



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHORS	Teemu Nikkola, Jyrki Reunamo, Inkeri Ruokonen
TITLE	Luovuus, kaaos ja tavoitteet varhaiskasvatuksessa dialogisen kasvatuksen näkökulmasta
YEAR	2025
DOI	https://doi.org/10.30675/sp.128839
VERSION	Publisher's PDF
CITATION	Nikkola, T., Reunamo, J., & Ruokonen, I. (2024). Luovuus, kaaos ja tavoitteet varhaiskasvatuksessa dialogisen kasvatuksen näkökulmasta. <i>Sosiaalipedagogiikka</i> , 25, 39–66. https://doi.org/10.30675/sp.128839
LICENSE	CC BY NC

Luovuus, kaaos ja tavoitteet varhaiskasvatuksessa dialogisen kasvatuksen näkökulmasta

Teemu Nikkola, Jyrki Reunamo ja Inkeri Ruokonen

TIIVISTELMÄ

■ Lasten luovaa potentiaalia voi pitää yhtenä edellytyksenä lasten mahdollisuuksille osallistua yhteisen kulttuurisen sisällön rakentamiseen. Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristö vaikuttaa sekä lasten mahdollisuuksiin kasvaa luovaan potentiaaliinsa että ylipäättään lasten osallistumismahdollisuuksiin. Tässä artikkelissa tutkitaan lasten mitattujen luovien ajattelutaitojen eli luovan potentiaalin ja henkilöstön arvioiman oppimisympäristön välisiä yhteyksiä. Lasten luovia ajattelutaitoja tutkitaan *The Thinking Creatively in Action and Movement* -testillä (TCAM) ja henkilöstön arvioimaa oppimisympäristöä tutkitaan Oppimisympäristön arviointityökalulla. Tutkimus on osa Kehittävä palaute -tutkimus- ja kehittämisprojektia (Reunamo 2024). Tutkimukseen osallistui 280 lasta 23 päiväkodissa tai esiopetusryhmässä. TCAM-testin ja Oppimisympäristön arvioinnin välisiä yhteyksiä tutkittiin osittaiskorrelaatioilla. Oppimisympäristön muuttujista muodostettiin neljä summamuuttujaa Reunamon Orientaatioteorian mukaan eli Harmonia, Mahdollisuus, Tavoite ja Kaaos. Tulokset osoittavat, että lasten luovan potentiaalin ja Tavoite-muuttujan välillä on negatiivinen ja luovan potentiaalin ja Kaaos-muuttujan välillä positiivinen yhteys. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksessa täytyy käydä arvokeskustelua siitä, mahdollistavatko varhaiskasvatuksen tavoitteet lasten aloitteiden huomioimisen sekä niihin vastaamisen vai ovatko tavoitteet päämääriä itsessään.

Avainsanat: *luovuus, luovat ajattelutaidot, varhaiskasvatus, sosiaaliset orientaatiot, dialoginen kasvatus*

ABSTRACT

CREATIVITY, CHAOS AND OBJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE FROM THE PERSPECTIVE OF DIALOGICAL EDUCATION

■ Children's creative potential can be considered a prerequisite for their possibilities to participate in the building of the shared cultural content. The learning environment of the early childhood education and care has an effect both to the children's possibilities to grow to their creative potential and to their possibilities to participate. The purpose of this article is to study how children's measured creative thinking skills, i.e. creative potential relate to the learning environment evaluated by personnel. Children's creative thinking skills are measured using The Thinking Creatively in Action and Movement test (TCAM) and learning environment are measured using the Progressive Feedback Learning Environment Evaluation tool evaluated by staff. The research is part of the Progressive Feedback Research and Development Project (Reunamo 2024). The study involved 280 children in 23 kindergarten or preschool groups. The connections between the TCAM test and the Learning Environment Evaluation were studied with partial correlations. Four sum variables were formed from the variables in the learning environment according to Reunamo's Orientation theory, the sum variables being Harmony, Possibility, Object and Chaos. There was a negative connection between children's creative potential and Object and a positive connection between creative potential and Chaos. According to the results, in early childhood education and care it is necessary to have a discussion about values, whether the goals of early childhood education make it possible to consider and respond to children's initiatives or whether the goals are goals in themselves.

Keywords: *creativity, creative thinking abilities, early childhood education and care, social orientations, dialogical education*

Johdanto

Luovuus on nostettu välttämättömäksi tekijäksi ihmisten sopeutumises-
sa jatkuvasti muuttuvaan toimintaympäristöön (Leggett 2017; Stern-
berg 2007). Tällä tarkoitetaan usein globaalisti viheliäisiä ongelmia, kuten
ilmastonmuutosta. Luovuutta tarvitaan kuitenkin myös varhaiskasvatuk-
sen arjen muuttuvissa tilanteissa, joissa kasvattajat joutuvat sopeuttamaan
ja refleктоimaan toimintaansa. Esitämme tässä artikkelissa, että dialogi-
nen kasvatustukee luovuutta ja on myös itsessään luovaa toimintaa, koska
dialogisuus tarkoittaa jatkuvasti muuttuvan ympäristön yhteistä muutta-

mista ja rakentamista sekä kasvatustoiminnan jatkuvaa kriittistä tarkastelua (ks. Freire 2016).

Perusolemukseltaan luova prosessi on avoin verrattuna ei-luovaan prosessiin, joka on suljettu. Luovuustutkija Teresa Amabile (1996) on kutsunut luovaa prosessia heuristiseksi ja ei-luovaa prosessia algoritmiseksi. Tätä kahtiajakoa kuvaavat myös luovuuteen liittyvä divergentti ajattelu, jossa tarkoituksena on löytää erilaisia vastauksia ongelmaan, ja esimerkiksi älykkyydesteissä mitattava konvergentti ajattelu, jossa tarkoituksena on löytää yksi oikea vastaus (Karwowski 2017).

Luovuus on käsite, joka on liittynyt sosiaalipedagogiseen keskusteluun monella tavalla. Luovat menetelmät, kuten taidekasvatus ovat kuuluneet sosiaalipedagogiikkaan menetelmänä, jolla ihmisten osallistumista ja kasvua on tuettu (Hämäläinen 2011). Luovuus on myös liitetty sivistyksen käsitteeseen, jota voi pitää yhtenä sosiaalipedagogiikan läpäisevistä teemoista ja sosiaalipedagogisen työn kokoavana tavoitteena (Nivala & Ryyänen 2024). Sosiaalipedagogiikan tutkijoiden Elina Nivalan ja Sanna Ryyänen (2024) mukaan sivistysprosessissa ihmiselle syntyy suhde yhteisönsä sosiokulttuuriseen perintöön, johon kuuluvat esimerkiksi yhteiset arvot ja normit sekä päivittäiseen vuorovaikutukseen kuuluvat tavat ja rituaalit. Omaksuessaan yhteisönsä sosiokulttuurista perintöä yksilö pystyy myös itse toimimaan luovasti ja osallistumaan yhteisen kulttuurisen sisällön rakentamiseen yhdessä muiden kanssa (Nivala & Ryyänen 2024; ks. Kurki 2000).

Luovuus on lähtökohtaisesti positiivinen käsite, jota yleensä kaikki sanovat kannattavansa. Luovuuteen liittyy kuitenkin monia haasteita. Jos näitä haasteita ei tiedosteta, luovuus joutuu helposti väistymään tärkeämpien asioiden tieltä. Luovuutta on sanottu päätökseksi, jonka vain harvat ovat valmiita tekemään (Sternberg 2006; 2007). Luovuuteen olennaisesti kuuluvat ulottuvuudet, avoimuus ja muutos, ovat myös tekijöitä, jotka tekevät luovuudesta haasteellisen ilmiön (Beghetto 2021; Prentice 2000). Luovuus haastaa olemassa olevia normeja ja vaikeuttaa tilanteiden kontrollointia (ks. Alasuutari 2007). Toimiessaan dialogisuuden periaatteen mukaan kasvattajien on hyväksyttävä kasvatusprosessin luovuus ja siitä seuraavat avoimuus ja epävarmuus (ks. Värri 2002).

Kasvatuksella täytyy olla tavoitteet, suunnitelmat ja rakenteet, mutta ne eivät voi olla toiminnan päämääriä itsessään (ks. Ahonen 2015). Dialogiseen kasvatukseen kuuluvaan reflektointiin tai toimintakulttuurin ymmärtämiseen ja muuttamiseen tarvitaan välineitä, joista yksi voisi olla luovuuden tutkimukseen liittyvä käsitteistö.

Tässä artikkelissa tarkastelemme oppimisympäristön erilaisten painotusten suhdetta lasten luovaan potentiaaliin varhaiskasvatuksen tutkija Jyrki Reunamon (2007a; 2007b) Orientaatioteorian ja Oppimisympäristön arviointityökalun sekä luovuustutkija E. Paul Torrance (1981) *The Thinking Creatively in Action and Movement* -testin (TCAM) avulla. Näiden analyysivälineiden avulla pyrimme tunnistamaan oppimisympäristön piirteitä, jotka voivat toisaalta edistää ja toisaalta estää lasten luovan potentiaalin kehittymistä. Tarkastelemme havaintojamme suhteessa dialogisen kasvatuksen teoreettiseen ymmärrykseen.

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Dialoginen kasvatus ja luovuus

Dialogisuuden periaate on keskeinen perusta sosiaalipedagogiselle toiminnalle, kuten kasvun tukemiselle varhaiskasvatuksessa (ks. Nivala & Ryyänen 2024). Dialogisuuden merkittävimminä teoreetikoina voidaan pitää saksalaista filosofia Martin Buberia (1999) ja brasilialaista kasvatustilofosofia Paulo Freireä (2016). Suomessa emeritusprofessori Veli-Matti Värrä (2002) on ollut tunnetuimpia dialogisuuden teoreetikkoja.

Dialogisuus on arvo ja toimintaperiaate, jonka ytimessä on ihmisarvon ehdoton kunnioittaminen (Värrä 2002). Tästä seuraa se, että dialogisessa kasvatuksessa tai kasvun tukemisessa kasvatettava ja kasvattaja ovat molemmat minä–sinä-suhteessa olevia subjekteja, jotka rakentavat yhteistä todellisuutta (Freire 2016). Tämä tarkoittaa kasvattajan osalta oman toiminnan jatkuvaa reflektointia, jotta kasvatettavasta ei tule objektia eli kasvatuksen kohdetta, nippua erilaisia ominaisuuksia tai pahimmillaan ratasta koneistossa, jonka tarkoituksena on esimerkiksi varhaiskasvatuspäivän jouheva sujuminen.

Sosiaalipedagogiikan tutkija Elina Nivalan (2010) mukaan dialogi on ”luovaa ja kriittistä toimintaa, jossa osallistujat tarkastelevat yhdessä jotain itselleen merkityksellistä kohdetta ja pyrkivät ymmärtämään sitä”. Ollakseen dialogista kasvatuksen tulisi olla avoimesti kasvatettavaan suhtautuvaa ja kasvatettavan näkemykset ja tarpeet huomioivaa. Dialogisessa kasvatuksessa sekä kasvattaja että kasvatettava ovat subjekteja, jotka luovat jottakin yhdessä. Dialogisen kasvatuksen edellytyksenä on uskaltautuminen toisen ihmisen arvoa ja ainutkertaisuutta kunnioittavaan minä–sinä-suhteeseen (Nivala 2010; Buber 1999). Dialogisen kasvatuksen kolme pääperiaatetta ovat kuunteleminen, lapsen hyväksyminen ja tietoiseksi tuleminen (Lundan 2009; Värrä 2002).

Dialogisen kasvatuksen vastakohta on monologinen kasvatustapa, jossa kasvatettava on subjektin sijaan objekti. Monologisuudessa kasvatettavan tehtävä on sopeutua toimintaan, jossa jotkut muut tekijät kuin kasvatettavan tarpeet ovat toiminnan päämääriä (ks. Freire 2016). Monologisen minä-se-suhteen tyyppisiä ovat välinpitämättömyys, egoismi eli omien tarpeiden ja kunnianhimon heijastaminen kasvatukseen sekä päämääräkeskeisyys (Värrö 2002). Varhaiskasvatuksen tutkija Arja Lundan (2009) tulkitsee toiminnan monologiseksi, jos kasvattaja ei pyri dialogisuuden periaatteiden noudattamiseen, on teennäinen tai itsekeskeinen.

Kasvatusprosessin luovuus on sosiaalipedagogisessa keskustelussa liitetty myös Freiren (2016) kehittämään vapauttavan tai problematisoivan kasvatuksen käsitteeseen (ks. Foster 2012). Vapauttavassa kasvatuksessa todellisuutta ei oteta annettuna ja muuttumattomana tilana vaan siihen suhtaudutaan muuttuvana prosessina. Vapauttava kasvatustapa on luova prosessi, jossa ihmiset itse ryhtyvät tutkimaan ja luovasti muuttamaan todellisuuttaan. Freiren mukaan vapauttavan kasvatuksen edellytyksenä on opettajan ja oppilaan vastakkainasettelun ratkaiseminen, joka mahdollistuu dialogin avulla. Dialogisissa sekä opettaja että oppilas opettavat ja oppivat. (Freire 2016.)

Vapauttavan tai problematisoivan kasvatuksen vastakohta on tallettava kasvatustapa. Freiren (2016) mukaan tallettava kasvatustapa ei salli luovuutta ja muutosta. Päinvastoin tallettava kasvatustapa vähentää luovuutta, koska oppilaiden rooli on olla objekteja, toiminnan kohteita, joiden tehtävä on mukautua, sopeutua ja omaksua heille valmiiksi annosteltu tieto (Freire 2016).

Sosiaalipedagogiikan tutkija Raisa Foster (2012) on käsitellyt vapauttavan ja tallettavan kasvatuksen problematiikkaa liikeimprovisaation yhteydessä. Foster esittää, että improvisaatio on vapauttavaa kasvatustapaa, kun taas esimerkiksi valmiisiin opeteltaviin liikesarjoihin perustuva klassinen baletti voidaan luokitella tallettavaksi kasvatukseksi.

Luovuus varhaiskasvatuksessa

Luovuudesta on olemassa monta määritelmää mutta laajimmin hyväksyttävimpänä pidetään niin sanottua standardimääritelmää, jonka mukaan luova tuotos on sekä uusi tai omaperäinen että sopiva tai laadukas (Runco & Jaeger 2012). Luovan tuotoksen sopivuuden määrittelee kenttä eli jonkin alan, esimerkiksi klassisen musiikin asiantuntijat (ks. Csikszentmihályi 1997).

Luovuuden määritelmään pelkkä uutuus ei siis riitä vaan uuden idean täytyy kiinnittyä olemassa olevaan kulttuuriin. Luovuustutkija Vlad Petre Glăveanun (2010) mukaan myös kulttuurin muodostuminen on luova tapahtuma. Kulttuuri tarkoittaa erilaisten artefaktien (normit, ideat, uskomukset, esineet) kasautumista ja jatkuvaa muuttumista yksilöllisten tai kollektiivisten luovien tapahtumien kautta. Sosiaalipedagogiikassa osallisuuden kehittymistä yhteiseen kulttuuriseen sisältöön kutsutaan sivistysprosessiksi (Nivala & Ryyänen 2024).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2022) näkökulmasta luovuuden portinvartijana toimii toimintakulttuuri, joka määrittelee hyväksyttävät ja vähemmän hyväksyttävät tavat toimia. Toimintakulttuuri on muodostunut tietynlaiseksi tietyissä paikassa ja ajassa ja vaikuttaa tehtyjen valintojen, myös pedagogisten ratkaisujen, taustalla riippumatta siitä, tiedostetaanko toimintakulttuurin olemassaoloa tai vaikutusta vai ei. Toimintakulttuuri on jatkuvassa muutoksessa, jossa uudet ideat haastavat olemassa olevia rutiineja ja normeja. Uusia ideoita saatetaan vieroksua, kunnes niistä lopulta tulee uusia normeja (ks. Alasutari 2007).

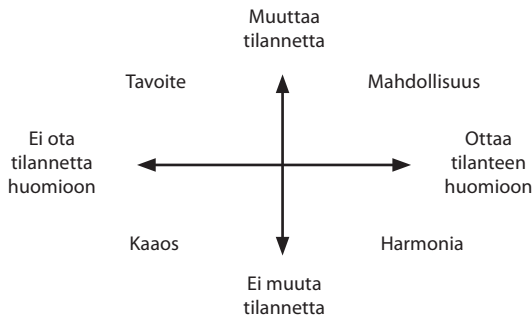
Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa aikuiset toimivat suurimpina vallankäyttäjinä ja luovuuden portinvartijoina. Myös toisten lasten merkitys vertaisryhmänä on suuri. Lasten ja aikuisten näkemys sopivuudesta eri tilanteissa voi toki olla erilainen. Lasten orientaatiot eivät riipu vain aikuisista, vaan lapset tuottavat ja luovat uusia orientaatioita tulevaisuuteen ja aktiivisesti tuottavat uutta sisältöä myös aikuisten maailmaan (Corsaro & Eder 1990).

Luovuuden yhteydessä korostetaan usein persoonan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkitystä (Amabile 1996). Vuorovaikutus on myös varhaiskasvatuksen tärkein sisältö sekä menetelmä. Eläminen ja oppiminen varhaiskasvatuksessa tapahtuu vuorovaikutuksessa (ks. Fleer 1995).

Luovuus ja sosiaaliset orientaatiot

Tässä artikkelissa tarkastelemme varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen erilaisten painotusten suhdetta lasten luovaan potentiaaliin Reunanon (2007a) sosiaalisten orientaatioiden jäsenyyksen avulla. Kuviossa 1 esitellyt oppimisympäristön sosiaaliset orientaatiot muodostuvat kahden ulottuvuuden, tilannetta muuttavan ja tilanteen huomioonottavan ulottuvuuden kautta, jotka muodostavat nelikentän. Tilannetta muuttamaan pyrkivä mutta sen huomioiva orientaatio on nimeltään Mahdollisuus. Mahdollisuus-kentässä kasvattajat huomioivat meneillään olevan pro-

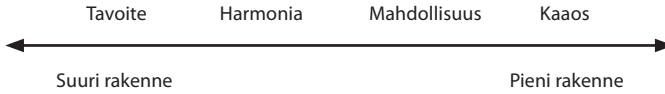
sessin ja tarjoavat siihen lisättäväksi uusia aineksia. Tilanteen huomioiva mutta ei sitä muuttamaan pyrkivä orientaatio on nimeltään Harmonia. Harmoniassa toiminta sujuu omalla painollaan, eikä kasvattajilla ole syytä lähteä ohjaamaan sitä erityisesti mihinkään suuntaan. Kasvattajien orientaatio, jossa tilannetta ei huomioida eikä muuteta, on Kaaos. Kaaoksessa kasvattajat eivät ohjaile prosessia, vaan asiat vain tapahtuvat. Kasvattajilla ei ole kontaktia tai kontrollia tapahtumiin, vaan ne jäävät irrallisiksi. Tilannetta muuttava mutta ei sitä huomioiva orientaatio on nimeltään Tavoite. Tilannetta muuttavassa mutta ei sitä huomioivassa orientaatiossa kasvattajat pyrkivät viemään suunnitelmansa tai tavoitteensa läpi tilanteeseen liittyvistä tekijöistä huolimatta.



Kuvio 1. Oppimisympäristön sosiaaliset orientaatiot (Reunamo 2007a; 2009)

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sosiaalisia orientaatioita erityisesti kontrollin ja autonomian välisen ristiriidan tai tasapainon näkökulmasta, joka on kuulunut olennaisesti sekä kasvatukseen että luovuuden yhteydessä käytyyn keskusteluun (Davies ym. 2013; Rainio 2008). Kuviossa 2 esitämme, että oppimisympäristön sosiaalisista orientaatioista rakenteen tai kontrollin määrä on suurin Tavoite-kentässä, kun taas Kaaos-kentässä se on pienin.

Kasvatuksessa ei voi, kuten ei luovuudessakaan, pitää tavoiteltavana asiana täydellistä vapautta tai vastaavasti täydellistä kontrollia (ks. Davies ym. 2013; Värri 2002; Rainio 2008). Täydellisen vapauden aiheuttamassa kaaoksessa ideat eivät kiinnity mihinkään olemassa olevaan rakenteeseen ja jäävät irrallisiksi ja käyttökeltottomiksi. Ennalta määrätty ja



Kuvio 2. Oppimisympäristön sosiaalisten orientaatioiden rakenteen tai kontrollin määrä.

täysin kontrolloitu prosessi taas on pelkästään sopeuttamista eikä siinä myöskään synny mitään uutta (ks. Amabile 1996; Värrä 2002; Freire 2016). Rakennetta tarvitaan, jotta osallistuminen yhteisen kulttuurisen sisällön rakentamiseen mahdollistuu, mutta liika rakenne estää lasten luovuuden esille pääsemisen. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme rakenteella ajan, tilojen, liikkeen, äänen, materiaalien sekä kasvattajien tarjoaman tuen tai ohjaamisen, toiminnan suunnittelun tai tavoitteiden vaikutusta lasten mahdollisuuksiin toimia oppimisympäristössä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että luovuudella on ollut yhteys ympäristön väljään rakenteeseen verrattuna joustamattomaan ympäristöön (Bae 2009; Kim 2007; Rajala, Kumpulainen, Rainio, Hilppö & Lipponen 2016). Leikin ja leikillisyyden on todettu vähentävän hierarkiaa ja mahdollistavan lasten aloitteiden esiin tulemistä (Bae 2009; Singer 2015; Avgitidou 2016). Myös ajan, tilojen ja materiaalien vapaan käytön on havaittu edistävän luovuutta (Loizou & Avgitidou 2014; Davies ym. 2013).

Luovuuden kannalta teoreettisesti parhaana ympäristönä voi pitää toimintaan lisää ideoita tuovaa mutta silti lasten näkökulman huomioivaa Mahdollisuus-kenttää. Myös Harmoniaa voi pitää hyvänä ympäristönä luovuudelle, koska se painottaa hyväksyvää ja kunnioittavaa ilmapiiriä ja sosiaalisten suhteiden merkitystä, joiden on todettu edistävän luovuutta (ks. Uusikylä 2022; Davies ym. 2013).

Lasten luovan potentiaalin mittaaminen

Tässä tutkimuksessa lasten luovia ajattelutaitoja tai luovaa potentiaalia tutkitaan *The Thinking Creatively in Action and Movement* -testillä (Torrance 1981). Testi on E. Paul Torrance'n kehittämä ja kuuluu divergentin ajattelun (*divergent thinking*) perinteeseen. Divergentin ajattelun ajatellaan parantavan mahdollisuuksia luovaan ajatteluun. Divergentillä ajattelulla tarkoitetaan kykyä tuottaa esimerkiksi mahdollisimman paljon (*fluency*), mahdollisimman erilaisia (*flexibility*) tai omaperäisiä (*originality*) ideoita

jonkin ongelman ratkaisemiseksi (An, Song & Carr 2016; Guilford 1968; Runco 1992; Runco & Acar 2012; Torrance 1965; Wallace & Russ 2015). Divergentin ajattelun testien ajatellaan mittaavan yleistä luovaa potentiaalia. Ideoiden tuottaminen tai divergentti ajattelu ei kerro kuitenkaan ideoiden sopivuudesta ympäristön kanssa vaan painottaa luovuuden standardimääritelmän ensimmäistä osaa eli uutuutta tai omaperäisyyttä (ks. Karwowski 2017). Luovuutta on tutkittu myös käyttämällä asiantuntija-arvioita esimerkiksi maalausten luovuuden mittaamisessa (*creative expert performance*), jossa korostuu erityisesti luovuuden sosiokulttuurinen luonne (Sawyer ym. 2003; Amabile 1996; An ym. 2016).

TCAM-testiä on käytetty aikaisemmin mittaamaan erityisesti motorista luovuutta, vaikka Torrance itse perusteli liikkumiseen liittyvien tehtävien käyttämistä luovuustestissä sillä, että liikkuminen on lapsille luontainen ja tyypillinen tapa toimia (Justo 2008; Ourda, Gregoriadis, Mouratidou, Grouios & Tsorbatzoudis 2017; Torrance 1981; Zachopoulou, Trevlasi, Konstadinidou & Archimedes Project Research Group 2006). Motorisilla taidoilla ja motorisella luovuudella on kuitenkin myös havaittu olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys (Sturza Milic 2014). Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan käytä termiä motorinen luovuus vaan ajattemme liikkumisen olevan sopivin tapa tutkia lasten luovuutta Torrancen alkuperäisen idean mukaisesti (Kim 2007; Torrance 1981).

Varhaiskasvatuksessa luovuus on liitetty useimmiten leikkiin sekä taito- ja taidekasvatukseen (OPH 2022). Tässä tutkimuksessa luovuutta tutkitaan sekä lasten yksilöllisenä prosessina, joka ilmenee luovana potentiaalina, että yhteisöllisenä prosessina. Lasten luova potentiaali parantaa lasten mahdollisuuksia toimia luovasti ja osallistua varhaiskasvatuksen yhteisen kulttuurisen sisällön rakentamiseen yhteisessä luovassa prosessissa, joka muotoutuu lasten yksilöllisten taitojen ja tarpeiden sekä ympäristön vuorovaikutuksessa (Nikkola, Kangas, Fong & Reunamo 2022; Nikkola, Kangas & Reunamo 2024).

Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä tutkimus on osa Kehittävä palaute -tutkimus- ja kehittämisprojektiä. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin tammi-maaliskuussa 2015. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ensiksi lasten luovan potentiaalिन ja henkilöstön arvioiman oppimisympäristön erilaisten painotusten välisiä yhteyksiä sekä toiseksi tarkastella näiden yhteyksien suhdetta dialogisen kasvatuksen periaatteisiin. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Minkälaisia yhteyksiä lasten luovilla ajattelutaidoilla on henkilöstön arvioiman oppimisympäristön erilaisten painotusten kanssa?
2. Mitä lasten luovan potentiaalin ja henkilöstön arvioiman oppimisympäristön erilaisten painotusten yhteydet tarkoittavat dialogisen kasvatuksen näkökulmasta?

Osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 280 lasta 23 päiväkodista tai esiopetusryhmästä kahdessa eteläsuomalaisessa kunnassa. Lasten ikä vaihteli 13 ja 83 kuukauden välillä ($M = 65,74$, $SD = 15,00$). Tieto iästä puuttui 23 lapselta (8,2 %). Tyttöjä osallistujista oli 138 (50 %) ja poikia 138 (50 %). Tieto sukupuolesta puuttui neljältä lapselta (1,4 %). 29 lasta (10,4 %) oli erityistä tukea tarvitsevia. 14 lapsen (6,0 %) vanhemmista vähintään toinen oli maahanmuuttajataustainen. Tämä tieto puuttui 40 lapselta (17 %). Ryhmien henkilöstön rakenteesta ei kerätty tietoa.

The Thinking Creatively in Action and Movement -testi (TCAM)

The Thinking creatively in action and movement -testi (TCAM) on klasinen luovuustesti, jota pidetään edelleen relevanttina ja luotettavana (Zachopoulou, Makri & Pollatou 2009; Karaca & Aral 2017). Testi sisältää neljä osiota, joilla mitataan lasten luovia ajattelutaitoja tai luovaa potentiaalia eli sujuvuutta (*fluency*), omaperäisyyttä (*originality*) ja mielikuvitusta (*imagination*). Testi on suunniteltu kuuden periaatteen pohjalta, jotka Torrance mukaan pitää huomioida mitattaessa luovuutta pienten lasten (3–8 vuotta) kohdalla. Ensinnäkin liikkuminen on pienille lapsille luontevampi tapa ilmaista itseään kuin esimerkiksi kirjoittaminen tai suulliset vastaukset. Toiseksi lämmittelyn ja motivoinnin tulee kuulua testin ohjeistukseen. Kolmanneksi testin sisällön tulee olla tuttu lapsille. Neljänneksi testin tulee olla helppo toteuttaa ja pisteyttää. Viidenneksi kokemuksen testistä tulee olla luonnollinen lapsille ja kuudenneksi, testiin ei saa kuluu liikaa aikaa. (Torrance 1981).

TCAM-testissä on kolme osiota, joilla mitataan sujuvuutta ja omaperäisyyttä, sekä yksi mielikuvitusta mittaava osio. Sujuvuutta ja omaperäisyyttä mittaavissa osioissa lapsia pyydetään liikkumaan tilassa mahdollisimman monella eri tavalla (*How many ways?*), keksimään mahdollisim-

man monta tapaa laittaa pahvimuki roskakoriin (*What other ways?*) sekä löytämään mahdollisimman monta käyttötarkoitusta pahvimukille (*What might it be?*). Sujuvuuden pistemäärä on kaikkien erilaisten ideoiden yhteenlaskettu summa näissä kolmessa osiossa. Omaperäisyyden pistemäärä on yhteenlaskettu summa pisteistä, joita testissä annetaan vastausten harvinaisuuden perusteella. Pisteitä annetaan 0–3 riippuen vastausten harvinaisuudesta testiin kuuluvan taulukon mukaan.

Mielikuvitusta mittaava osiossa (*Can you move like?*) lapsille esitellään kuusi erilaista tilannetta, joissa heitä pyydetään eläytymään seuraaviin rooleihin:

- Liiku niin kuin puu tuulesa
- Hypi kuin jänis, jota joku jahtaa
- Ui niin kuin kala joessa
- Luikertele niin kuin käärme ruohikossa
- Aja autoa moottoritiellä
- Työnnä norsua, joka on tielläsi

Mielikuvitusta mittaavassa osiossa käytetään viisiportaista Likert-asteikkoa. Asteikolla 1 tarkoittaa, että lapsi ei liiku, 3 tarkoittaa keskivertoa suoritusta ja 5 erinomaista suoritusta. Testiin käytettävää aikaa ei ollut rajoitettu, vaan yhden lapsen testiin käyttämä aika vaihteli kahdesta minuutista 45 minuuttiin.

Yhteensä 280 lasta osallistui TCAM-testiin. Heistä 235 sai tuloksen, joka oli mahdollista standardisoida. Standardisointi tehtiin 3–6-vuotiaille lapsille muuttamalla yhteistulokset standardisoiduiksi tuloksiksi Torranceen kehittämän taulukon mukaan (Torrance 1981). Testin kokonaistulos saatiin laskemalla keskiarvo standardisoiduista sujuvuuden, omaperäisyyden ja mielikuvituksen tuloksista.

TCAM-testissä saatiin standardisoidut tulokset kolmelle osa-alueelle, sujuvuudelle, omaperäisyydelle ja mielikuvitukselle. Näiden kolmen osa-alueen reliabiliteetti oli 0,840 (Cronbachin alfa). Testin osa-alueiden voi siis sanoa kuvaavan samaa ilmiötä eli luovuutta riittävän hyvin. Sujuvuus

($r = 0,857$) ja omaperäisyys ($r = 0,817$) korreloivat kolmen muuttujan kokonaisuuden kanssa vahvasti, kun taas mielikuvitus ($r = 0,463$) korreloi heikommin. Sisäinen yhtenäisyys oli kuitenkin riittävän vahva testin osa-alueiden välillä (ks. Nikkola, Reunamo & Ruokonen 2020). Sujuvuuden, omaperäisyyden ja mielikuvituksen lisäksi analyysissä käytetään luovuuden kokonaistulosta eli standardisoitujen osa-alueiden keskiarvoa. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu tutkijoiden välistä reliabiliteettia. Aikaisemmissa TCAM-testin tutkimuksissa tutkijoiden välinen reliabiliteetti on ollut korkea (0,89–0,91) (Ourda ym. 2017; Zachopoulou ym. 2009).

Luovuustutkija Kyung-Hee Kimin (2007) mukaan TCAM-testi on laajalle levinnyt ja maailmanlaajuisessa käytössä, koska sillä on hyvä reliabiliteetti, todistettu validius ja se on helppokäyttöinen. Testi on myös todettu neutraaliksi useille tekijöille, kuten sukupuoli, rotu, yhteisöllinen asema, kieli ja kulttuuri. Älykkyydellä ja TCAM-testillä on havaittu olevan heikompi yhteys, mikä viittaa siihen, että testi ei mittaa yleistä henkistä kapasiteettia vaan luovia ajattelutaitoja. TCAM-testillä on myös havaittu olevan yhteyksiä muihin luoviin piirteisiin (Kim 2007). Testillä on myös heikkouksia. TCAM-testi, kuten muutkaan divergentin ajattelun testit, eivät mittaa luovuutta kokonaisuudessaan. Esimerkiksi ympäristöllä ja motivaatiolla on myös vaikutusta testissä suoriutumiseen (Amabile 1996). Testiä ei ole myöskään päivitetty vuoden 1981 jälkeen, millä on vaikutusta erityisesti omaperäisyystaulukkoon (Kim 2007).

Oppimisympäristön arviointityökalu

Henkilöstön arvioiman oppimisympäristön erilaisia painotuksia tutkitiin Oppimisympäristön arviointityökalulla. Oppimisympäristön arviointityökalu sisältää 68 väittämää, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä. Väittämät arvioidaan viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa 1 tarkoittaa ”ei kuvaa” ja 5 tarkoittaa ”kuvaa erittäin hyvin” tiimin toimintaa. Tiimit oli ohjeistettu käymään lomake yhdessä keskustellen läpi ja kirjaamaan arvioinnit paperille tulostettuun lomakkeeseen. Kyselyyn vastaamiseen käytettävää aikaa ei ollut ennakoon määritelty eikä sitä mitattu tutkimuksessa. Ohjeistuksessa kehoitettiin varaamaan aikaa lomakkeen läpikäymiseen noin 60–120 minuuttia.

Oppimisympäristön arviointityökalu on tiimien itsearviointiin tarkoitettu työkalu. Se mittaa tiimien omaa käsitystä toiminnastaan ja painotuksistaan. Kyselyssä ei arvioida tiimien paremmuutta tai huonommuutta.

ta. Joillakin tiimeillä voi olla taipumus käyttää korkeampien arvosanojen asteikkoa kuin toisilla, joten ryhmien arvoja ei voi verrata ryhmien välillä. Esimerkiksi hyvin toimiva ja toimintaansa refleктоiva tiimi voi olla kriittinen ja arvostella itseään ankarammin kuin refleктоintiin kykenemätön

Taulukko 1. Sosiaalisten orientaatioiden mukaan tehtyihin summamuuttujiin kuuluvat oppimisympäristön arvioinnin väittämät

Tavoite	Harmonia	Mahdollisuus	Kaos
1, 6, 24, 32, 40, 45, 67	17, 23, 28, 56, 59, 64, 65	9, 12, 13, 30, 35, 47, 57	5, 14, 15, 18, 19, 66
Kasvatustoiminta tapahtuu pienryhmissä ja eriyttäen (alle 8 lasta)	Lasten kesken vallitsee vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomiointi	Erlaisia projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa	Ryhmän aikuisilla on ollut jatkuva aika- ja resurssipula
Käytämme jatkuvasti lapsen vasua käytännön toiminnan suunnittelussa	Perushoito-, pukemis- ja siirtymistilanteet ovat ryhmässä rauhallisia	Lapset osallistuvat monipuolisesti toiminnan suunnitteluun	Jostakin syystä ilo ja hyvinvointi on ollut ryhmässä vähän hukassa viime aikoina
Musiikki ja laulu ovat tärkeä tekijä jokapäiväisessä kasvatuksessa	Sosiaalinen oppimisympäristö on rikas ja sosiaaliset suhteet kehittyvät hyvin	Perheiden ja kulttuuritaustojen erilaisuus on saatu rikastamaan ryhmän toimintaa	Lasten tunneilmaisu saisi olla positiivisempaa
Aikuiset tukevat paljon lasten leikkejä ja rikastavat niitä	Lapset noudattavat sääntöjä ilman aikuisen valvontaa	Lasten leikit kestävät ja kehittyvät usein viikkoja	Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme
Lasten oppimisen ja taitojen kehitystä arvioidaan monipuolisesti	Ryhmässä on lasten tunne-elämälle erinomainen kasvualusta	Lapsille on luotu mahdollisuuksia vaikuttaa arjen toimintoihin	Henkilöstön oman työn kehittämistä tulisi vahvistaa yksikössämme
Lasten toimintaa eriytetään ryhmissä lasten taitojen perusteella	Lasten väliset sosiaaliset suhteet ovat tällä hetkellä erittäin toimivia ja kehittyviä	Toimintamme nousee lasten ideoista	Työ ja ryhmän toiminta on usein hajanaista, epätietoista ja kaoottista
Syvälinen suunnittelu ja huolella määritetyt tavoitteet kuvaavat hyvin ryhmän toiminnan muotoutumista	Hyväksyvä ja huomioiva toiminnan virta, jatkuvuus ja harmonia kuvaavat hyvin työtämme ja ryhmää	Aikuiset huomioivat lasten näkemykset toimintaa kehitettäessä	

tiimi. Suurinta osaa arvioitavista asioista ei voi myöskään ajatella yksiselitteisesti akselilla hyvä–huono, esimerkiksi kuvaus ”Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä” voi sisältää sekä positiivisia että negatiivisia asioita.

Tutkimukseen osallistui 23 tiimiä eri päiväkodeista. Tässä tutkimuksessa Oppimisympäristön arviointityökalusta käytettiin väittämiä, joista on muodostettu taulukon 1 mukaisesti Reunamon Sosiaaliset orientaatiot-teorian mukaiset summamuuttujat. Summamuuttujiin kuuluvien väittämien reliabiliteetti oli kohtuullinen. Cronbachin alfat summamuuttujille olivat:

- Tavoite 0,861
- Harmonia 0,871
- Mahdollisuus 0,699
- Kaaos 0,728

Tutkimuksen kulku

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja käänsi ja editoi TCAM-testin suomen kielelle. Tiimien varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat TCAM-testin oman ryhmänsä lasten kanssa tammi–maaliskuussa 2015. Testin osioissa 1, 3 ja 4 varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat TCAM-testin mutta artikkelin ensimmäinen kirjoittaja teki pisteytyksen varhaiskasvatuksen opettajien kirjaamien tulosten perusteella. Tulokset tarkoittivat näissä osioissa kuvailua lasten toiminnasta, esimerkiksi ”juoksee” ensimmäisessä osiossa. Toisen osion, joka mittaa mielikuvitusta, toteuttivat ja pisteyttivät tiimien varhaiskasvatuksen opettajat itse. Tiimit tekivät oppimisympäristön arvioinnin tammi–maaliskuussa 2015. Artikkelin kirjoittajat kouluttivat varhaiskasvatuksen opettajat toteuttamaan TCAM-testin, ja oppimisympäristön arviointia varten osallistujat saivat kirjalliset ohjeet.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmat ja huoltajat allekirjoittivat lupakyselyn tutkimukseen osallistumisesta ennen tutkimuksen alkamista. Heitä myös informoitiin tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuksen edistymisestä. Tutkimukseen osallistujista ei muodostunut tunnistettavaa rekisteriä. Lasten nimiä, syntymäaikoja, sosiaaliturvatunnuksia tai muuta tunnistettavaa tietoa ei kerätty tutkimuksen aikana. Henkilötietoja

ei kerätty myöskään henkilökunnasta tai vanhemmista. Jokaiselle lapselle ja lapsiryhmälle annettiin numero, jota käytettiin tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuvan henkilökunnan koulutus sisälsi lasten oikeuksiin ja huomiointiin liittyviä asioita. TCAM-testi on suunniteltu luontevaksi ja sisällöltään mahdollisimman tutuksi lapsille. Testin toteuttivat ryhmien omat varhaiskasvatuksen opettajat ryhmien omissa tiloissa, joten testin tekeminen oli osa lasten normaalia varhaiskasvatuspäivää eikä aiheuttanut heille ylimääräistä kuormitusta.

Henkilökunta osallistui Kehittävä palaute -tutkimus- ja kehittämisprojektiin tutkijakollegoina. Ryhmät saivat palautetta toiminnastaan sekä uusia työkaluja esimerkiksi pedagogiseen dokumentointiin kehittäkseen toimintaansa lasten kanssa. Tutkimusprojektissa annetusta palautteesta ei ollut mahdollista tunnistaa yksittäisiä työntekijöitä tai lapsia. TCAM-testin ja muiden projektin mittareiden välisiä yhteyksiä käytiin läpi keskustellen tutkimukseen osallistuneissa kunnissa. Projektiin osallistuneet kunnat saivat tuloksista aineksia toimintansa arvioimiseen ja kehittämiseen.

Tilastollinen analyysi

Sujuvuuden, omaperäisyyden ja mielikuvituksen standardoiduista tuloksista laskettiin keskiarvo (luovuuden kokonaistulos). Luovuuden kokonaistuloksen, sujuvuuden, omaperäisyyden ja mielikuvituksen standardisoidut tulokset korreloivat lasten iän kanssa, $r = -0,303$, $r = -0,284$, $r = -0,268$, $r = -0,240$. Tämä indikoi sitä, että lasten ikä saattaa olla väliintuleva muuttuja tutkittaessa korrelaatioita luovuustestin ja oppimisympäristön arvioinnin välillä. Tästä syystä käytimme osittaiskorrelaatioita lasten iän vaikutuksen kontrolloimiseen. TCAM-testin ja oppimisympäristön arviointien määrälliseen analysointiin käytimme IBM SPSS Statistics 25 -ohjelmaa.

Tulokset

TCAM-testin tulokset sisältävät kolme luovaa ajattelutaitoa, jotka ovat mielikuvitus, omaperäisyys ja sujuvuus. Luovien ajattelutaitojen sekä luovuuden kokonaistuloksen keskiarvot, mediaanit ja keskihajonnat on esitelty taulukossa 2. Testissä tavoitellaan keskiarvoa 100 sekä keskihajontaa 20, joten testin suorittamista voi pitää onnistuneena.

Luovien ajattelutaitojen ja oppimisympäristöstä muodostettujen summamuuttujien eli Tavoitteen, Harmonian, Mahdollisuuden ja Kaaoksen välisiä suhteita tutkittiin osittaiskorrelaatioilla, jotka esitetään taulukossa 3.

Taulukko 2. TCAM-testin tulosten keskiarvot, mediaanit ja keskihajonnat

	<i>N</i>	<i>KA</i>	<i>MD</i>	<i>KH</i>
Luovuuden kokonaistulos	234	98,08	95,33	16,81
Mielikuvitus	234	96,46	97	17,11
Omaperäisyys	234	100,55	96	20,27
Sujuvuus	234	97,19	93	20,65

Taulukko 3. Osittaiskorrelaatiot testattujen luovien ajattelutaitojen ja oppimisympäristön summamuuttajien välillä (N=212)

	Tavoite	Harmonia	Mahdollisuus	Kaaos
Luovuuden kokonaistulos	-0,308***	-0,015	0,023	0,190**
Mielikuvitus	-0,146*	-0,094	0,111	0,130
Omaperäisyys	-0,329***	0,029	-0,020	0,158*
Sujuvuus	-0,304***	0,015	-0,018	0,199**

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tulokset osoittivat, että neljästä summamuuttajasta kaksi, Tavoite ja Kaaos korreloivat tilastollisesti merkittävästi luovien ajattelutaitojen kanssa. Tavoite korreloi negatiivisesti sekä luovuuden kokonaistuloksen ($r = -0,308$, $p = < 0,001$, $N = 212$), mielikuvituksen ($r = -0,146$, $p = < 0,05$, $N = 212$), omaperäisyyden ($r = -0,329$, $p = < 0,001$, $N = 212$) että sujuvuuden ($r = -0,304$, $p = < 0,001$, $N = 212$) kanssa. Kaaos korreloi positiivisesti luovuuden kokonaistuloksen ($r = 0,190$, $p = < 0,01$, $N = 212$), omaperäisyyden ($r = 0,158$, $p = < 0,05$, $N = 212$) ja sujuvuuden ($r = 0,199$, $p = < 0,01$, $N = 212$) kanssa. Toisin sanoen lasten kyky keksiä mahdollisimman monta ja omaperäistä tapaa liikkua tilassa, heittää pahvimuki roskikseen, keksiä pahvimukille erilaisia käyttötarkoituksia sekä eläytyä annettuihin roolei-

hin eivät liittyneet tilastollisesti merkittävästi ympäristöön, jossa kasvattajat arvioivat suunnittelevansa pedagogista toimintaa huolellisesti. Lasten kyky tuottaa paljon ideoita ja eläytyä annettuihin rooleihin oli kuitenkin tilastollisesti merkittävästi yhteydessä ympäristöön, jonka kasvattajat arvioivat kaoottiseksi ja hajanaiseksi.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia lasten mitattujen luovien ajattelutaitojen tai luovan potentiaalin ja henkilöstön arvioiman oppimisympäristön erilaisten painotusten välisiä suhteita sekä tarkastella näitä tuloksia dialogisen kasvatuksen näkökulmasta. Luovan potentiaalin voi ajatella edistävän lasten luovuutta ja osallistumista yhteisen kulttuurisen sisällön rakentamiseen (Nikkola ym. 2022). Myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristön merkitys luovuuden ja osallistumisen mahdollistajana on ratkaisevan tärkeä (ks. Amabile 1996; Kangas 2014). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi vanhempien suhtautuminen luovuuteen on vaikuttanut lasten luovaan potentiaaliin tai mitattuihin luoviin ajattelutaitoihin (Kim 2007).

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristön erilaisia painotuksia tarkasteltiin tilanteen huomioimisen ja tilanteen muuttamisen ulottuvuuksilla eli kasvattajien sosiaalisten orientaatioiden avulla (Reunamo 2007a) ja lasten luovaa potentiaalia Torrance (1981) TCAM-testillä.

Tulokset nostivat esiin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä kuvanneista summamuuttujista Tavoitteen ja Kaaoksen. Tavoitteella oli lasten luovan potentiaalin kanssa tilastollisesti merkitsevä negatiivinen ja Kaaoksella positiivinen yhteys. Tulokset ovat toisaalta ymmärrettäviä aikaisempien tutkimusten valossa ja toisaalta herättävät kysymyksiä. Luovuus haastaa ympäristöä esimerkiksi siihen liittyvän kontrollin ja autonomian ristiriidan takia, mikä korostuu erityisesti kasvatuksessa tavoitteellisena toimintana (ks. Rainio 2008; Nikkola, Reunamo & Ruokonen 2020). Luovuustutkija Robert Sternbergin (2006; 2007) mukaan luovuus ei ole mikään erityinen ominaisuus vaan pikemminkin päätös, jonka mahdollistamiseen yhteisössä voi vaikuttaa kolmella tavalla: antamalla mahdollisuuksia luovuuteen, rohkaisemalla mahdollisuuksien hyödyntämiseen ja palkitsemalla luovasta ajattelusta ja toiminnasta.

Aikaisemmista tutkimuksista tiedetään, että luovuus tarvitsee tilaa ja saattaa aiheuttaa epä mukavuutta ihmisille, jotka haluavat kontrolloida ympäristöään (Davies ym. 2013; Torrance 1965). Luovaan prosessiin si-

sältyy aina epävarmuus, jonka sietäminen ja käsitteleminen ympäristössä on välttämätöntä, jotta luovuus voisi kukoistaa (Beghetto 2021; Prentice 2000). Luovuutta saatetaan myös arvostaa puheissa, mutta käytännössä muut asiat nousevat tärkeämmiksi arvoasteikossa (ks. Sternberg 2007). Luovuuteen liittyy erilaisia uskomuksia, jotka ovat saaneet osan kasvat-
tajista suhtautumaan siihen epäluuloisesti (Prentice 2000). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen tutkija Liisa Ahosen (2015) haastattelemat varhais-
kasvatuksen opettajat uskoivat, että lasten kokemaa vapautta laukaisee haas-
tavia kasvatustilanteita.

Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus ovat laadukkaan varhaiskasva-
tuksen edellytyksiä, mutta kääntöpuolena on se, että suunnittelu ja ta-
voitteellisuus voivat nousta itsetarkoitukselliseksi. Jos ympäristön orien-
taatioita tarkastellaan dialogisuuden näkökulmasta, Tavoite-orientaation
kuvaama ympäristö voi pitää sisällään monologista kasvatusta, joka on
joko ylikorostuneen päämääräkeskeistä tai egoistista. Jos suunnitelmalli-
suus tarkoittaa suunnitelmista kiinnipitämistä lasten tarpeista huolimatta
tai jos tavoitteista kiinnipitäminen johtaa liikkeen ja äänen kontrollointiin
oppimista uhkaavina häiriötekijöinä, kasvatusta ei voi pitää dialogi-
suuden periaatteiden mukaisena, eikä toimintakulttuuri tue lasten aloi-
teiden esillepääsyä tai luovuutta. Tavoitteet voivatkin tässä tapauksessa
tukea enemmän kasvattajien kuin lasten etua. Tällaisessa toimintakult-
tuurissa myös lasten luova osallistuminen varhaiskasvatuksen yhteisen
sisällön rakentamiseen voi olla vaikeaa (Nikkola ym. 2024). Tällöin voi
olla kyse Freiren (2016) termien tallettavasta kasvatuksesta, joka ei edistä
kasvatettavien luovuutta. Tallettavassa kasvatuksessa lasta kohdellaan ob-
jektina, jonka tehtävä on toimia odotusten mukaan, eikä hänen odoteta
tai toivota osallistuvan toimintaan omilla ideoillaan.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että jos varhaiskasvatuksen
toimintakulttuuria luonnehtivat tiukat säännöt ja jyrkkyys, tilaa leikilli-
sille ilmauksille ja vuorovaikutukselle ei synny (Bae 2009). Esimerkiksi
Ahosen (2015) tutkimuksessa päiväkodin toimintasäännöistä ja -tavoit-
ta kiinnipitäminen oli ajoittain tärkeämpää kuin lasten tarpeet. Liiallinen
suunnitelmista ja tavoitteista kiinnipitäminen näkyi kohtuuttomina
vaatimuksina saattaa toiminta loppuun ja jatkaa toimintaa liian pitkään.
Hallinnan tarve johti lasten istuma-asennon tarpeettomaan säätelyyn.
(Ahonen 2015.) Varhaiskasvatuksen tutkijoiden Eleni Loizou ja Sofia
Avgitidou (2014) tutkimuksessa lasten osallistumisen esteenä nähtiin
kouluvalmiuksia korostanut lähestymistapa, jossa lasten leikit saivat väis-

tyä tärkeämpien asioiden tieltä. Jos oppimisympäristössä ei ole tilaa lasten omille ideoille ja aloitteille, on myöskään vaikea nähdä lasten luovan potentiaalin kehittyvän.

Tässä tutkimuksessa käytetyssä oppimisympäristön mittarissa Tavoite-summamuuttujaan liitetyt muuttujat eivät sinänsä kertoneet siitä, liittyivätkö tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus ympäristön joustamattomuuteen vai sopivaan, toimintaa tukevaan rakenteellisuuteen. Tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että tässä tutkimuksessa kasvattajien itsearvioma tavoitteellinen ja suunnitelmallinen ympäristö ei tukenut lasten luovaa ideointia parhaalla mahdollisella tavalla.

Oppimisympäristön painotusalueista Kaaos korreloi positiivisesti luovuuden kokonaistuloksen sekä sujuvuutta ja omaperäisyyttä mittaavien osioiden kanssa. Myös Kaaos-kentässä on vaarana monologisuus, jos kiire ja resurssien puute johtavat kyynisyyteen tai välinpitämättömyyteen (ks. Värrö 2002). Jatkuvaa kaaosta jäsentymättömänä ja hallitsemattomana tilanteena ei voi lähtökohtaisesti myöskään pitää hyvänä ympäristönä luovuudelle, kuten ei myöskään lasten tasapainoiselle kasvulle ja kehitykselle. Sekä luovuus että hyvä kasvatusta vaativat turvallista ilmapiiriä, tasapainoa ja riittävää rakennetta (ks. Värrö 2002; Davies ym. 2013).

Tässä tutkimuksessa käytetyssä mittarissa Kaaos-summamuuttuja viittasi ilmapiiriltään levottomaan ja negatiiviseen tai välinpitämättömään ympäristöön. Määritelmä kaaokselle sinänsä riippuu toimintakulttuurista, ja kaaos voi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita (ks. Dahlberg, Pence & Moss 2007; OPH 2022). Joillekin kasvattajille lasten normaali liike ja ääni saattavat tarkoittaa kaaosta. Eräs esimerkki kaaoksen positiivisesta vaikutuksesta luovuuteen on Fosterin (2012) tanssi-innostamisen työpajoissa käyttämä ”kaaos”-harjoitus, jossa tarkoituksena on irrottautuminen opituista malleista, ja improvisaatio, jonka hän katsoo edustavan vapauttavaa kasvatusta.

Lasten ideat ja luova toiminta tuottavat lisää muuttuvia tekijöitä varhaiskasvatukseen (ks. Reunamo 1998). Tällöin tärkeäksi tekijäksi nousee lasten ideoiden mahdollistamisen lisäksi se, kiinnittyvätkö lasten ideat yhteiseen kulttuuriseen sisältöön vai jäävätkö ne irrallisiksi (ks. Gläveanu 2010). Luovuuden standardimääritelmästä ei pitäisikään unohtaa jälkimmäistä osaa eli sopivuutta, joka kertoo luovien ideoiden kiinnittymisestä kulttuuriin (Runco & Jaeger 2012).

Oppimisympäristön arvioinnin kaksi muuta kenttää, Harmonia ja Mahdollisuus eli tilanteen huomioiva ja ei tilannetta muuttava sekä tilanteen

huomioiva ja tilannetta muuttava orientaatio, eivät tässä tutkimuksessa liittyneet tilastollisesti merkitsevästi lasten luovaan potentiaaliin tai luoviin ajattelutaitoihin. Dialogisuuden kannalta ne ovat kuitenkin lähtökohtaisesti rakentavampia ympäristöjä kuin Tavoite ja Kaaos, koska ne ovat avoimia tilanteeseen liittyville tekijöille. Harmonia on ympäristö, jossa aikuiset ottavat lasten ideat huomioon eivätkä pakota toimintaa tiettyyn muottiin. Harmoniaa luonnehtivat kiireetön ja hyväksyvä ilmapiiri, huumori, leikkilisyys, turvallisuus ja avoimuus ovat asioita, joiden on todettu olevan olennaisia tekijöitä lasten luovuuden ja osallisuuden toteutumisessa (Avigitiou 2016; Bae 2009; Singer 2015; Stenius & Aerila 2022; Värri 2002).

Vaikka tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynytäkään, luovuudelle ihanteellisin ja dialogisuuden kannalta paras ympäristö ilmiön teoreettisen ymmärryksen perusteella voisi olla Mahdollisuus eli tilanteen huomioiva ja muuttaman pyrkivä orientaatio. Mahdollisuus-kentässä ympäristö huomioi lasten aloitteet ja tuo myös lisää materiaalia yhteisen prosessin rakentamiseen. Lasten osallistumisen tukeminen varhaiskasvatuksen kulttuurin tuottamisessa ja omaksumisessa on olennaista niin lasten oppimisen kuin luovuudenkin kannalta (Nikkola ym. 2024; Nivala & Rynnänen 2024). Lasten oppiminen, luovuus, kasvu ja kehitys ovat sosiokulttuurisessa mielessä osallistumisprosesseja kulttuuriin (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith 1995). Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta luovuuden vahvistamisessa keskeistä on sivistysprosessi, jossa kasvatettava tutustuu kulttuuriin ja oppii toimimaan myös itse luovasti (Nivala & Rynnänen 2024).

Sosiaalipedagogiikan tutkija Leena Kurjen (2000) mukaan luovuus ja osallistuminen ovat kulttuurisen osallistumisen avainkäsitteet. Luovuus itsessään on kaiken kulttuurisen ja siten myös yhteiskunnallisen muutoksen takana oleva moottori ja välttämätön edellytys sopeutumisessa muuttuvaan maailmaan (ks. Glăveanu 2010). Varhaiskasvatuksessa voi edistää osallistumista luomalla mahdollisuuksia harjoitella vaikuttamista lasten omissa sosiaalisissa konteksteissa, leikissä ja arjen vuorovaikutustilanteissa (ks. Nivala 2010; UNESCO 2019). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimintakyky eivät ole itsestäänselvyksiä vaan niihin on kasvettava (Hämäläinen 2022).

Pohdinta

Tutkimuksessa käytetty Oppimisympäristön arviointityökalu on kysely, jonka tarkoituksena on auttaa tiimejä hahmottamaan oman tiimensä toi-

minnan painotuksia. Kyselyssä ei ole sinänsä oikeita vastauksia, vaan väittämät voivat sisältää sekä hyviä että huonoja piirteitä. Reunamon (2007a) Orientaatioteoriassa eri orientaatiot sisältävät tasapainoisen varhaiskasvatusympäristön erilaisia näkökulmia, joissa kaikissa on hyvät ja huonot puolensa.

Tulosten luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon se, että ihmisillä on taipumus antaa haastatteluissa tai kyselyissä vastauksia, joiden oletetaan olevan sosiaalisesti hyväksytyjä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Vaikka kysely oli tarkoitettu ryhmien omaan käyttöön, voi olla, että ainakin osa ryhmistä on vastannut oletetun ideaalin mukaisesti. Vastaukset voivat tavoitella sitä, mitä toimintakulttuurissa pidetään tärkeänä tai minkä oletetaan olevan tärkeää. Toisaalta vastaukset voivat kertoa rehellisestä itsereflektiosta, jossa omaa toimintaa ja oppimisympäristöä arvioidaan jopa liian ankarasti. Vaikka kaaosta ei tunneta virallisissa asiakirjoissa, kaikkien ryhmien toimintaan vaikuttaa välillä esimerkiksi henkilökunnan poissaolot. Yksistään 21 lapsen normaali ääni ja liike saavat aikaan kaoottisuutta pienissä tiloissa.

Lasten luovuustestin ja oppimisympäristön väliset yhteydet ovat korrelaatioita, jotka eivät kerro kausaalisuudesta. Kaaos ja luovuus ovat molemmat niin moniulotteisia käsitteitä, että ei ole syytä tehdä liian vahvoja, varsinkaan lopullisia johtopäätöksiä tuloksista. TCAM-testin eri osa-alueiden tulokset poikkesivat myös jonkin verran toisistaan. Mielikuvituksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä Kaaos-summamuuttujaan, ja myös mielikuvituksen negatiivinen yhteys Tavoite-summamuuttujaan oli pienempi kuin sujuvuudella ja omaperäisyydellä. Voi olla, että mielikuvitusta mittaava osio oli osalle lapsista tutumpi ja tarjosi enemmän rakennetta toiminnan tueksi kuin sujuvuutta ja omaperäisyyttä mitanneet osiot, jotka vaativat ehkä enemmän heittäytymistä.

TCAM-testissä mitattu divergentti ajattelu eli mahdollisimman monien ideoiden keksiminen sekä mielikuvitus parantavat lasten mahdollisuuksia toimia luovasti. Uutuus on kuitenkin vain puolet esimerkiksi luovuuden standardimääritelmästä eli uutuudesta ja sopivuudesta. Ideoiden paljous ei kerro vielä niiden sopivuudesta ympäristöön. Voidaan kuitenkin sanoa, että lasten tuottamien ideoiden määrä kertoo jotakin myös oppimisympäristöstä. Oppimisympäristö voi mahdollistaa, rohkaista tai estää uusien ideoiden esillepääsyä ja lasten osallistumista (ks. Sternberg 2007). Lapset voivat harjaantua joko ideoimaan vapaasti tai etsimään vain yhtä oikeaa vastausta (ks. Hakkarainen 2002; Foster 2012). Tämän tutkimuksen pe-

rusteella oppimisympäristön painotusalueista Kaaos lisäsi lasten ideoiden tuottamista ja Tavoite vähensi sitä. Voi olla, että Kaaos ja Tavoite ilmensivät toiminnan rakenteen, hallinnan ja kontrollin vaikutusta lasten ideointiin, joka tässä tutkimuksessa tuli näkyviin mittarin eräänlaisten ääripäiden välillä (ks. Davies ym. 2013).

Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tulokset kertovat jatkuvasta reflektoinnin tarpeesta varhaiskasvatuksessa. Dialogisuuden periaatteiden mukaan tavoitteet, suunnitelmat, menetelmät tai kasvattajien näkemykset ideaalista varhaiskasvatuksesta eivät saa nousta tärkeämmiksi kuin lasten tarpeet. Jos yhteys toiminnan perimmäisiin arvoihin katkeaa, tavoitteet, suunnitelmat ja menetelmät alkavat elää omaa elämäänsä.

Vapauttava tai problematisoiva kasvatusta edellyttää jatkuvaa luovaa toimintaa sekä kasvatettavilta että kasvattajilta varhaiskasvatuksen yhteisen kulttuurisen sisällön rakentamisessa. Jos varhaiskasvatuspäivä on suunniteltu täyteen toimintaa tiukalla aikataululla, sinne ei jää tilaa lasten aloitteille. Toisaalta, jos kaaos tarkoittaa välinpitämättömyyttä toiminnan sisällöistä ja rakenteista, toiminta ei luultavasti tue lasten hyvinvointia ja oppimista. Osa lapsista löytää varmasti mielekästä ja laadukasta tekemistä, mutta osa lapsista jää todennäköisesti ajalehtimaan kiinnittymättä mihinkään toimintaan.

Sosiaalipedagogiikan professori Juha Hämäläisen (2020) mukaan kasvatuksellisten arvo- ja päämääräkysymysten prosessointi on välttämätöntä sosiaalipedagogisessa kysymyksenasettelussa. Pelkkä tiedon tuottaminen vallitsevasta kasvatustodellisuudesta ei riitä (Hämäläinen 2020). Se ”mikä toimii” ei kerro vielä siitä, mitkä ovat tarkoitus ja päämäärät havaitun toiminnan takana (Biesta 2007). Tämän tutkimuksen tulokset herättävät paljon ajatuksia, mutta niiden ymmärtäminen vaatii lisätutkimusta ja prosessointia. Lisäksi tutkimuksen aineisto on jo yhdeksän vuotta vanha, joten on aiheellista kysyä, miten paljon maailma on muuttunut tänä aikana. Aiheen tutkimista on siis syytä jatkaa.

LÄHTEET

- Ahonen, Liisa 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. URN: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>
- Alasuutari, Pertti 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Amabile, Teresa 1996. Creativity in context. Update to the Social Psychology of Creativity. Boulder: Westview press.
- An, Donggun, Song, Youngmung & Carr, Martha 2016. A comparison of two models of creativity: Divergent thinking and creative expert performance. *Personality and Individual Differences* 90, 78–84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.040>
- Avgitidou, Sofia 2016. Creativity and play in early childhood education: a socio-cultural perspective. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education* 2, 9–19. DOI: <https://doi.org/10.12681/dial.10570>
- Bae, Berit 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3), 391–406. DOI: <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Beghetto, Ronald, A. 2021. Uncertainty: A Necessary Condition for Creative Learning. Teoksessa Silja Lemmetty, Kaisa Collin, Vlad Petre Glăveanu & Panu Forsman (eds.) *Creativity and Learning. Contexts, Processes and Support*. Cham: Springer International Publishing, 25–44. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-77066-2_2
- Biesta, Gert J. J. 2007. Why “what works” won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory* 57 (1), 1–2. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Buber, Martin 1999. Minä ja sinä. Juva: WSOY.
- Corsaro, William A. & Eder, Donna 1990. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16, 197–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Csikszentmihályi, Mihály 1997. Creativity. Flow and psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial.
- Dahlberg, Gunilla, Pence, Alan & Moss, Peter 2007. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation. London: Routledge.
- Davies, Dan, Jindal-Snape, Dinya, Colliera, Chris, Digby, Rebecca, Haya, Penny & Howe, Alan 2013. Creative learning environments in education — A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity* 8, 80–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Fleer, Marilyn 1995. The importance of conceptually focused teacher-child interaction in early childhood science learning. *International Journal of Science Education* 17 (3), 325–342. DOI: <https://doi.org/10.1080/0950069950170305>
- Foster, Raisa 2012. Tanssi-innostaminen herkistäjänä keholliseen ymmärrykseen. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 13, 31–51. DOI: <https://doi.org/10.30675/sa.122072>

- Freire, Paulo 2016. Sorrettujen pedagogiikka. 2. painos. Ilm. alun perin espanjaksi 1968. Tampere: Vastapaino.
- Glăveanu, Vlad Petre 2010. Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41 (1), 48–67. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00445.x>
- Guilford, Joy Paul 1968. Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego: Robert R. Knapp.
- Hakkaraainen, Pentti 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, Juha 2011. Nuoret toimijoina – pedagoginen kiintopiste. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 12, 5–8. DOI: <https://doi.org/10.30675/sa.121778>
- Hämäläinen, Juha 2020. Sosiaalipedagoginen katse ja ajan haasteet. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 21, 5–8. DOI: <https://doi.org/10.30675/sa.101286>
- Hämäläinen, Juha 2022. Sosiaalipedagogiikka visiona, tehtävänä ja maailmankuvan jäsentäjänä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 23 (2), 121–134. DOI: <https://doi.org/10.30675/sa.125547>
- Justo, Clemente Franco 2008. Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6 (1), 29–50. Saatavissa <https://repositorio.ual.es/handle/10835/482> (haettu 18.11.2024).
- Kangas, Jonna 2014. Pedagogisia näkökulmia ja välineitä lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Johanna Heikka, Elina Fonsen, Janniina Elo & Jonna Kangas (toim.) *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatussyhdistys ry, 1–119.
- Karaca, Nezahat Hamiden & Aral, Neriman 2017. Implementation of Thinking Creatively in Action and Movement Test for Turkish Children. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (42), 240–253. Saatavissa <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/30534/330334> (haettu 18.11.2024).
- Karwowski, Maciej 2017. Culture and Psychometric Studies of Creativity. Teoksessa Vlad Petre Glăveanu (ed.) *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. London: Palgrave Macmillan, 159–186.
- Kim, Kyung-Hee 2007. The two Torrance creativity tests: The Torrance tests of creative thinking and thinking creatively in action and movement. Teoksessa Ai-Girl Tan (ed.) *Creativity: A handbook for teachers*. Singapore: World Scientific, 117–141.
- Kurki, Leena 2000. Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 109–118. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.93276>
- Leggett, Nicole 2017. Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal* 45 (6), 845–853.

- Loizou, Eleni & Avgitidou, Sofia 2014. The Greek–Cypriot early childhood educational reform: introducing play as a participatory learning process and as children’s right. *Early Child Development and Care* 184 (12), 1884–1901. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.892482>
- Lundan, Arja 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 897. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. URN: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7874-1>
- Nikkola, Teemu, Kangas, Jonna, Fong, Yasmin & Reunamo, Jyrki 2022. Children’s social orientations as creative processes in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research* 11 (1), 297–312. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114020/67220> (haettu 10.4.2023).
- Nikkola, Teemu, Kangas, Jonna & Reunamo, Jyrki 2024. Children’s creative participation as a precursor of 21st century skills in Finnish early childhood education and care context. *Learning and Individual Differences* 111, 102437. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102437>
- Nikkola, Teemu, Reunamo, Jyrki & Ruokonen, Inkeri 2020. Children’s creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care* 184 (4), 617–632. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813122>
- Nivala, Elina 2010. Osallistuminen sosiaalipedagogisen toiminnan periaatteena. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 11, 111–122. DOI: <https://doi.org/10.30675/sa.121540>
- Nivala, Elina & Ryyänen, Sanna 2024. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillistä yhteiskuntaa ja kestävää elämää. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf (haettu 10.4.2023).
- Ourda, Despoina, Gregoriadis, Athanasios, Mouratidou, Katerina, Grouios, George & Tsorbatzoudis, Haralambos 2017. Motor creativity intervention in the Greek early childhood education settings: Effects on beliefs about health. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (1), 22–42. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114068/67267> (haettu 10.4.2023).
- Prentice, Roy 2000. Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal* 11 (2), 145–158. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585170050045173>
- Rainio, Anna Pauliina 2008. From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity* 15 (2), 115–140. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749030801970494>
- Rajala, Antti, Kumpulainen, Kristiina, Rainio, Anna Pauliina, Hilppö, Jaakko & Lipponen, Lasse 2016. Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction* 10, 17–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005>

- Reunamo, Jyrki 1998. Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen: Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 183. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Reunamo, Jyrki 2007a. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, Jyrki 2007b. Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (3), 365–377. DOI: <https://doi.org/10.1080/13502930701679304>
- Reunamo, Jyrki 2009. Vygotsky: A systemic approach. Teoksessa Juhani Hytönen (comp.) *Educational Environment in Early Childhood Education in Estonia and Finland IV*. Collection of articles. Research report 311. Helsinki: University of Helsinki, 29–48. Saatavissa <http://hdl.handle.net/10138/15094> (haettu 18.11.2024).
- Reunamo, Jyrki 2024. Kehittävä palaute. Tutkimusperustainen varhaiskasvatuksen kehitys. Kehittävä palaute -projektin nettisivut. Saatavissa <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/> (haettu 14.10.2024).
- Rogoff, Barbara, Baker-Sennett, Jaqueline, Lacasa, Pilar & Goldsmith, Denise 1995. Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development* 67, 45–65. DOI: <https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>
- Runco, Mark A. 1992. Children's divergent thinking and creative ideation. *Developmental Review* 12 (3), 233–264. DOI: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90010-Y](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90010-Y)
- Runco, Mark A. & Acar, Selcuk 2012. Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal* 24 (1), 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Runco, Mark A. & Jaeger, Garrett J. 2012. The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal* 24 (1), 92–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sawyer, R. Keith, John-Steiner, Vera, Moran, Seana, Sternberg, Robert J., Feldman, David Henry, Nakamura, Jeanne & Csíkszentmihályi, Mihály 2003. *Creativity and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Singer, Elly 2015. Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the art* 8 (2), 27–35. Saatavissa https://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2015_2/2015_2_27-35.pdf (haettu 18.11.2024).
- Stenius, Tuula & Aerila, Juli-Anna 2022. Tuu mun viereen nauraan: Paljon huumoria käyttävien lasten eli hupailijoiden toiminta varhaiskasvatusryhmässä. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 23 (2), 11–40. DOI: <https://doi.org/10.30675/sa.124794>
- Sternberg, Robert 2006. The nature of creativity. *Creativity research journal* 18 (1), 87. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, Robert 2007. Creativity as a habit. Teoksessa Ai-Girl Tan (ed.) *Creativity: A handbook for teachers*. Singapore: World Scientific, 3–25.

- Sturza Milić, Natasha 2014. The influence of motor experience on motor creativity (fluency) of preschool children. *Kinesiology* 46, 81–86. Saatavissa <https://hrcak.srce.hr/127853> (haettu 10.4.2023).
- Torrance, Ellis Paul 1965. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus* 94 (3), 663–681. Saatavissa <https://www.jstor.org/stable/20026936> (haettu 10.4.2023).
- Torrance, Ellis Paul 1981. *Administration, scoring, and norms manual thinking creatively in action and movement*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- UNESCO 2019. *Teaching and learning transformative engagement*. Paris: UNESCO. Saatavissa <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961> (haettu 11.4.2023).
- Uusikylä, Kari 2022. Taito- ja taidekasvatus lapsen onnellisuuden ja luovuuden lähteenä. Teoksessa Inkeri Ruokonen (toim.) *Ilmaisin ilo*. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–44.
- Värri, Veli-Matti 2002. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Wallace, Claire E. & Russ, Sandra W. 2015. Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: A longitudinal study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 9 (3), 296–305. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0039006>
- Zachopoulou, Evridiki, Makri, Anastasia & Pollatou, Elisava 2009. Evaluation of children’s creativity: Psychometric properties of Torrance’s “Thinking creatively in action and movement” test. *Early Child Development and Care* 179 (3), 317–328. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430601078669>
- Zachopoulou, Evridiki, Trevlasa, Efthimios, Konstadinidou, Elisavet & Archimedes Project Research Group 2006. The design and implementation of a physical education program to promote children’s creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education* 14 (3), 279– 294. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760600880043>



