan koskien päättelyä, tiedonkäsittelyä, tunteita ja tietämystä omista ja toisten kognitiivisista prosesseista sosiaalisissa tilanteissa (ks. Reis, Collins & Berscheid 2000). Saaran käyttämät draamallisen rakenteen ja tarinankerronnan hallinta, symbolinen toiminta, tilannetaju, eläytymiskyky ja tietämys eri rooleista edellyttävät sosiaalista kognitiota sen laajassa merkityksessä.

## 6.6 Luovuuden toteutuminen

Luovuuden toteutumisen kannalta on keskeistä, miten lapsi voi hyödyntää erilaisia voimavarojaan tietyssä ajallisaikallisessa kontekstissaan. Amabilen (1996) mukaan luovuus mahdollistuu kontekstissa, joka on riittävän vapaa toiminnan rajoituksista ja jossa vallitsee uusiin kokeiluihin kannustava, emotionaalisesti positiivinen ilmapiiri. Duffyn (1998) mukaan lapsi tarvitsee paljon tilaa, aikaa ja erilaisia tarvikkeita toimiakseen luovasti, eli voidakseen työstää eri variaatioiden ja yhdistelmien avulla kokemuksiaan ja jo oppimaansa uuteen muotoon. Nämä analysoitiin aiemmin kontekstitekijöiden vaikutuskanavien ja toiminnan omaehtoisuuden toteutumisen yhteydessä (sivut 52-58).

Amabile (1996) tarkastelee luovuuden käsitteellisen määritelmän yhteydessä luovuuden ilmenemistä toimintaprosessina. Sen mukaan luovaan toimintaprosessiin sisältyy viisi vaihetta: 1) toiminnan kohteen / ongelman löytyminen (sisäinen motivaatio), 2) valmistautuminen (olennaisten ideoiden esiin houkuttelu), 3) uutuuteen pyrkiminen (strategioiden kartoitus suhteessa ympäristön ominaisuuksiin), 4) valitun reitin validointi (ratkaisun vertaaminen tehtäväkohtaisten taitojen ja tietojen tasoon sekä onko tuotos käytännöllinen ja tilanteeseen sopiva) ja 5) päätöksenteko (vastaako tuotos asetettuun ongelmaan). Vaiheet liikkuvat sekä eteen- että taaksepäin ja etenevät limittäin. Tämä tarkoittaa sitä, että tarpeen tullen alkuvaiheisiin palataan tarkentamaan prosessin lähtökohtia. (Amabile 1996, 95-96.)

Luovaan toimintaprosessiin ja sen vaiheisiin sisältyy luovuuden kolme komponenttia, jotka ovat sisäinen motivaatio sekä tehtäväkohtaiset - ja luovuuskohtaiset taidot (Amabile 1996) (sivut 27-30). Seuraavaksi tarkastellaan Saaran omaehtoista toimintaprosessia luovuuden kolmen komponentin viitekehysmallista (Amabile 1996) käsin.

Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa luovan toiminnan muodostumisvaihe näkyi tilannetekijöiden vaikutusten kartoittamisena suhteessa toimintaan, joka ilmeni mm. rauhallisen tilan etsintänä. Tilan löytymisen jälkeen Saara alkoi tutkia saatavilla olevaa uutta välineistöä: videonauhoitusmekanismia, jonka haltuun oton jälkeen hän alkoi suunnitella siihen sopivaa toimintaa (ks. Liite 1.). Sisäinen motivaatio tuli näkyviin sitoutumisena itse itselle asetettuihin tehtäviin ja omaehtoisena toimintana. Tehtävät ja

toiminta olivat heuristisia, eli ne jätettiin lopputulokseltaan avoimiksi. Sisäisen motivaation synnyttämässä toiminnassa asenne on usein leikkisä ja kokeileva, jolloin ideat voivat syntyä sekä vahingossa että tarkoituksellisesti ja muuntua toiminnan kuluessa (Isenberg & Jalongo 2001).

Saara kokeili erilaisia toiminnan muotoja, kuten tanssia, laulua, laskemista ja tarinan kerrontaa. Luovuutta määrittävät uutuuden ja omaperäisyyden tarve tulivat näkyviin itse keksityissä toiminnan muodoissa, jotka olivat kokeellisia ja uudenlaisiin kokonaisuuksiin pyrkiviä kulttuuristen elementtien yhdistelmiä (sivut 61-67). Kehittämiskelpoisimmat ideat valikoituivat jatkokäsittelyyn ja kulttuuristen elementtien yhdistelystrategia kehittyi toimintaepisodista toiseen. Lisäksi luovuuskohtaisiin taitoihin sisältyy kyky sovittaa päämäärät tilanteeseen nähden rakentavalla tavalla. Tämä tuli näkyviin Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa taitona sovittaa toiminta harmonisesti sen hetkiseen tilanteeseen: aikaan ja paikkaan.

Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa toimintaepisodien kehittyminen kertoi toiminnan alatavoitteiden saamien ratkaisujen kriittisestä arvioinnista. Luovuuskohtaiset taidot edellyttävätkin mahdollisuutta verrata uusia ideoita tehtäväkohtaisten taitojen kriteerioon. Saaran omaehtoisesta toimintaprosessista kävi ilmi, että hänellä oli jo valmiiksi hallussaan monenlaisia tehtäväkohtaisia taitoja, kuten sosiaalisten tilanteiden, roolien sekä kulttuuristen aihepiirien tuntemus. Saaran hallitsemiin tehtäväkohtaisiin taitoihin voidaan lukea myös sellaisten toimintamuotojen hallinta, kuten tarinankerronta, eläytyminen, laulaminen ja laskutoimitukset. Saara myös lisäsi tehtäväkohtaisia taitojaan opettelemalla mm. videonauhoituksen käyttöä ja hyödyntämistä oman toiminnan suunnittelussa.

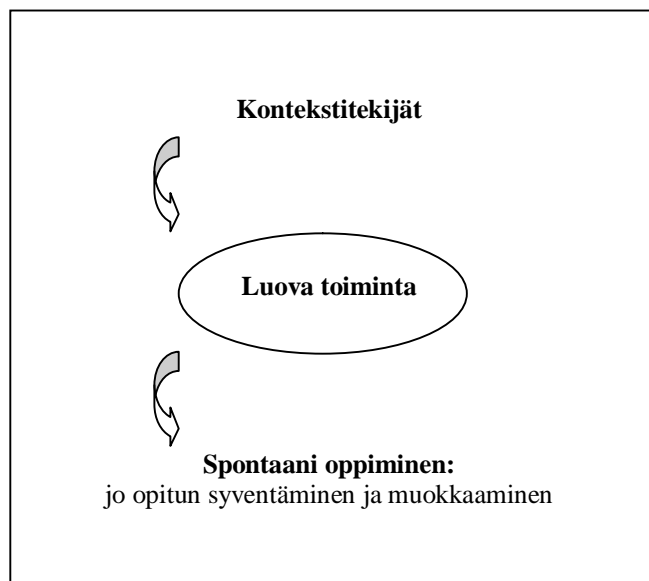
Päätöksentekovaihe (vrt. Amabile 1996) eli kysymys siitä, vastasiko ratkaisu asetettuun ongelmaan, voidaan lapsen omaehtoisessa toimintaprosessin kohdalla ilmaista paremmin kysymyksellä: tuottiko ratkaisu ongelman kannalta mielekästä tietoa? Saara katsoi jokaisen toimintaepisodin videonauhalla heti sen toteuttamisen jälkeen. Tämä sekä inspiroi että auttoi kehittämään toimintaepisodeja edelleen. Tässä tulee näkyviin myös luovan toimintaprosessin vaiheiden limittäisyys.

Amabilen (1996) mukaan luovuus kasvaakin aikaviiveellä. Tällä tarkoitetaan sitä, että jo saadut kokemukset kasvattavat kykyä ratkaista ongelma luovasti. Sisäinen motivaatio on

luovuuskohtaisten taitojen edellytys. Kun nämä ovat toteutuneet, ongelman ratkaisuun kuluva aika riippuu olennaisesti tehtäväkohtaisten taitojen riittävyydestä (Amabile 1996). Jos tehtäväkohtaiset taidot eivät riitä, vie oppimisprosessi paljon aikaa ja jos ne taas riittävät, ratkaisu syntyy nopeasti reaaliajassa ongelman tunnistamisesta katsoen.

### 6.7 Spontaanin oppimisen näkökulma

Toimiessaan luovasti lapsi työstää mielen sisäisiä käsitteellisiä mallejaan. Mielikuvien ja todellisuuden välisen suhteen uudelleen organisointi voi toimia myös ongelmanratkaisuprosessia määrittävänä ongelmana, joka johtaa uudelleen ilmiötä koskevaan käsitteelliseen ymmärrykseen. Luova toiminta voidaankin nähdä myös analogiana spontaanille oppimiselle (ks. Amabile 1996). Kuvio 19. havainnollistaa sitä miten luova toimintaprosessi synnyttää spontaania oppimista (vrt. Helenius 1993).



Kuvio 19. Lapsen luova toiminta ja spontaani oppiminen.

Luovan toiminnan erityispiirre on kyky luoda jotain uutta ja omaperäistä (ks. Kuitunen 1997; Amabile 1996). Tästä seuraa se, että lopputulosta ei voida tietää etukäteen. Samalla se tekee luovasta toimintaprosessista kognitiivisesti haastavan. Haastavuus syntyy jatkuvasta erilaisten ilmiöiden ja konkreettisten kohteiden vertailusta, niitä erottelevien ja yhdistävien piirteiden havainnoinnista ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Tämän prosessin seurauksena käsitykset objekti- ja ilmiömaailmasta rikastuvat, tarkentuvat ja muuttuvat.

Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin kehittymisen analyysin yhteydessä kävi ilmi, että Saaran omaehtoinen toimintaprosessi kehittyi kolmessa vaiheessa, jotka nimettiin niitä parhaiten määrittävien kognitiivisten ulottuvuuksien mukaan joustavuudeksi, sujuvuudeksi ja monimutkaisuudeksi (sivu 67). Joustavuus ja sujuvuus ovat osa luovuuden kognitiivisia ulottuvuuksia (loput ovat omaperäisyys ja jatkotyöstäminen) ja monimutkaisuus on yksi luovuuden affektiivisista ulottuvuuksista (loput ovat uteliaisuus, riskinotto ja mielikuvitus) (ks. Isenberg & Jalongo 2001, 7, 23). Seuraavaksi Saaran omaehtoista toimintaa luovana prosessina tarkastellaan havainnoimalla luovuuden affektiivisiä ja kognitiivisiä ulottuvuuksia toiminnasta käsin (Isenberg & Jalongo 2001).

Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa luovuuden affektiiviset ulottuvuudet näkyivät voimavaroina, jotka mahdollistivat spontaanin oppimisen seuraavasti; Mielikuvitus mahdollisti toimintaprosessin kehittymisen yhä monimutkaisemmaksi ja haasteellisemmaksi. Tämä näkyi erilaisten kulttuuristen elementtien ennakkoluulottomassa yhdistelyssä. Yhdistelystrategia oli myös tutkivaa toimintaa, johon sisältyivät uteliaisuus ja riskinotto. Näin toiminta saattoi perustua esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: *Mitä tapahtuu jos otan tällaisen rakenteen / esineen / henkilön / tapahtuman seuraavaksi?* jne. Eri elementtien yhdisteleminen on aktiivista ja luovaa ajattelua: niin vapaasti ideoivaa ja yhdistelevää (divergenttiä) kuin harkitsevaa ja ideoiden käyttökelpoisuutta testaavaakin (konvergenttia). Huomaamattaan Saara syvensi tietämystään sekä eri strategioista suhteessa tilanteeseen ja tehtäväkohtaisiin tavoitteisiin että oman toiminnan arvioinnista ja kehittämistä, eli oppimaan oppimisesta. Seuraavaksi tarkastellaan luovuuden kognitiivisiä ulottuvuuksia (ks. Isenberg & Jalongo 2001) Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa.

### I) *Omaperäisyys*

Esimerkkinä ”*kymmenen kynttilän laulu*” (ks. Liite 1.). Toiminnan muoto yhdisteli laulujen kertosaemuotoa ja matematiikan tehtäväasetelmaa. Kynttilät hävisivät tutun ”kolme varista” -lastenlaulun tapaan yksi kerrallaan per säkeistö. Laulaessaan Saara laski sormillaan. Saara tuotti itse laulun sanoituksen ja sävelen. Laulussa yhdistyi erilaisia kulttuurisia merkityksiä ja rakenteita: joulun aihepiiriä, vanhan tutun lastenlaulun kertosakeen ideaa ja matemaattisen oikeinlaskemisen haaste. Jotta omaperäiset ideat saavat muodon konkreettisesti todellisuudessa, tarvitaan luovuuden affektiivisiä ulottuvuuksia seuraavasti: 1) intuitiota ja kykyä kuvitella uudenlaisia ratkaisuja, 2) monimutkaisuutta, jotta kuvitelmat saadaan riittävän yksityiskohtaisiksi käytäntöön testaamista varten, 3) uteliaisuutta kehittää ja kokeilla niitä koskevia ideoita ja 4) riskinottoa, jotta uskalletaan lähteä toteuttamaan valitsemaansa ideaa.

### II) *Jatkotyöstäminen*

Jatkotyöstäminen on käyttäytymistä, joka on tilanteeseen ja tavoitteeseen nähden käytännöllistä ja keskittyy oleelliseen. Alkutilanteessa Saara opetteli videokuvauksen tekniikkaa ja kartoitti nauhoituksen hyödyntämismahdollisuuksia (ks. Liite 1.). Nämä uudet taidot hän integroi vanhoihin taitoihin suunnittelemalla molempia yhdistelevää toimintaa, luoden samalla uusia toiminnan muotoja. Saara tutki ja jäseni kuvaustekniikkaa suhteessa tavoitteisiinsa. Tämä näkyi videonauhalle tallentuvan oman toiminnan tutkimisena ja toimintaepisodien muunteluna siitä saatujen kokemusten perusteella.

### III) *Sujuvuus*

Sujuvuudella tarkoitetaan kykyä tuottaa uusia ratkaisumuotoja. Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa tämä näkyi kulttuuristen elementtien yhdistelystrategiana. Ratkaisumuotojen sujuva vaihtelu ja kehittäminen ilmeni toiminnan aikana siten, että alkuperäisten suunnitelmien muutokset ja korjaukset olivat ulkoapäin vaikeasti havainnoitavissa. Esimerkiksi ”*Nalle Puh*” –toimintaepisodissa *Puh* ei mahtunut kengurun pussiin (toiminnan aikana Saara yritti sovittaa leluja toisiinsa), tästä huolimatta tarinan kerronta ei katkennut, vaan säilyi sujuvana tuottaen juonen käännteisiin vain lisää dramaattisuutta. *Puh* nimittäin hukkuu uintireissulla ja Kenguru sai uudeksi kaveriksi koiran, joka mahtui kantopussiin (konkreettinen sovittaminen varmistasi asian) (ks. Liite 1.). Yhdistelystrategia tuotti yhä uudenlaisia toiminnan ja tehtävän ratkaisumuotoja, ja



mahdollisesti myös tavoiteltuun loppuratkaisuun pääsemisen tavalla tai toisella. Toimintaprosessin loppupuolella sujuvuus lisääntyi myös siten, että toimintaepisodit liikkuivat yhä symbolisemmilla tasoilla, eli ne eivät olleet enää yhtä sidoksissa jo opittuihin kulttuurisiin elementteihin ja rakenteisiin kuin toimintaprosessin alku- ja keskivaiheilla.

#### IV) *Joustavuus*

Joustavuus tarkoittaa kykyä hyödyntää epätavallisia ongelmanratkaisumenetelmiä. Kun toiminta on joustavaa, se ei ole kulttuuristen konventioiden mukainen. Saara ei pyrkinyt toistamaan jo opittua sellaisenaan, vaan yhdisteli samanaikaisesti aineksia monesta eri lähteestä luoden uusia ja omaperäisiä ratkaisutapoja ja merkityksiä. Avoimeksi jätetty lopputulos mahdollisti ratkaisutavan muokkaamisen kulloinkin haluttuun suuntaan. Esimerkiksi ”*Murr murr*” –toimintaepisodissa karhun päätös ratkaista yksinäisyytensä valitsemalla itse itselleen perhe kuvaa kulttuurisesti epätavanomaista, mutta henkilökohtaisesti merkityksellistä ja rakentavaa ongelmanratkaisutapaa.

Lisäksi Saaran omaehtoisessa toiminnassa luovuus ilmeni herpaantumattomana keskittymisenä, korkeana energiatasona, kykynä lisätä tehtävän monimutkaisuutta ja haasteellisuutta sekä leikkimielisenä ja kokeilevana asenteena (vrt. Isenberg & Jalongo 2001; Duffy 1998; Laevers 1997).

Yhteenvedona kappaleiden 6.6 *Luovuuden toteutuminen* ja 6.7 *Spontaanin oppimisen näkökulma* tuloksista voidaan todeta, että Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa toteutuivat luovan toimintaprosessin edellytykset sekä luovuuden affektiiviset ja kognitiiviset ulottuvuudet (Isenberg & Jalongo 2001; Amabile 1996). Näitä analysoitiin Amabilen (1996) luovuuden kolmen komponentin viitekehysmallista - sekä Isenbergin ja Jalongon (2001) määrittelemistä luovuuden kognitiivisista ja affektiivisistä ulottuvuuksista käsin. Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa tapahtui myös spontaania oppimista. Konkreettisenä esimerkkinä tästä on videokuvauksen opettelu ja sen hyödyntäminen välittömästi omiin tarkoituksiin. Kuten Helenius (1993) mainitsee, omaehtoisesti toimiessaan lapsi oppii usein spontaanisti ja huomaamattaan. Luovuus voidaankin nähdä ominaisuutena, joka lisää lapsen mahdollisuuksia luoda omaehtoista toimintaa ja oppia spontaanisti. Luovuus on myös luovan ongelmanratkaisun edellytys (Kuitunen 1997).

## 6.8 Luovan ongelmanratkaisun näkökulma

Omaehtoisuuden ja luovuuden toteutuminen mahdollistavat lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tarkastelun luovan ongelmanratkaisun näkökulmasta. Luovuuden komponenttien viitekehysmalli voidaan yhdistää luovaan ongelmanratkaisuun informaation prosessoinnin termeistä huolimatta. Tässä yhteydessä ongelmalla viitataan mihin tahansa tehtävään, jonka yksilö asettaa itselleen, ja ratkaisulla mihin tahansa ideaan, joka täyttää tehtävän. (Amabile 1996, 97.) Luovuuden komponenttien viitekehysmalli (Amabile 1996) mallina tehtävänkäsittelyn prosessista tarkastelee sitä, miten luova ratkaisu heuristiseen tehtävään syntyy.

Kuitusen (1997) mukaan luova ongelmanratkaisuprosessi etenee seuraavassa järjestyksessä: 1) Tavoitteet; Aluksi pyritään tunnistamaan ja määrittelemään tavoite. 2) Tosiasiat; Pyritään kartoittamaan tavoitteeseen ja tilanteeseen liittyvät tekijät. 3) Ongelma; Tosiasioiden pohjalta pyritään muotoilemaan ongelma uudestaan. 4) Ideat; Pyritään tuottamaan mahdollisimman paljon erilaisia ratkaisuideoita. 5) Ratkaisuvaihtoehdon valitseminen; Ratkaisuideoista pyritään valitsemaan parhaimmat jatkokäsittelyä varten. 6) Toimintasuunnitelma; Pyritään muokkaamaan käytännöllinen ja entistä parempi toimintasuunnitelma ongelman ratkaisemiseksi. (ks. Kuvio 8: sivulla 33). Kuten luovassa toimintaprosessissa, myös luovassa ongelmanratkaisuprosessissa vaiheet esiintyvät limittäisinä ja niihin palataan prosessin kuluessa yhä uudelleen.

Seuraavaksi Saaran omaehtoista toimintaprosessia tarkastellaan luovasta ongelmanratkaisuprosessista (Kuitunen 1997) käsin. Sekä lapsen omaehtoista toimintaprosessia että luovan ongelmanratkaisuprosessia tarkastellaan omien vaiheidensa kronologisessa järjestyksessä. Ensiksi kutakin luovan ongelmanratkaisuprosessin vaihetta esitellään tarkemmin. Tämän jälkeen kuvataan mitä Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa seuraavaksi tapahtui. Lopuksi esitetään analyysi ja tulkinta lapsen omaehtoisesta toiminnasta luovan ongelmanratkaisuprosessin näkökulmasta.

### 1) *Tavoitteet*

Kysymyksessä on ongelmatilanteen tunnistaminen ja sen mukaan tavoitteiden asettaminen (Kuitunen 1997). Saaralla oli etukäteen tiedossa minä päivänä minulla olisi videokamera

mukana. Tuskin olin saanut ulkovaatteita pois, kun Saara jo hoputti laittamaan videonauhoituksen päälle. Kameran asentamisen jälkeen Saara meni kameran eteen ja kysyi näkyikö hän. Heti perään nauha kelattiin alkuun ja katsottiin mitä näkyi (nauhan saattoi katsoa suoraan kamerasta). Tämän jälkeen Saara etsi mielikuviinsa sopivat vaatteet ja alkoi tanssia kameran edessä. Musiikkia ei tarvittu. Saara halusi tanssia yksin. Saara kuitenkin pyysi minua tämän tästä tarkistamaan, että hän varmasti näkyi kamerassa. Katsottuaan nauhoituksen tanssista hän alkoi suunnitella uutta toimintaa. Saara halusi, että nauhoitus keskeytettiin suunnittelun ajaksi.

Analyysi ja tulkinta; Mahdollisuus nauhoittaa omaa toimintaa videolle muodostui toiminnan kohteeksi. Se synnytti sisäisen motivaation keksiä yhä uudenlaista toimintaa videonauhoitusta varten. Siten toiminnan tavoitteeksi muodostui videonauhoituksen hyödyntäminen itse keksittyyn tarkoitukseen. Toiminnan suunnittelu sen katselua varten voidaan luovan ongelmanratkaisuprosessin näkökulmasta katsoa alatavoitteiden suunnitteluksi.

## 2) *Tosiasiat*

Tavoitteita arvioidaan ja ne asetetaan suhteessa tilanteessa vallitseviin tosiasioihin (Kuitunen 1997). Tosiasioilla tarkoitetaan ympäristön materiaalisia ja sosiaalisia resursseja. Nämä ilmenevät ongelmatilanteeseen liittyvinä tietoina, kysymyksinä ja tuntemuksina. Tiedot voivat koskea niin materiaaliin kuin muihinkin yksityiskohtiin liittyviä suhteita, syitä tai seurauksia, mutta myös laajempia kokonaisuuksia kuten ilmapiiriä ja sosiaalisia arvostuksia (ks. Kuitunen 1997, 85). Katsottuaan tanssinsa nauhalta, Saara alkoi kuvata itse. Saara tutki zoomausta (kohdistaan kuvaa lähelle ja kauas), kamerassa näkyvää huoneen pinta-alaa, värejä ja kameran kykyä seurata liikkuvaa toimijaa. Oman tanssin jälkeen kuvauskohteeksi joutui pikkuväli, joka tuli Saaran pyynnöstä olohuoneeseen juoksentelemaan välillä päin kameraa ja välillä sitä pako. Näin Saara havaitsi, että kameralla ei ole helppoa seurata liikkuvaa kohdetta.

Analyysi ja tulkinta; Videokameraan ja videokuvauksen mekanismeihin tutustuminen oli tilanteen mahdollisuuksia kartoittava tekijä. Tosiasioiden kartoituksen onnistumiseen vaikutti ympäristön kontekstitekijöiden tuntemus. Lisäksi tilanteessa vallitsevan uuden elementin (videokuvausmahdollisuus) haltuun otto ja riittävä hallinta olivat tärkeitä toimintaprosessin omaehtoisuudelle, luovuudelle ja luovalle ongelmanratkaisulle.

### 3) *Ongelma*

Ongelman muotoilu ja määrittäminen on usein luovan ongelmanratkaisun vaikein ja aikaa vievin vaihe. Se voi myös itsessään muodostaa luovan ongelmanratkaisuprosessin (ks. Kuitunen 1997, 80). Ongelma muotoutuu yhdessä tosiasioiden kartoituksen kanssa. Kysymys on osittain hierarkian luomisesta tosiasioille, olennaisen erottamisesta epäolennaisesta. Käytännössä eri tekijöitä arvioidaan sen mukaan, mitkä niistä ovat ratkaisevan tärkeitä kulloisenkin toiminnan muodon onnistumisen kannalta (ks. Kuitunen 1997, 87). Toinen ongelman muodostumista määrittävä tekijä on sisäinen motivaatio. Se on edellytys tavoitteiden asettamiselle, toiminnan jatkumiselle ja siihen sitoutumiselle.

Analyysi ja tulkinta; Tanssin ja kuvauskokeilujen jälkeen Saara alkoi esittää kameralle tarinoita ja lauluja olohuoneessa (ks. Liite 1: alkutilanne). Nämä toiminnan muodot mahdollistivat sisäisen motivaation. Tilanteessa vallitsevia toimintaa rajoittavia tekijöitä olivat mm. fyysisen liikkumatilán suhteellinen vähyys ja videokuvausmekanismin rajoitukset. Saaran toiminta muodostui tarinan kerronnasta ja laulamisesta, jotka olivat helppoja toteuttaa vähällä liikkumisella tilassa.

*Tauko*; Seuraavaksi Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa oli tauko, jonka kesto oli noin 10 minuuttia. Tauon merkitys analysoidaan myöhemmin kappaleessa 6.8.2. (sivu 80).

### 4) *Ideat*

Idean on oltava haastavan etäällä mutta mahdollisuuksien rajoissa, muuten prosessista katoaa sisäinen motivaatio ja se pysähtyy (ks. Kuitunen 1997, 84). Vain riittävän haastavat tehtävät takaavat toimintaan sitoutumisen, mikä näkyy pitkäjänteisenä toimintana. Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa kulttuurisia elementtejä yhdistelevät tarinat muuttuivat toimintaepisodista toiseen yhä monimutkaisemmiksi ja haastavammiksi. Ideoidessaan toimintaepisoodeja Saara käytti mm. seuraavia ideointilähteitä (ks. Liite 1: sykli vaihe).

- Laulun kertosäerakenne
- Piirustukset keittiön jääkaapin ovenssa
- Draaman rakenne
- Tutut satuhahmot
- Esikoulun matematiikan tehtävänasettelurakenteet ja matemaattiset symbolit
- Lelut, tavarat, huonekalut ja muut tilan ominaisuudet

Analyysi ja tulkinta; Ratkaisuisaan Saara suosi paitsi saatavilla olevien materiaalistien ja kulttuuristen resurssien hyödyntämistä, myös älyllisiä haasteita, kuten omaperäisyyttä, monimutkaisuutta ja draamallisen jännitteen rakentamista roolihahmojen keskinäisten konfliktien kautta. Yhdistelystrategia perustuukin ympärillä olevien säännönmukaisuuksien tarkkailuun ja niiden tarkoituksenmukaiseen soveltamiseen omiin ideoihin (ks. Kuitunen 1997, 82).

#### *5) Ratkaisuvaihtoehdon valitseminen*

Ratkaisuvaihtoehdon valinta perustuu aikaisemmin tuotettujen ideoiden kriittiseen arviointiin suhteessa sekä tilanteessa vallitseviin toiminnan toteuttamismahdollisuuksiin että omiin tavoitteisiin. Toisin sanoen ideoinnissa vallalla ollut divergentti ajattelu vaihtuu ideoita arvioivaksi konvergentiksi ajatteluksi (ks. Kuitunen 1997).

Analyysi ja tulkinta; Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa ratkaisut saavuttivat lopullisen muotonsa vasta toiminnan kuluessa. Lopullinen ratkaisu sisälsi kulttuuristen elementtien, tietojen ja taitojen joustavaa ja omaperäistä yhdistelyä. Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa intuitiivista ja spontaania toimintaa arvioitiin sekä välittömästi siitä saatujen kokemusten kautta että jälkikäteen toiminnan nauhoitusta katsellessa. Kokemukset muokkasivat toimintastrategiaa edelleen, mikä näkyi seuraavan toimintaepisodin toteutuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että niin ideat kuin toimintastrategiakkin olivat jatkuvan arvioinnin kohteena ja kehittymisen tilassa.

#### *6) Toimintasuunnitelma*

Luovan ongelmanratkaisuprosessin mallissa (Kuitunen 1997) toimintasuunnitelmavaihe tarkoittaa kirjalliseen muotoon laadittua suunnitelmaa ongelman ratkaisemiseksi. Siinä määritellään tarvittavat resurssit ja niiden käyttösuunnitelma. Tällaista abstraktia ja kirjallista jäsenysvaihetta ei esiinny lapsen omaehtoisessa toimintaprosessissa. Alle kouluikäisen lapsen omaehtoista luovaa ongelmanratkaisuprosessia onkin mielekkäämpää tarkastella merkityksellisten kokonaisuuksien luomisen harjoitteluna (vrt. Hakkarainen & Veresov 1998). Saaran omaehtoisesta toimintaprosessin kohteena oli oman toiminnan katselu videonauhalla. Nauhoituksen katselun jälkeen ulkoisesti havaittavissa oli tavaroiden kokoamista ja siirtelyä sekä hiljaista muminaa ja hyräilyä.

Analyysi ja tulkinta; Oman toiminnan katselua ja sitä seurannutta ideointi- ja suunnitteluvaihetta ei voi suoraan tulkita toimintasuunnitelman luomiseksi. Oman toiminnan katselu, arviointi ja sen jälkeinen suunnitteluvaihe lähestyvät kuitenkin Kuitusen (1997) määrittelemää toimintasuunnitelmavaihetta siinä, että niissä molemmissa tapahtuu omien ja ympäristön resurssien uudelleen jäsentelyä sekä yhteensovittamista uusien ideoiden ja jo testattujen ratkaisuvaihtoehtojen kanssa. Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa tämä näkyi toimintastrategian kehittymisenä yksittäisten tehtävärakenteiden yhdistelmistä yhä enemmän kokonaisuuksia hahmottavaan suuntaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsen omaehtoinen toimintaprosessi on tarkasteltavissa luovan ongelmanratkaisuprosessin näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsen omaehtoisessa toimintaprosessissa tavoite tarkentuu ideoimalla ja testaamalla erilaisia toimintastrategioita ja sisältövariaatioita. Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa yksittäiset toimintaepisodit olivat tulkittavissa alatavoitteiksi. Divergentin ja konvergentin ajattelun toisiaan täydentävä vaikutus tuli näkyviin toimintaepisodioiden kehittämisessä suhteessa toisiinsa. Alatavoitteiden ratkaisusta saadut kokemukset veivät ongelmanratkaisuprosessia eteenpäin (ks. Kuitunen 1997, 113). Tämä analyysivaihe toimi kuitenkin ikään kuin ”esivaiheena” seuraavaksi jäsennettävälle mallille lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna.

### 6.8.1 Lapsen luova ongelmanratkaisuprosessi

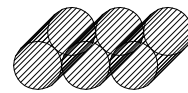
Seuraavaksi keskityttiin aineistossa yleisemmällä tasolla toistuviin piirteisiin, eli muodostettiin ns. metahavaintoja (ks. Alasuutari 1996, 209). Niiden ja teorian välisessä vuoropuhelussa jäsenyi *malli lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna* (ks. Kuvio 20: seuraavalla sivulla). Se kuvaa koko toimintaprosessin rakentumista luovan ongelmanratkaisuprosessin (Kuitunen 1997) näkökulmasta.

Mallissa (ks. Kuvio 20.) vaiheet 1-2 sijoittuvat toimintaprosessin rakenteellisen jaon mukaan alkutilanteeseen. Niiden aikana toiminnan kohde ja muoto määrittyivät suhteessa sisäiseen motivaatioon, jo olemassa oleviin tietoihin ja taitoihin sekä tilanteessa vallitseviin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Vaiheen 1) *Tilanteen tunnistaminen ja tosiasioiden*

*kartoittaminen* aikana Saara tunnisti uuden tilannetekijän (videokameran käyttömahdollisuus), sekä kartoitti toiminnan muodostamisen kannalta tärkeät tekijät: käytettävissä olevan tilan, ajan, materiaalit ja sosiaaliset tekijät. Vaiheen 2) *Toiminnan kohteen / ongelman asettaminen* aikana videonauhoituksen käyttö muodostui toiminnan kohteeksi, ja Saara alkoi ideoida sitä hyödyntävää toimintaa.

Mallissa (ks. Kuvio 20.) vaiheet 3-5 sijoittuvat toimintaprosessin rakenteellisen jaon mukaan syklivaiheeseen. Niiden aikana toimintastrategia kehittyi. Vaiheen 3) *Ideointi* aikana Saara ideoi toimintaa hyödyntäen erilaisia kulttuurisia elementtejä ja edellisten toimintaepisodien toteuttamisesta saatuja kokemuksia. Vaiheen 4) *Alatavoitteen valitseminen ja toteutus* aikana Saara toteutti toimintaepisodin. Vaiheen 5) *Kooste ja arviointivaihe* aikana Saara katsoi juuri toteuttamansa toimintaepisodin videonauhalla ja suunnitteli uutta toimintaepisodia. Kuvio 20. ilmentää sitä, miten mallin vaiheet sijoittuvat lapsen omaehtoisen toimintaprosessin rakenteeseen: alkutilanteeseen ja syklivaiheeseen.

RAKENNE	VAIHEET
ALKUTILANNE	(sisältää useita toimintaepisodeja) 1) <i>Tilanteen tunnistaminen ja kartoittaminen</i> 2) <i>Toiminnan kohteen/ongelman asettaminen</i>
TAUKO	-----
SYKLIVAIHE	(sisältää useita toimintaepisodeja, joita nimitetään sykleiksi) 3) <i>Ideointi</i> 4) <i>Alatavoitteen valitseminen ja toteutus</i> 5) <i>Kooste- ja arviointivaihe</i>



Kuvio 20. Malli lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna.

Toimintastrategia jäsenyi tauon aikana, toisin sanoen se ilmeni vasta syklivaiheessa (ks. Kuvio 20; Liite 1.). Syklivaiheessa Saaran huomio kohdistui toimintastrategian kehittämiseen, kun se alkutilanteessa oli vielä toiminnan eri mahdollisuuksien kartoittamisessa suhteessa tilanteessa vallitseviin tekijöihin.

### 6.8.2 Tauon merkitys

Tauon paikkaa ei määritellä luovassa ongelmanratkaisuprosessissa (Kuitunen 1997), eikä myöskään luovuuden käsitteellisessä määritelmässä (Amabile 1996). On ilmeistä, että lapsen omaehtoisessa toimintaprosessissa tauko kertoo fyysisen energiatason huomioon tärkeydestä. Tauon sijoittuminen rakenteen osalta alkutilanteen ja sykli vaiheeseen väliin (sivut 59 ja 79) kertoo myös siitä, että itseä motivoivien toiminnan kohteiden ja tilannekohtaisten reunaehtojen havainnoinnin jälkeen tarvitaan tilaa ja aikaa niiden jäsentämiselle sekä mielessä toimiviksi yhdistelmiksi että käytännössä toimiviksi toimintastrategioiksi.

Noin kymmenen minuuttia kestäneen tauon ajan Saara makaili lattialla ja söi suklaata. Tauon aikana Saara ei ottanut katse- eikä puhekontaktia kehenkään paikalla olleeseen ihmiseen. Tauon havaitseminen on tärkeää. Ulkopuolisen havainnoijan on helppoa erehtyä tulkitsemaan tauko merkiksi toiminnan päättymisestä, kun se itse asiassa alkaa vasta jäsentyä lapselle. Tauon jälkeen käynnistyi sykli vaihe (ks. Liite 1.). Aineistoa analysoidessa onkin syytä tutkia huolellisesti sitä, miten toiminnan muoto ja kohde muuttuvat pidemmällä aikavälillä. Tämä on edellytys toimintaprosessin tavoittamiselle.

### 6.8.3 Syklit ja oppiminen

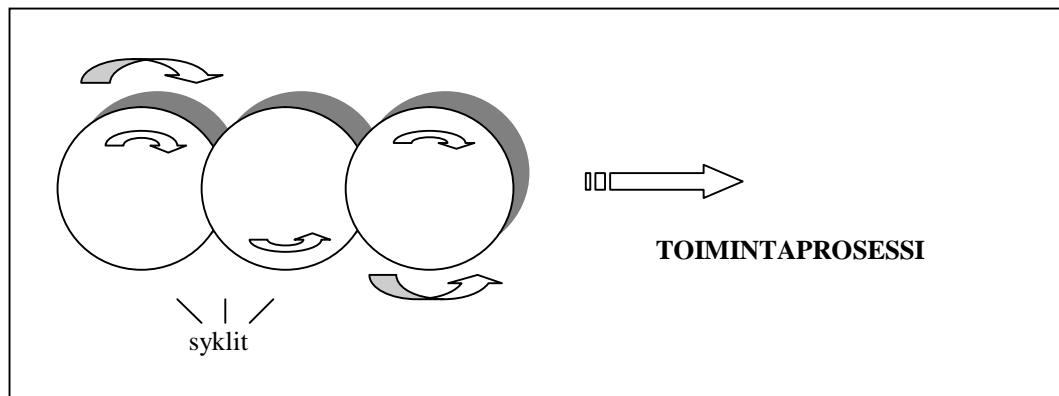
Mallissa lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna toimintaepisodi on toimintaprosessin peruselementti. Siitä käytetään termiä *sykli* silloin, kun viitataan toiminnan kehittymiseen. Sykli vaiheessa huomio ei ole enää toiminnan kannalta merkittävässä tilannetekijöissä, vaan energia suuntautuu toimintastrategian kehittämiseen.

Toimintastrategian kehittäminen ilmeni heuristisena ongelmanratkaisuprosessina. Tällä tarkoitetaan ensiksikin sitä, että sykli vaiheessa oli havaittavissa toiminnan osittaminen helpommin saavutettaviin alatavoitteisiin. Alataavoite on luovan ongelmanratkaisuprosessin (Kuitunen 1997) termi, jota Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa vastaa yksittäinen toimintaepisodi (sykli). Toiseksi heuristinen ongelmanratkaisu ilmeni alatavoitteiden, eli



toimintaepisodien ratkaisujen pitämisenä avoimena loppuun saakka ja niiden syklimäisenä kehittämisenä suhteessa toisiinsa (ks. Kuvio 21.).

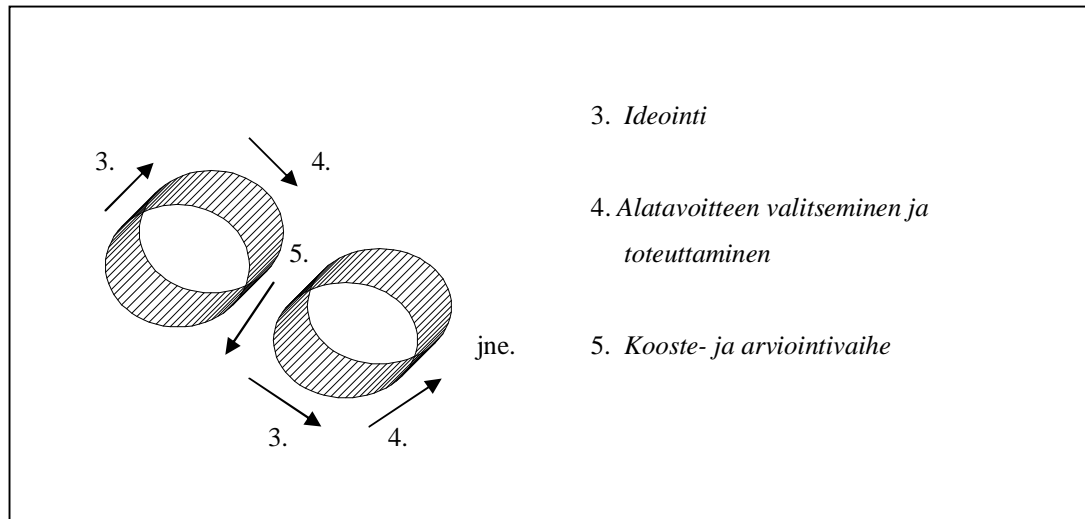
Ratkaisujen kehittymisellä tarkoitetaan, että toimintaepisodien sisällöt ja muoto muuttuivat yhä monimutkaisemmiksi ja haastavammiksi toimintaepisodista toiseen (sivut 61-67). Näin toimintaepisoodeja voidaan nimittää sykleiksi. Niiden myötä koko toimintaprosessi kehittyi (ks. Kuvio 21.).



Kuvio 21. Omaehtoisen toimintaprosessin kehittyminen.

Sykli -termin käyttö toimintaepisodista edellyttää paitsi ratkaisun avoimena säilymistä ja kehittymistä toimintaepisodista toiseen, myös toimintastrategian jäsentyneisyyttä, eli toimintaepisodien keskinäisen rakenteen samankaltaisuutta. Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa toimintaepisodien rakenteen samankaltaisuus tuli näkyviin siten, että syklivaiheessa vaiheet 3-5 toistuivat samassa järjestyksessä jokaisessa toimintaepisodissa (ks. Kuvio 22: seuraavalla sivulla).

Toimintaprosessin kehittymisen kannalta ratkaisevan tärkeää on kyky hyväksyä ja saattaa päätökseen jo alkanut toimintaepisoodi (ks. Amabile 1996). Syklin päätökseen saattamisessa ja uuden aloittamisessa keskeisin oli syklin viimeinen: *kooste- ja arviointivaihe* (ks. Kuvio 22). Saaran omaehtoisessa toimintaprosessissa uusi sykli syntyi, kun toiminta eteni edellisen syklin katselusta uuden toimintaepisodin ideointiin jne. Toisin sanoen syklin eri vaiheet seurasivat toisiaan johtaen uuden syklin syntyyn (ks. Kuvio 22.). Tässä tulee näkyviin se, että toiminnan kehittäminen edellyttää siitä saatujen aikaisempien kokemusten hyödyntämistä.



Kuvio 22. Syklin vaiheet ja uuden syklin synty.

Syklien mukana Saaran tiedot ja taidot koskien tehtävää sekä omaa toimintaa ja ajattelua kehittyivät. Videonauhoitus mahdollisti kokemuksen ulkopuolisen katselijan näkökulmasta suhteessa omaan toimintaan ja siitä luotuihin mielikuviin. Tämä oli Saaralle uusi kokemus, joka Hakkaraisen ym. (1999) mukaan auttaa ymmärtämään ja arvioimaan omaa toimintaa ja ajattelua yhä paremmin. Siten Saaran muodostamassa omaehtoisesa toimintaprosessissa ilmeni edellytykset myös metakognitiivisten taitojen kehittymiselle.

Yhteenvedona voidaan todeta, että toimintastrategian kehittyminen lähti varsinaisesti käyntiin vasta syklivaiheessa. Saaran omaehtoisen toimintaprosessin syklivaiheen toimintaepisodit olivat rakenteellisesti jäsentyneitä ja keskenään samankaltaisia, ja ne muuttuivat yhä haasteellisemmiksi suhteessa edelliseen. Taito osittaa toiminta alatavoitteisiin ilmentää pitkäjänteisyyttä ja tutkivaa otetta suhteessa toiminnan sisältöjen ja strategian kehittämiseen. Luovuus edellyttää molempia taitoja (ks. Amabile 1996). Syklivaiheessa mahdollistui järjestelmällinen jo opittujen taitojen ja tietojen syventäminen. Tutkivan ja luovan toiminnan avulla Saara syvensi tietojaan toiminnan kohteesta ja valitsemistaan toimintastrategioista suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin.

## 7. YHTEENVETO TULOKSISTA

Tutkimuksen ensimmäinen analyysivaihe oli lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tavoittaminen aineistosta teoreettisten tunnusmerkkien perusteella. Tutkimuskohteen tavoittamisen jälkeen analysoitiin lapsen omaehtoisen toimintaprosessin toteutumisehdot: omaehtoisuus ja toimintaprosessi sekä kartoitettiin ilmiön kannalta keskeiset tilannekohtaiset kontekstitekijät ja niiden vaikutuskanavat. Analyysi luovuuden käsitteellisen määritelmän ja luovuuden kolmen komponentin viitekehysmallin- (Amabile 1996), luovuuden affektiivisten ja kognitiivisten ulottuvuuksien - (Isenberg & Jalongo 2001) ja luovan ongelmanratkaisuprosessin teorian (Kuitunen, 1997) näkökulmasta osoittivat, että lapsen omaehtoinen toimintaprosessi voidaan nähdä luovana ja spontaanina informaation prosessointina (ks. Amabile 1996). Tulos tukee mm. Hakkaraisen ym. (1999) ja Amabilen (1996) käsitystä siitä, että luovassa ongelmanratkaisussa tapahtuu oman ajattelun kehittymistä ja käsitteellisen ymmärryksen syvenemistä.

Tämän tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää *mallia lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna*. Teorian ja empirian vuoropuhelu tuotti uuden teoreettisen näkökulman ja käytäntöön sovellettavan tulkintamallin lapsen omaehtoiseen toimintaprosessiin. Lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista erottuivat rakenne (jako alkutilanteeseen ja sykli vaiheeseen, sekä näiden väliin sijoittunut tauko) ja vaiheet (tilanteen tunnistaminen ja tosiasioiden kartoittaminen, toiminnan kohteen / ongelman asettaminen, ideointi, alatavoitteen valitseminen ja toteutus, sekä kooste ja arviointivaihe), joiden avulla tuli havainnoitavaksi mm. se, miten lapsi omaehtoisesti kehittää toimintastrategiaa suhteessa tavoitteisiinsa. Kysymyksessä on se tapa, jolla lapsi spontaanisti arvioi toimintastrategian vastaavuutta tavoitteisiin ja kehittää näin toiminnan ideointia, toteutusta ja lopputulosta edelleen.

Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin perusyksikkö oli toimintaepisodi. Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin rakenteellisen jaon ensimmäisessä vaiheessa: alkutilanteessa toimintaepisodien merkitys oli tilannetekijöiden kartoittaminen suhteessa eri toimintastrategioihin ja itselle asetettuihin tavoitteisiin. Alkutilannetta seuranneessa sykli vaiheessa toimintaepisodien merkitys painottui jäsentyneen toimintastrategian kehittämiseen siten, että sisäistä motivaatiota ylläpitävä toiminnan haasteellisuus säilyi (ks.

mm. Laevers 1997). Tässä tutkimuksessa jäsennetyn *mallin lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna* mukaan alatavoitteita organisoidaan ”alhaalta ylöspäin”. Tällä tarkoitetaan edellisestä toimintaepisodista saatujen kokemusten hyödyntämistä pyrkimyksessä uudelleen ja yhä parempaan ratkaisumuotoon seuraavassa toimintaepisodissa. Kun toiminnan kohteena ollut ilmiötä (oman toiminnan katselumahdollisuutta) oli tutkittu tarpeeksi, toiminnan kohde muuttui ja toimintaprosessi päättyi. Videonauhoituksen kautta lapsi tuli myös arvioineeksi omien mielikuviansa vastaavuutta todellisuuteen, joka antaa myös hyvät lähtökohdat kehittää ymmärrystä koskien omaa ajattelua ja sen arviointia.

Luovan ongelmanratkaisuprosessin teoria (Kuitunen 1997) ei ollut sellaisenaan siirrettävissä lapsen omaehtoisesta toimintaprosessiin. Toisin kuin edellä esitetyssä *mallissa lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna* aikuisten luovassa ongelmanratkaisuprosessissa (Kuitunen 1997) alatavoitteet suunnitellaan toimintasuunnitelmavaiheessa ikään kuin ”ylhäältä alaspäin”. Tällä tarkoitetaan sitä, että tavoite ositetaan etukäteissuunnitelmien pohjalta pienempiin ja helpommin saavutettaviin alatavoitteisiin siten, että suunnitelma sallii tavoitteen tarkentumisen ja muuttumisen prosessin kuluessa (ks. Kuitunen 1997). Sekä aikuisten että lasten luovaa ongelmanratkaisuprosessia yhdistää kuitenkin heuristisuus, eli molemmissa tavoitetta tarkistetaan ja määritellään yhä uudelleen alatavoitteiden tuottamien ratkaisujen kautta. Tutkimuksen tulosten merkitystä varhaiskasvatukselle ja lapselle itselleen sekä toimintasuosituksia käsitellään tarkemmin seuraavassa pohdinta –kappaleessa.

## 8. POHDINTA

Havainnointia ja tapaustutkimusta voidaan pitää sekä itsenäisinä tutkimusmetodeina, että esitutkimusmetodeina tulevaisuuden tutkimuksille (Banister ym. 1995; Syrjälä & Numminen 1988, 180). Tässä tutkimuksessa hahmoteltiin uutta teoreettista ja käytännön läheistä tulkintakehitystä lapsen omaehtoiseen toimintaprosessiin. Tutkimuksessa jäsenyi *malli lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna*. Se syntyi jäsentämällä aineistossa yleisemmällä tasolla esiintyviä piirteitä metahavainnoiksi (ks. Alasuutari 1996, 209). Mallista lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna erotettiin sekä rakenteellinen jako alkutilanteeseen ja syklivaiheeseen että erilliset vaiheet, jotka etenevät seuraavasti: 1) *tilanteen tunnistaminen ja tosiasioiden kartoittaminen*, 2) *toiminnan kohteen / ongelman asettaminen*, 3) *ideointi*, 4) *alatavoitteen valitseminen ja toteutus*, sekä 5) *kooste ja arviointivaihe*. Seuraavaksi pohditaan mitä annettavaa tällä mallilla olisi varhaiskasvatuksen laadun ja lapsen oppimisvalmiuksien kehittämiseen, sekä lapselle itselleen tässä ja nyt.

Kiinnittäessään huomiota lapsen näkökulmaan ja maailmaan lapsen omaehtoinen toiminta on varhaiskasvatuksen kannalta tärkeä ja merkittävä tutkimusaihe (ks. Karlsson 2001; 1999; James & Prout 1997; Fine & Sandstrom 1988). Lapsuus itsessään on arvokas ja merkityksellinen elämänvaihe (ks. James & Prout 1997). Varhaiskasvatuksessa lapsen omaehtoinen toiminta on eräs esiopetuksen tavoitteista, koska se tukee oppimisvalmiuksien kehittymistä (Korhonen 2001; Kyllönen 2001; Hakkarainen 1991). Sitä tulisikin hyödyntää enemmän oppimisvalmiuksien tukemisessa. Oppimisvalmiudet sisältävät mm. lapsen oma-aloitteisuuden, itseohjautuvuuden ja positiivisen asennoitumisen oppimaan oppimista kohtaan (ks. Kyllönen 2001). Nämä kehittyvät toimintaan sitoutumista vahvistavassa omaehtoisessa toiminnassa. Siinä lapsi voi pitää toiminnan haasteellisuutta riittävän korkealla muuttamalla tavoitetta suoriutumisen mukaan, ja toimimalla jatkuvasti tietojensa ja taitojensa ääri rajoilla.

Lapsen omaehtoinen toiminta on usein tavoitteen asettelultaan heuristinen. Heuristiset tehtävät edellyttävät yksilön koko kognitiivisen kapasiteetin käyttöä: tehtävän, strategioiden ja oman päättelyn arviointia. Luova ongelmanratkaisuprosessi (Kuitunen 1997) on malli siitä, miten ihminen saavuttaa uudenlaisen ratkaisun havaitsemaansa

heuristiseen ongelmaan. Luovan ongelmanratkaisun viitekehys tarjoaa käytännönläheisen näkökulman, koska sitä tarvitaan arkipäivän ongelmanratkaisutilanteissa, joihin ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ratkaisutapaa (Isenberg & Jalongo 2001; Hakkarainen ym. 1999; Duffy 1998; Amabile 1996).

Aikaisemmin lasten taitoa arvioida omaa ajatteluaan on tutkittu mm. angloamerikkalaisissa kognitiivisen kehityspsykologian tutkimuksissa. Tutkimusten (Starr & Lovett 2000; Lovett & Pillow 1996) tulokset osoittivat, että 6-vuotiaat pystyivät erottelemaan kognitiivisia prosesseja (ymmärtäminen ja muistaminen) toisistaan parhaiten tehtävänasetteluissa, joissa hyödynnettiin oman toiminnan arviointia. Edelleen Peskin ja Astington (2004) havaitsivat, että alle kouluikäisille lapsille tehokkain tapa mallittaa metakognitiivisia strategioita oli tehtävänasettelu muodossa, joka johdatti lapsen implisiittisesti (toiminnan kautta, ilman sanallisia ohjeita) arvioimaan omaa ajatteluaan. Tämä antaa aihetta pohtia sitä, lisäksi tässä tutkimuksessa videonauhoituksen käyttö Saaran valmiuksia arvioida omaa toimintaa ja ajatteluaan. Videonauhoituksen katselu mahdollisti oman toiminnan tarkastelun ulkopuolisen silmin. Tällainen tilanne luo optimaaliset edellytykset kehittää ymmärrystä koskien ihmisten ajattelua (ks. Hakkarainen ym. 2004). Jatkossa esimerkiksi esiopetuksessa, jossa kiinnitetään erityistä huomiota metakognitiivisten taitojen kehittymiseen (ks. Opetushallitus 2000), voisikin videonauhoituksen osana lapsen omaehtoista toimintaprosessia merkitystä tutkia tarkemmin.

Saaran omaehtoinen toimintaprosessi kehittyi yhä haasteellisemmaksi sosiaalista ja kognitiivista kompetenssia vaativaksi ongelmanratkaisuprosessiksi. Myös Hakkarainen (1990) on havainnut, että erityisesti kouluikäisen kynnyksellä oleva lapsi työstää sosiaaliseen kognitioon liittyviä asioita ja merkityksiä (tunteita, vuorovaikutukseen liittyviä havaintoja, inhimillisiä toiveita ja ristiriitoja) omaehtoisessa toiminnassaan. Kysymys on sosiaalisesta kognitiosta silloin, kun lapsi havainnoi ja tulkitsee ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, ja oppii vaikuttamaan niihin tarkoittamallaan tavalla (Reis ym. 2000). Sosiaalisen kognition käsite on laaja psykologian käsite, joka kattaa yksilön tietämyksen koskien omia ja toisten kognitiivisia prosesseja sosiaalisissa tilanteissa (ks. Flavell & Miller 1993). Metakognitiiviset taidot ovat osa sosiaalista kognitiota.

Alle kouluikäisen lapsen oppimisvalmiuksien kehittyminen tulisikin nähdä osana kokonaisvaltaista pyrkimystä laajentaa kaikkia eri kompetenssin alueita. Luovuus on

tehokas strategia jäsentää monenlaista uutta tietoa merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi (ks. Duffy 1998). Lisäksi se edistää sisäistä motivaatiota, jonka ylläpitämä toiminta nostaa yksilön luovuuden tasoa edelleen (ks. Amabile 1996). Pitkäjänteisyyden omaksuminen helpottaa myöhemmin oman oppimisen säätelyä peruskoulun tietopainotteisemmassa opetuksessa. Jatkotutkimuksissa olisikin syytä selvittää, ovatko lapsen omaehtoiset toimintastrategiat yhteydessä kompetensseihin ja niiden kehittymiseen? Ja välittävätkö metakognitiiviset taidot tätä yhteyttä?

Lapsen omaehtoisen toiminnan teemat saattavat jatkua jopa viikkokausia (ks. Hakkarainen 1997). Toisin sanoen lapsi voi muodostaa pitkäkestoisen toimintaprosessin, joka sisältää yhden tai useampia taukoja. Tässä tutkimuksessa taukoa voidaankin pitää erityispiirteenä, joka ansaitsee erityistä huomiota. Tauko oli tärkeä vaihe toiminnan elementtien jäsentymisessä Saaran mieleen ja toimintaprosessiin. Omaehtoisessa toimintaprosessissaan Saara alkoi kehittää toimintastrategiaa jäsentyneesti vasta tauon jälkeen. Ympäristö voi kuitenkin muodostaa yllättävän uhkan lapsen omaehtoisen toimintaprosessin muodostumiselle. Esimerkiksi kasvattaja voi tulkita toiminnan keskeyttämisen merkiksi toiminnan päättymisestä, ja ohjata lapsen ”siivoamaan jälkiään” tai muuhun puuhaan. Tällöin lapsen mahdollisuudet jäsentää omaehtoista toimintastrategiaa jäävät vähäisiksi. Tosiasiassa lapset kuitenkin ovat pitkäjänteisiä ja taitavia luovien ja heurististen ongelmanratkaisuprosessien suunnittelijoita (ks. Bransdorf ym. 2004).

Toiseksi lapsen omaehtoisen toimintaprosessin erityispiirteeksi voidaan katsoa alkutilanne. Se oli ratkaisevan tärkeä toimintaprosessin muodostumisen kannalta. Sen aikana Saara kartoitti toiminnan mahdollisuudet ja rajoitukset, saavutti subjektin aseman ja alkoi ideoida toimintaa omien tarpeiden pohjalta. Saara myös oppi tehtäväkohtaisia tietoja ja taitoja lisää, ja sai videonauhoitusmekanismin haltuunsa. Tilannekohtaisista tekijöistä riippuen alkutilanne voikin kestää kauan. Se myös näyttää kaoottiselta ulkopuolisen silmiin. Tämä johtuu siitä, että lapsi arvioi toiminnan eri vaihtoehtoja testaamalla niitä. Omaehtoisen toimintaprosessin muodostaminen taukoineen vaatiikin ympäristöltä monenlaista joustavuutta. Lisäksi lapsella itsellään täytyy olla tunne siitä, että hän voi suunnitella pitkäkestoista toimintaa sekä vaikuttaa käytettävissä olevaan tilaan, aikaan ja sosiaalisiin tekijöihin.

Valitettavasti päivähoidonresurssit eivät riitä tähän, ja lapsen omaehtoiselle toimintaprosessille otolliset ympäristöt ovatkin enimmäkseen päiväkotinstituution ulkopuolella. Näin siis siitäkkin huolimatta, että lapsen omaehtoinen toiminta on eräs esiopetuksen tavoitteista (Korhonen 2001; Kyllönen 2001; Hakkarainen 1991). Pohjimmiltaan kysymys lieneekin siitä, mihin kasvatuksella pyritään. Eräs taustalla olleista yhteiskunnallisista keskusteluista on koskenut sitä, tulisiko varhaiskasvatus nähdä sosiaalihuollollisesta näkökulmasta lasten fyysiseen hoivaan ja huolenpitoon keskittyvänä, vai pedagogisesta näkökulmasta lapsen tietojen ja taitojen kehittymisen tukemiseen tähtäävänä. Lapsen omat tarpeet jäävät usein huomiotta. Tästä syystä tässä tutkimuksessa korostuu varhaiskasvatuksen pedagoginen näkökulma. Kasvattajan roolina nähdään huolehtia siitä, että lapsen mahdollisuudet kasvaa ja kehittyä yhteiskunnassaan ja kulttuurissaan mahdollisimman kompetentiksi kansalaiseksi ovat mahdollisimman hyvät.

Tämän hetken yhteiskunnassamme tämä tarkoittaa yksilön oma-aloitteisuuden ja itseohjautuvuuden tukemista, joka edellyttää konstruktivistista oppimisenäkemyksiä kasvatuksessa. Kasvattajan tehtävänä on kehittää kasvatuskäytäntöjä ainutlaatuisen ja yksilöllisen lapsen vahvuuksista ja kehitystarpeista käsin. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa menetelmäksi ei riitä eri oppiainesiltojen integroiminen. Kasvatuksen kentällä konstruktivismia syytetäänkin lasten jättämisestä ilman pedagogista struktuuria. Väärinkäsityksen taustalla voi olla Biggsin (1999) esiin tuoma ns. naiivi konstruktivismi, joka tarkoittaa konstruktivistisen teorian ja käytännön samaistamista. Sen sijasta konstruktivismi tulisi mieltää näkemykseksi ja ajattelun välineeksi, joka ohjaa kasvatustilanteiden kehittämistä kohti lapsen itseohjautuvuuden vahvistamista. Tällaisessa ajattelu- ja kehittämistyössä myös *malli lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna* saattaisi olla hedelmällinen apuväline. Alle kouluikäisen lapsen oppimaan oppimisen ja itsenäisten taitojen tukeminen on sitä helpompaa, mitä paremmin kasvattaja tuntee lapsen spontaanit oppimisstrategiat ja tavat työstää merkityksiä. Oppiessaan erottamaan lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista rakenteita ja vaihteita, kasvattaja voi havainnoida lapsen käyttämiä toimintastrategioita, ja hienovaraisesti auttaa lasta arvioimaan niiden ja eri kompetenssien kehittymisen välistä suhdetta.

Se, miten kasvattaja tulkitsee lapsen omaehtoisesti luomaa toimintaa, vaikuttaa siihen, millaisiksi kasvatuskäytännöt muodostuvat, ja miten ne tukevat tai rajoittavat lapsen mahdollisuuksia muodostaa omaehtoisia toimintaa. Kasvatuskäytännöt muodostuvat lasta,



lapsuutta, kasvatuksen päämääriä ja menetelmiä koskevista käsityksistä (ks. Nummenmaa 2004). Parhaassa tapauksessa tämä tutkimus avaa yhden uuden tulkintamallin lapsen omaehtoiseen toimintaan. Joka tapauksessa lapsen mahdollisuus sisäisen motivaation ylläpitämään toimintaan tulisi nähdä varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena (ks. Hakkarainen 2001).

Tavoittaakseen lapsen omaehtoisen toimintaprosessin käytännössä, kasvattajalta vaaditaan taitoa kuunnella tilannetta ja jättää toiminnan muodostaminen lapsen käsiin. Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin tavoittamisen jälkeen on hyödyllistä tutkia sen lähtökohtia. Oliko ympäristö sensitiivinen lapsen omaa toimintaa ja tavoitteita kohtaan, oliko lapsi taitava sopeutumaan ja luomaan ympäristön kanssa harmoniassa olevaa toimintaa, ja miten nämä yhdessä vaikuttivat toimintaprosessin saamaan muotoon. Lapsen omaehtoisen toimintaprosessin analysointiin tarvitaankin riittävän tarkkoja dokumentointivälineitä, jotka mahdollistavat aineistoon palaamisen yhä uudelleen, ja tutkivaa kasvatusnäkemystä.

Tutkivalla kasvatusnäkemyksellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa mm. kasvatuskäytäntöjä ohjaavien käsitteiden tutkimista (sivut 20-21). Se on edellytys niin kasvattajan kehittymiselle työssään, kuin varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi (ks. Nummenmaa 2004). Päivähoidon jokapäiväisiin toimintasuunnitelmiin sisällytettynä tutkiva kasvatusnäkemys voisi johtaa lapsen omaehtoisen toiminnan laadun arvioimiseen kasvatustilanteiden sisällä (vrt. Laevers 1997). Näin lapsen mahdollisuudet muodostaa omaehtoista toimintaa nähtäisiin varhaiskasvatuksen laadun indikaattoreina, ja kasvatustilanteiden vaikuttavuustekijöitä voitaisiin arvioida tutkimalla lasten kompetenssien kehittymistä (sivut 17, 21 ja 35). Lisäksi lapsen omaehtoisen toiminnan nostaminen kasvatustilanteiden keskiöön edistäisi vanhemmuuden tukemista. Lapsen omaehtoista toimintaa tulkitessa kasvatustilanteiden on luontevaa tutustua entistä huolellisemmin lapsen kotitilaan: perheeseen ja kulttuuriin. Näin varhaiskasvatuksen tavoite siitä, että yksilöllinen lapsi nähdään kaiken kasvatustilanteiden toiminnan lähtökohtana, toteutuisi entistä paremmin.

Tutkiva kasvatusnäkemys myös liittäisi varhaiskasvatuksen entistä tiiviimmin osaksi jatkuvasti kehittyvää yhteiskuntaa. Tällä hetkellä ajatellaan, että perusta aikuisiän itseohjautuvuudelle ja elinikäiselle oppimiselle luodaan varhaislapsuudessa (ks. Kyllönen 2001; Dahlberg ym. 1999). Tulevaisuudessa olisikin perusteltua selvittää, miten

omaehtoisuuden tukeminen lapsuudessa on yhteydessä aktiiviseen kansalaisuuteen aikuisuudessa? Lapsen mahdollisuudet kehittyä taitavaksi oman oppimisensa säätelijäksi ovat kiinni monesta taustatekijästä.

Tässä tutkimuksessa jäsennetty *malli lapsen omaehtoisesta toimintaprosessista luovana ongelmanratkaisuna* voi toimia kasvattajan tukena kohti yhä parempaa lapsen itsenäisten taitojen kehittymisen tuntemusta. Yhä teknologisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassa kasvattajan merkitys ajattelun taitojen mallittajana korostuu entisestään. Jo tänä päivänä lasten oppimisympäristöiltä vaaditaan oppimisedellytysten monipuolista tukemista: uteliaisuuden, mielenkiinnon, medialukutaidon, motivaation, aktiivisuuden, itseohjautuvuuden ja oman ajattelun arvioinnin kehittämistä (ks. Opetushallitus 2000). Itseohjautuvuuden taitoja tarvitaan yhä suuremmissa määrin mediavälitteisissä informaalisissa oppimisympäristöissä (ks. Suoranta & Ylä-Kotola 2000). Lapsen kannalta tässä ja nyt tapahtuvassa toiminnassa lienee kuitenkin tärkeintä mahdollisuus mielekkyyden rakentamiseen. Mielekkyys syntyy sisäisen motivaation, toiminnan omaehtoisuuden, omien ikäsidonnaisten tietojen, taitojen ja kehitystarpeiden kohdatessa (ks. mm. Nurmi & Salmela-aro 2002; Hakkarainen & Veresov 1998). Mielekkyyden rakentamisessa on siten myös kysymys ajattelun taitojen kehittämisestä ja eri kompetenssien laajentamisesta, joita lapsi omaehtoisessa toiminnassaan harjoittelee.

## LÄHTEET

- Alanen, L. 1998 Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa: Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 126-133.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Amabile, T. 1996. Creativity in Context. Oxford: Westview Press: Perseus Books Group.
- Annevirta, T. & Vauras, M. 2004 . Lapsi, metakognitio ja oppiminen. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 60-72.
- Annevirta, T., & Vauras, M. 2001. Metacognitive Knowledge in Primary Grades: A Longitudinal Study. *European Journal of Psychology of Education* 16 (2), 257-282.
- Astington, J. W. & Peskin, J. 2004. The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19, 253-273.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Kirjassa: Salmela-aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, PS - Kustannus, 105-126.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1995 (2:nd edition). *Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Bardy, M. 1997. Lapsuus ja aikuisuus, kohtauspaikkana Emile. STAKES: Tutkimuksia 70. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY.

Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa: Juntunen, T. & Rönnerberg, P. (toim.) Anna lapsen leikkiä. Helsinki: Atena, 55-66.

Biggs, J. 1999. Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Boyle, J. S. 1994. Styles of ethnography. Teoksessa: Morse J. M. (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousands Oaks: Sage, 159-186.

Bransdorf, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Oppimistieteiden kehityksen komitea) (toim.) & Donovan, M. S., Bransdorf, J. D. & Pellegrino, J. W. (Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea) (toim.) 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: Werner Söderström Oy.

Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Harvard University Press, Cambridge.

Bråten, I. 1992. Vygotsky as Precursor to Metacognitive Theory: III. Recent Metacognitive Research Within a Vygotskian Framework. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36 (1), 3-19.

Brown, A. L. 1987. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Teoksessa: Weinert, F. E. & Kluwe, R. (toim.) Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65-116.

Cryer, D., Wolfgang, T. & Wessels, H. 2002. Parents's perceptions of their children's child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 259-277.

Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. Buckingham: Routledge Falmer.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003) Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development* 74 (1), 238-256.

- Duffy, B. 1998. Supporting Creativity and Imagination in the Early Years. Philadelphia: Open University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fine, G. A., Sandstrom, K. L. 1988. Knowing Children: Participant Observations with Minors. Newbury Park: Sage.
- Fiske, J. 1993. Power plays, power works. London: Verso.
- Flavell, J. H. 1987. Speculations About the Nature and Development of Metacognition. Teoksessa: Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (toim.) Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Flavell, J. H. & Miller, S. A. 1993. Cognitive development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. 2001. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood to early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 93, 3-13.
- Goswami, U. 1998. Cognition in Children. East Sussex: Psychological Press Ltd, Publishers.
- Grossberg, L., Wartella, E. & Whitney, C. D. 1998. MediaMaking: Mass Media in Popular Culture. Thousands Oaks: Sage.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen, älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa: Karila, K., Kinon, J., Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus: WS Bookwell Oy.
- Hakkarainen, P. & Veresov, N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* 5, 452-462.
- Hakkarainen, P. 1997. Työpapereita n:o 3. Päivähoito kehittämisen kohteena. Jyväskylä: yliopistopaino.
- Hakkarainen, P. 1991. Leikki toiminnan tyyppinä. Teoksessa: Soini, H. & Hyvärinen, T. (toim.) Leikki ja todellisuus. Puheenvuoroja suomalaisesta leikintutkimuksesta. Oulun yliopisto.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Herkman, J. 2001. Median monet funktiot lasten ja nuorten elämässä. Teoksessa: Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: yliopistopaino, 60-71.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. 2004. The Effects of Family, School, and Classroom Ecologies on Changes in Children's Social Competence and Emotional and Behavioral Problems in First Grade. *Developmental Psychology* 40 (4), 533-544.
- Hubbs-Tait, L., MacDonald Culp, A., Culp, R. E., Miller, & C. E. 2002. Relation of Maternal Cognitive Stimulation, Emotional Support, and Intrusive Behavior during Head Start to Children's Kindergarten Cognitive Abilities. *Child Development* 73 (1), 110-131.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.

- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating Child's Competence. Teoksessa: Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (toim.) Children and Social Competence. Arenas of Action. London: Falmer Press, 7-26.
- Isenberg, J.P. & Jalongo, M. R. 2001. Creative Expression and Play in Early Childhood. New Jersey, Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- James, A. & Prout, A. 1997. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Study of Childhood. London: Falmer Press.
- Jarvis, P. 1988. Adult and continuing education: theory and practice. London: Routledge.
- Järventie, I. 1996. Metodologisia huomioita lapsuustutkimuksesta. Teoksessa: Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 63-70.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kangassalo, M. 2001. Ajattelun taitojen kehittyminen tietotekniikkaa hyödyntävissä toiminta ja oppimisympäristöissä. Teoksessa: Kangassalo, M. (toim.) Tietotekniikan mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Edita, 27-42.
- Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 119-130.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen, kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WSOY.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perusteet murroksessa. Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Oy Edita Ab.
- Karlsson, L. 1999. Satu – kertomisen ja kuuntelun voima. Teoksessa: Karlsson, L. (toim.) Sadun ja leikin lähteillä. Helsinki: STAKES, 13-21.

Kellner, D. 1998. Mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS - kustannus, 136-155.

Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa: Opetushallitus, Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 37 - 42.

Kuitunen, H. 1997. Luovan ongelmanratkaisun menetelmät ja prosessi. Helsinki: WSOY.

Kyllönen, M. 2001. Lapsen arviointi kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa: Opetushallitus, Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 43 - 48.

Laevers, F. (toim.) 1997. Toimintaan sitoutuneisuuden arviointiasteikko leikki-ikäisille lapsille. The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC. *Studia Paedagogica* 14. Leuven – Belgium: Centre for Experiential Education. Suomenkielinen toteutus: Hautamäki, A. Helsinki: Hakapaino Oy.

Landry, S. H., Smith, K. E., & Miller-Loncar, C. L. 2000. Early Maternal and Child Influences on Children's Later Independent Cognitive and Social Functioning. *Child Development* 71 (2), 358-375.

Lehtinen A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: yliopistopaino.

Lovett, S. B. & Pillow, B. H. 1996. Development of the Ability to Distinguish Between Comprehension and Memory: Evidence From Goal-State Evaluation Tasks. *Journal of Educational Psychology* (88), 3, 546-562.



- McWayne, M., Fantuzzo, J. W. & McDermott, A. P. 2004. Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success. *Developmental Psychology* 40 (4), 633-645.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2000. Modernit oppimisympäristöt; Tietotekniikan käyttö opetuksen ja oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Mitchell, C. & Reid-Walsh, J. 2002. Researching Children's Popular Culture. London: Routledge.
- Mutanen, A. 2000. Käsitteiden oppimisesta merkitysten tulkintaan. Lasten aika-käsitteisiin liittyvien oppimisprosessien fenomenologinen kuvaaminen. Oulu: University Press.
- Neitzel, C. & Stright, A. 2003. Mother's Scaffolding of Children's Problem Solving: Establishing a Foundation of Academic Self-Regulatory Competence. *Journal of Family Psychology* 17 (1), 147-159.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa: Hujala, E., Karila, K., Kinos, J. & Ruoppila, I. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 234-253.
- Nummenmaa, A-R. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen – yhteistä työtä ja jaettuja merkityksiä. Teoksessa: Alila, K. & Ruokolainen, R. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta – varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja, Helsinki: Edita Prima Oy, 81-87.
- Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: yliopistopaino.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa: Alila, K. & Ruokolainen, R. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta – varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja, Helsinki: Edita Prima Oy, 69-79.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001) The Relation Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development* 72 (5), 1534-1553.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

Reis, H. T., Collins, W. A. & Berscheid, E. 2000. The Relationship Context of Human Behavior and Development. *Psychological Bulletin* 126 (6), 844-872.

Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? – Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Väestötutkimuslaitos: Väestöliitto.

Saariluoma, P. 1990. *Taitavan ajattelun psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Saracho, O. N. & Spodek, B. 1998. A Historical Overview of Theories of Play. Teoksessa: Saracho, O. N. & Spodek, B. (toim.) *Multiple Perspective of Play in Early Childhood Education*. New York: State University of New York Press 1-9.

Salmela-aro, K. & Nurmi, J. E. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa: Salmela-aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, PS - Kustannus, 54-66.

Silvén, M., Lahti, M., Laine, A-L., McLaughlin, L., Vienola, M. & Toikka, H. 1996. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kielen hallintaan ja kiintymykseen. Teoksessa: Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 89-96.

Starr, E. J. & Lovett, S. B. 2000. The Ability to Distinguish Between Comprehension and Memory: Failing to Succeed. *Journal of Educational Psychology* (92), 4, 761-771.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Helsinki: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto. Monistus- ja Kuvakeskus.
- Thompson, R. 1992. Developmental Changes in Research Risk and Benefit. Teoksessa: Stanley, B. & Sieber, J. E. (toim.) Social Research on Children and Adolescents. London: Sage.
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa: Hujala, E., Karila, K., Kinos, J. & Ruoppila, I. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 221-233.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Toim.) London: Harvard University Press.

## LAPSEN OMAEHTOISEN TOIMINTAPROSESSIN KUVAUS

### ALKUTILANNE

#### *Tanssi ja videonauhoitusmekanismin tutkiminen*

Lapsen omaehtoinen toimintaprosessi alkoi olohuoneesta. Olohuone oli yksi suurehko huone, joka yhdistyi keittiöön, ja josta lähtivät ovet talon muihin huoneisiin. Koko tila oli kaikkien joko siellä, tai keittiössä olevien nähtävissä yhdellä silmäyksellä. Tilaa ei oltu eritelty erikseen lasten- tai aikuisten tiloihin, vaan leluja ja aikuisten tavaroita oli joka puolella.

Tällä kertaa Saara oli jo odottanut minua ja mukanaani tuomaa videokameraa. Tilanne alkoi siten, että veimme Saaran aloitteesta videokameran olohuoneeseen, kytkimme virran päälle, asetimme kameran jalustaan ja laitoimme nauhoituksen päälle. Ihmeteltyään aluksi kameraa, tarkkailtuaan mitä aluetta olohuoneesta se kuvaa, ja että nauhoitus toimii, Saara haki makuuhuoneesta tanssivaatteet ja alkoi tanssia. Musiikkia ei tarvittu. Tällä välin perheen muu väki oli keittiössä. Saaran pyynnöstä tarkistin, että hän varmasti näkyy kamerassa ja jätin hänet tanssimaan yksin. Tanssin kokonaiskesto oli kahdeksan minuuttia ja yhdeksän sekuntia. Viimeisten minuutti yhdeksän sekunnin aikana tanssiin liittyi myös laulua tai hyräilyä. Tanssi loppui, kun Saara kutsui minut paikalle katsomaan näkyikö hän kamerassa silloinkin, kun hän nosti kädet ylös, sivuille, tai pyöri ympäri ja meni kyykkyyh.

Veli tuli katsomaan Saaran toimintaa ja hetkeksi he jäivät veljen kanssa kahden tutkimaan kameran zoomia ja muita ominaisuuksia. Sitten Saara katseli nauhoitetun tanssinsa ja alkoi itse kuvata mm. veljeään ja joulukuusta. Kuvauskokeilujen ja videonauhoitusmekanismin tutkimuksen kokonaiskesto oli seitsemän minuuttia kolmekymmentäyksi sekuntia.

Tanssiepisodin ja kuvauskokeilujen jälkeen Saaran isä ja perhetuttu tulivat olohuoneeseen ja alkoivat pelata tietokonepeliä.

### Toiminnan suunnitteleminen

Kuvauskokeilujen jälkeen Saara yritti saada veljen mukaan toimintaansa. Veli ei kuitenkaan halunnut tulla kuvatuksi, vaan katsella tietokonepeliä. Saara koetti saada veljen innostumaan eläytymällä keksimäänsä leikkiin, ja tarjoamalla veljelle roolia sadun sisältä käsin: - ”*Veljeni, veljeni, tule metsään!*”. Mutta veli ei halunnut ”hypätä sisään” hänelle tarjottuun rooliin. Veljen mukaan houkuttelun kokonaiskesto oli minuutti neljäkymmentäseitsemän sekuntia.

Tämän jälkeen Saara alkoi kehittää toimintaa ilman muita ihmisiä. Hän suunnitteli itselleen esitettäväksi pieniä tarinoita, jotka voisi katsella heti jälkeensä videonauhalla. Ensimmäiseksi Saara etsi tarkoitukseen sopivia tavaroita. Näitä olivat mm: barbi-nukke, kauha ja leikkisaha. Tässä vaiheessa ei esiintynyt juurikaan puhetta, vain hyvin hiljaista itseksensä ”mutinaa”. Mutina keskeytyi välillä leikkikokeiluihin, jotka jäivät kesken.

Ulkopuolisesta havainnoitsijasta tämä vaihe näytti tavaroiden keräilyltä ja arvioinnilta, epäselvältä mutinalta ja kesken jääviltä leikkialoituksilta, jotka vuorottelivat ennalta arvaamattomasti. Tämän ensimmäisen ja pisimmän omaehtoisen toiminnan suunnitteluvaiheen kokonaiskesto oli minuutti kolmekymmentäkaksi sekuntia. Poikkeuksellisesti se tallentui videonauhalle, sillä yleensä videonauhoitus keskeytettiin Saaran käskystä toimintaepisodien suunnittelun ajaksi.

### Toiminnan testaaminen

Edellä kuvatun suunnitteluvaiheen jälkeen Saara aloitti ensimmäisen tarinansa: ”*Pikkuinen hiiri kolossaan*”. Tässä sadussa Saara konttasi hiireinä pitkin lattiaa etsien ”juustoa” ja keräili lattialta kaikenlaista tavaraa mukaansa sanoen välillä:

- ”Juustoa!”
- ”Maisk, maisk!”

Välillä barbie sai esittää hiiren äitiä, joita hiiri kysyi:

- ”Äiti, kuka on syönyt kaikki juustoni?”

Johon äiti vastasi:

- ”Joko taas!”
- ”Voi ei!”.

Tämän ensimmäisen sadun kokonaiskesto oli kolme minuuttia kaksikymmentäkolme sekuntia. Tämän sadun jälkeen Saarelle muodostui tapa katsella luomansa toiminta videonauhalla heti jälkeenpäin ennen uuden aloittamista. Minun roolini oli olla videokameran takana ja varmistaa, että mitä Saara tekikin, se näkyi kamerassa. Muuta vuorovaikutusta ei juuri ollut.

Seuraava satu: ”**Pikkuinen hiiri juustovaras**”, kesti yhdeksäntoista sekuntia. Olen tulkinnut, että satu oli nopea jäsennys edellisestä, koska sen idea ja rakenne olivat samat, mutta juonen eteneminen rönsyilemätön ja olennaiseen karsiutunut.

Kolmas satu oli: ”**Jättiläisporkkana**”. Tässä sadussa leikkisahaa ”syötiin porkkanana” ja Saara pomppi lattialla ”jäniksenä”. Tämä on tutkimusaineiston ainoa toimintaepisodi, jota ulkopuoliset ärsykkeet selkeästi häiritsivät, välillä jopa keskeyttivät. Välillä veli jututti Saaraa tietokonepelin ääreltä ja Saara jäi katsomaan pelin etenemistä. Sitten Saara pomppi sohvalle ja sanoi: - ”*Sen pituinen se*”. Jättiläisporkkanan kokonaiskesto keskeytyksineen oli kaksi minuuttia neljä sekuntia, ulkopuoliselle siinä ei ollut havaittavissa juuri muuta juonta kuin jättiläisporkkanan syönti.

Neljännän sadun: ”**Tämä on kaunis helteinen päivä**”, kokonaiskesto oli neljäkymmentäkahdeksan sekuntia. Siinä isä opetti lastaan uimaan, kunnes hän oppi. Sohva oli ”rantaa”, lattia ”vettä”. ”Perhe” oli edelleen edellisen sadun myötä jäniksiä ja Saara pomppi uinnin jälkeen kunnes sanoi: - ”*Ei muuta*”.

### Laulut olohuoneessa

Tuttu joululaulu ”*Soihdut sammuu*” tuli kutakuinkin alkuperäisversiona. Tämän jälkeen Saara lauloi ”*Lumihiutaleita*” laulun, jonka oli oppinut kerhossa. Näiden kahden laulun yhteenlaskettu kokonaiskesto oli minuutti kaksikymmentäkuusi sekuntia. Myös laulut katseltiin videonauhalla tavalliseen tapaan heti niiden loppumisen jälkeen.

### TAUKO

Tässä välissä Saara söi suklaata ja makaili lattialla noin kymmenen minuuttia. Tauolla hän ei jutellut aloitteellisesti muille, eikä ottanut kehenkään kontaktia. Lepäilyn ohella tauko tarkoitti varmaankin myös tietynlaista tilanteen, toiminnan ja ympäröivien tosiasioiden jäsenystä, sekä näiden pohjalta toiminnan uudelleen suunnittelua, edelleen kehittelyä. Yhtäkkiä hän nousi ylös ja kehotti minua taas kuvaamaan.

### SYKLIVAIHE

### Toiminta välitilassa

Olimme keittiön ja olohuoneen välissä olevassa eteisaulassa. Yhtä hyvin voisi tulkita, että olimme keittiössä tai edelleen olohuoneessa. Keittiön ja olohuoneen välillä näköesteinä olivat pätkä seinää, joka erotti eteiskaapin ja vessan, muuten tila olisi muodostanut yhtenäisen tupakeittiön. Keittiössä ei sillä hetkellä ollut ketään. Isä, äiti, pikkuveli ja kaksi perhetuttua pelasivat tietokonepeliä olohuoneessa.

## Oma laulu

Välitilassa Saara aloitti laulamalla oman laulun. ”**Kynttilälaulun**” sävel ja sanat olivat itse tuotettuja. Sisältöön kuului matemaattinen sormilla laskutehtävä: jokaisessa säkeistössä kynttilöistä yksi ”lähti pois” ja kerrottiin, montako jäi. Alun perin kynttilöitä oli kymmenen. Laulun kokonaiskesto oli kaksi minuuttia viisikymmentäyksi sekuntia. Laulun jälkeen sen nimeä täsmennettiin: ”**Kymmenen kynttilän laulu**”. Saara levitti sormensa ja alkoi laulaa samalla sormillaan laskien:

*Kymmenen kynttilää,  
pois laitetaan,  
yksi lähti pois,*

*yhdeksän kynttilää laitetaan,  
yksi katos pois,*

*kahdeksan kynttilää,  
oli ikkunalla,  
yksi lähti pois,*

*kahdeksan kynttilää, kahdeksan kynttilää,  
yksi häipyi pois,*

*yhdeksän, kuusi kynttilää,  
yksi häipyi pois,*

*viisi kynttilää,  
yksi häipyi pois,*

*neljä kynttilää,  
yksi häipyi pois, yksi häipyi pois,*

*kaksi kynttilää,  
yksi häipyi pois,*

*yksi kynttilää,  
kaikki kynttilät sammui,*

*pitää sytyttää uudet,  
vihdoinkin kymmenen kynttilää!”*

Seuraavaksi alkoivat tarinat, joissa Saaralla ei vielä itsellään ollut pääroolia ja tavaroitakaan ei tarvittu. Syklivaiheen toisen toimintaepisodin aihe löytyi Saaran omasta piirroksesta keittiön jääkaapin ovessa.



Sen nimi oli: ”*Yksi pieni mato ja viisi omenaa*”. Sen kokonaiskesto oli viisikymmentä sekuntia.

*Yksi pieni mato ja viisi omenaa*

*Montako omenaa pitäisi olla kun,  
montakohan sinun pitäisi hakea matoa kun,  
on neljätoista omenaa?*

*Mato mietti, ja mietti, kunnes hän keksi:  
minä nyt tiedän, kolmetoista matoa!*

*Niin hän hankki kolmetoista matoa.  
Ja kaikki menivät puuhun,  
ja menivät onkaloon.  
Ja niin hän.*

*Sen pituinen se.*

Kolmannen toimintaepisodin nimi oli: ”*Nalle Puh ja Nasu*”, sen kokonaiskesto oli minuutti kaksikymmentäneljä sekuntia. Myös sen idea oli lähtöisin omasta piirustuksesta jääkaapin ovelta.

*Nalle Puh ja Nasu*

- *En, minä en tykkää luistella!*
- *Mutta Nasu, mikset?*
- *Minä tykkään kiipeillä puissa.*

*Nasu lähti kiipeämään puuhun, ja korkeaan, mutta oksa katkesi ja tippui.*

- *Ai!*

*Nalle Puh näki mitä oli tapahtunut, ja hän juoksi niin vikkelään, että sai Nasun kiinni puusta.*

*Ja niin se tippui hänen käpälillensä.*

- *Nasu mutta miksi sinä tykkäät vain kiipeillä puissa? Sinähän olet liian pieni!*
- *Koska en osaa luistella!*
- *No. No kokeile!*

*Niin Nasu yritti ja yritti, kunnes lopulta, hän pääsi luistelemaan.*

- *Minä osaan luistella!*
- *Nasu hihkui innoissaan.*
- *Heii! Pääsin leikkimään!*

*Sen pituinen se.*

Neljännän toimintaepisodin nimi jäi erikseen mainitsematta, mutta se alkoi seuraavasti: ”**Kun oli sata omenaa ...**”, sen kokonaiskesto oli viisikymmentäneljä sekuntia.

*Kun oli sata omenaa,  
mietä montako pitäisi hakea, kun oli kaksi?*

- *Minä tiedän, kaksikymmentäseitsemän!*

*Niin ne hakivat kaksikymmentäseitsemän.  
Ja sitten he jatkoivat matkaa.*

- *Minä tiedän mitä pitää tehdään, on iloinen päivä, menemme rannalle!*

*Niin he leikkivät rannalla koko päivän, vasta siten he menivät koloonsa  
maan alle.*

*Maan alla he tekivät tunneleita, ja olivat yhdessä kaksikymmentä, sata  
matoa!*

### Toiminta lastenhuoneessa

Siirryimme lastenhuoneeseen kun Saaran pikkusisko heräsi päiväunilta. Lastenhuoneessa olimme kahdestaan. Lastenhuoneessa tarinoista tuli toiminnallisempia, ja niihin sisältyi tavaroita ja leluja erilaisissa symbolisissa merkityksissä. Viidennen toimintaepisodin nimi oli: ”**Olipa kerran kolme pientä karhua**”. Se mukaili perinteistä satua ”kolme karhua”. Sen kokonaiskesto oli minuutti neljä sekuntia.

*Olipa kerran kolme pientä karhua*

*Olipa kerran kolme pientä karhua: äitikarhu, isäkarhu ja pikkukarhu.  
He olivat puurolla kunnes lähtivät metsään.*

*Silloin metsästä tuli Liisa, ja hän meni talolle, ja söi, ja söi, kunnes  
isäkarhu palasi:*

- *Häivy! Häivy! Ei saa olla talos!*

*Eiku pikkukarhu.*

- *Ei saa, ei saa olla talossani.*

*(Liisa:)*

- *Minä en lähde noin pientä karhua pakoon.*

*(Äitikarhu tulee, Liisa:)*

- *Enkä noin pientä, sori.*

*(Isäkarhu tulee, Liisa:)*

- *Apuaa! Karkuun!*

- *Voitte tulla!*

*Isäkarhu huusi.*

*Ja niin karhut elivät onnellisina elämänsä loppuun asti.*

Kuudennen toimintaepisodin nimi oli: ”**Nalle Puh, Nalle Puh**”, sen kokonaiskesto oli minuutti neljätoista sekuntia.

*Nalle Puh, Nalle puh, tää on Kenguru Nalle Puh!*

*Olipa kerran Nalle Puh ja Kenguru. Ne leikkivät yhdessä.  
He leikkivät yhdessä ja katselivat maisemia.*

*(Nalle Puh:)*

- *Hei mennään uimaan!*

*(Kenguru:)*

- *Voit kulkea pussissani.*

*Mutta hänen jalka, kypälänsä vain mahtui, ei muuta.*

*(Kenguru:)*

- *Mitähän taskuuni mahtuu? Pientä. Ruu vaikka? Ei, ei, ei.  
Hän on jo niin iso, että en voi häntä kantaa, en jaksa. Mennään kuiteski rannalle.*

*Ja niin he uivat ja uivat, kunnes Nalle upposi, ja kukaan ei ehtinyt pelastaa.*

*Mutta silloin tuli Koira, joka halusi leikkiä hänen kanssaan.*

*(Kenguru:)*

- *Hei Koira! Mitä sinä teet?*

*(Koira:)*

- *On hauska leikkiä. Tule sinäkin!*

*Niin he uivat koko, ja hyppäsivät laidalta yhdessä.  
Heillä oli hauskaa yhdessä, kunnes he lähtivät kotiin.*

- *Hei hei!*

*Sen pituinen se.*

Seitsemäs toimintaepisodi: ”**Retkellä yksi tyttö**”, kesti kolme minuuttia viisikymmentäkaksi sekuntia.

*Retkellä yksi tyttö.*

*Olipa kerran pienen pieni tyttö, joka asui metsän pienimmässä pienimmässään mökissään.  
(Saaralla seppele päässä ja kori kädessä)*

*Eräänä päivänä hän söi, ja söi, kunnes hän heitti roskiin kaikki ruokailulautasensa, jotka olivat aivan liian pienet, koska hänellä oli liian pieni mökkikin.*

*Eräänä päivänä pöytä oli kadonnut, hän ihmetteli minne se oli mennyt. Ja, ja hän, hänellä ei ollut ruokaa, eikä varaa, vain jätteitä, kunnes hän törmäsi kettuun.*

*(Tyttö:)*

- *Minäpä otan nämä, koska nämä ovat minun!*

*Ja niin hän, ja niin hänellä oli aina vain ruokaa, ja ruokaa. Hän otti pitkän pätkän ruokaa.*

*Ja hän soi yhden, että säästyy. Hyvin paljon.*

*Eräänä päivänä, niin eräänä päivänä taas oli viety lautanen. Hän pystyi vain syömään jätteitä, ei muita.*

*(Tyttö ketulle:)*

- *Hei! Onneksi minä törmäsin sinuun! Sinä saat syödä jätteitä!*

*Niin hän tänään söi vain pienimmin, hän söi vain pienimmät. Sitten taas oli lautanen varastettu!*

*(Tyttö:)*

- *Hei Kettuseni, älä vain varasta!*

*(Kettu:)*

- *En se minä ollut. Hän syyttää, hän syyttää koko ajan omaa lemmikkiänsä.*

*Toi oli taas poissa.*

*(Saara laittaa ”lautasen” syrjään)*

*(Tyttö:)*

- *Ei se haittaa, minähän söin jo kaikki!*

*Sen pituinen se.*

Kahdeksannen toimintaepisodin: ”*Murr murr*”, kokonaiskesto oli neljäkymmentäviisi sekuntia.

*(Saara kävelee isoin askelin ympäri huonetta karhun korvat päässä.)*

” *Murr murr*”

- *Kukaan ei leiki minun kanssa,  
kaikki pelkäävät minua,  
vaikka olenkin kiltti, ja –*

*Hän meni luolaan, jossa hän asui, mutta siellä oli vaikka kuinka paljon  
ystäviä olleet, on.*

*Niin hän etsi omalle perheellensä, oman perheen.*

*Ja tuosta saisin lapsen, tuosta saisin äidin.*

*Ja niin hänellä oli oma perhe.*

*Sen pituinen se.*

Yhdeksäs toimintaepisodi kertoi tavoitteen ja toiminnan kohteen muuttumisesta. Se käsitti ”*kirjan lukua*” ääneen. Saara ei osannut vielä lukea, mutta hän ”luki” minulle hyvin tuntemaansa kirjaa muistelemalla tarinaa kirjan kuvien mukaan. Kirjan ”lukemisen” kokonaiskesto oli kaksi minuuttia neljäkymmentäkahdeksan sekuntia.

### *Toimintaprosessin loppu*

Omaehtoinen toimintaprosessi muuttui jo edellisessä toimintaepisodissa enteellisesti itselle asetetun tehtävän myötä pikemminkin suoriutumista koskevaksi haasteen asettamiseksi. Seuraavassa toimintaepisodissa tarkoitus oli jo selkeästi pyrkiä mittaamaan suoriutumiskykyä.

Saara:

- ”*Sitte mää ossaan yhen... Hei nyt mää tiän, mää teen palapelin.*”
- ”*Montako sekkaa ois vaikka aika? Kaksnyt sekkaa? No, laske!*”

Saara alkoi tehdä palapeliä ja minä otin aikaa.