

895/97

664

**LAPSEN VUOROVAIKUTUKSELLISUUS JA LEIKIN
OMINAISLAATU - POLKUJA IHMISEN OPTIMAALISEEN
KEHITTYMISEEN ?**

Janne Petäjä

Jorma Saajanaho

Kasvatustieteen pro -gradu

tutkielma

Syksy 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä: ”Lapsen vuorovaikutuksellisuus ja leikin ominaislaatu - polkuja ihmisen optimaaliseen kehittymiseen” (Janne Petäjä ja Jorma Saajanaho; Jyväskylän yliopisto; Opettajankoulutuslaitos, syksy 1997).

Tutkimuksemme lähtökohtana oli laajentaa tutkijoiden omaa tietoisuutta lapsesta, leikistä ja ihmisen kehittymisestä. Tähän olemme pyrkineet sekä hermeneutiikan, tieteellisen tiedon tulkinnan että fenomenologian, tieteellisen käsitteenmuodostuksen kautta.

Lähteinä työssämme on käytetty sekä lapsen kehitystä ja kasvua kuvaavia että leikkiä ja ihmisen filosofiaa koskevaa kirjallisuutta. Työmme perustuu seuraavien henkilöiden ajatuksiin ja teorioihin: L. V. Vygotsky, L. Rauhala, J. Huizinga, P. Hakkarainen, J. V. Wertsch ja M. Csikszentmihalyi.

Työmme pohjautuu Vygotskyn ajatukseen ihmisen vuorovaikutuksellisuudesta. Tämä on pro gradumme johtoajatus ja läpäisevä teema. Vertailemme myös Vygotskyn ja muiden hiukan erilaisen painotuksen omaavien teoreetikkojen ajatuksia. Leikin ominaislaatu -luku on tekstissämme painottunut: Hakkaraisen esittämien ajatusten analyysi täydentää siinä Vygotskyn käsityksiä leikistä, ja Huizinga antaa niille hyvän vertailupohjan.

Tärkeimpänä johtopäätöksenä on tutkimuksessamme ”tila” -käsite, joka kuvaa lapsen, leikin ja ihmisen kehittymisen vuorovaikutuksellisuutta. ”Tila” -käsite pyrkii yhdistämään elementtejä ihmisen dialogisuudessa, leikissä muodostuvassa intersubjektiivisuudessa ja lähikehityksen vyöhyke -teoriassa (viimeksimainitussa koulukasvatuksen alueella). Myös Csikszentmihalyin ”Flow” -käsite täydentää osaltaan ”tila” -käsitettämme. Tavoitteena työssämme on ollut paitsi tutkijoiden oma kasvaminen, myös loogisen jatkumon luominen ajatuksissamme lapsen elämästä varhaislapsuudesta kouluikään. ”Tila” -käsite on mielestämme ainakin osaksi vastaus tähän ongelmaan.

Hakusanat: Kulttuurihistoriallinen teoria; intersubjektiivisuus; leikki; vuorovaikutuksellisuus; lähikehityksen vyöhyke

SISÄLTÖ:

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS.....	3
	2.1 Tutkimuksen tavoite.....	3
	2.2 Tutkimuksen menetelmä.....	4
	2.3 Tutkimuksen laadullisuus.....	5
	2.4 Tutkimuksen kohteet.....	7
3	LAPSEN VUOROVAIKUTUKSELLISUUS.....	9
	3.1 Ihmiskäsitys yleisesti.....	9
	3.2 L. V. Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria ihmiskäsityksenä	10
	3.2.1 Minän kehityksestä.....	13
	3.2.2 Minän dialogisuus.....	14
	3.3 Holistinen ihmiskäsitys Rauhalan mukaan.....	16
	3.4 Situationaalisuus.....	18
	3.5 Yhteenvetoa ja keskustelua Vygotskyn ja Rauhalan ihmiskäsitysten välillä.....	19
4	LEIKIN OMINAISLAATU.....	21
	4.1 Vygotsky ja leikki.....	21
	4.1.1 "Siskokset leikkivät siskoja": todellisuus ja kvasirealiteetti kohtaavat.....	22
	4.1.2 Leikki ja mielikuvitus.....	24
	4.1.3 Leikin ympäristö- ja tilannesidonnaisuus.....	26
	4.1.4 Malli leikin ”tilasta” Vygotskyn pohjalta.....	30
	4.2 Yhteisen toiminnan aktiivinen muodostaminen kvasirealiteetin edellytys.....	32
	4.2.1 Perinteet yhteisen toiminnan esteenä.....	34

4.2.2	Yhteinen toiminta sosiaalisten suhteiden jäsentäjänä.....	35
4.2.3	Emootiot yhteisen toiminnan ”henki”.....	39
4.2.4	Toiminnan tulokset.....	44
4.3	Huizinga ja leikinomaisuus kulttuurin kehittymisen ehtona.....	47
4.4	Yhteenvetoa ja keskustelua Vygotskyn ja Huizingan leikkiteorioiden välillä.....	57
5	VYGOTSKYN JA CSIKSZENTMIHALYIN NÄKEMYS IHMISEN OPTIMAALISESTA KEHITTYMISESTÄ.....	59
5.1	Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja kehittymiseen.....	59
5.1.1	Taustaa.....	60
5.1.2	Lähikehityksen vyöhyke makrotasolla.....	60
5.1.3	Lähikehityksen vyöhyke mikrotasolla.....	61
5.1.4	Vygotsky ja oppimisympäristöjen suunnittelu.....	64
5.2	Ihmisen kehittymisen tilannesidonnaisuudesta.....	66
5.2.1	"Flow".....	66
5.2.2	"Tilannesidonnainen oppiminen".....	70
5.3	Yhteenvetoa ja keskustelua Vygotskyn ja Csikszentmihalyin välillä.....	72
6	YHTEISEN ”TILAN” LUOMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA: ”LEIJA - MALLI”.....	73
7	POHDINTA (JOHTOPÄÄTÖKSET).....	75
	LÄHTEET.....	81
	LIITE.....	86

1 JOHDANTO

Kouluympäristö, oppikirja, välitunti, kaverit, kiusaaminen, koulu, koulutus, laitos, yksilö, oppilas, oppiminen, opettaja, lapsi, poika, tyttö, mies, nainen, kasvatus, kuraattori, vanhempi... Mistä on kysymys? Miten nämä käsitteet liittyvät yhteen?

Opettajaksi valmistuvalla on mielessään monia kysymyksiä. Hän tietää jo kuinka vaikea on irrottautua siitä kulttuurista johon hän on kasvanut. Kuinka voin objektiivisesti tarkkailla tutkijana tätä maailmaa ja toimia katalysaattorina yksilön ja kulttuurin välillä?

Ongelmaksi muodostuu yksilölle muodostunut tapa hahmottaa ja käsittää koulutusta - tapa, joka kenties sopii juuri hänelle. Entä ne tuhannet lapset, joita hän joutuu ohjaamaan kehityksen tiellä? Mikä opetustapa sopii kullekin? Puhutaan yksilöllisestä opetussuunnitelmasta peruskoulussa: kello kahdeksasta yhteen koulua, sisältäen välitunnit, ruokatauon, sijaintipaikkana luokka, jossa on noin kolmekymmentä oppilasta. Jääkö yksilölle valinnanvapautta?

Kuinka tämä ohjaus tulisi suorittaa? Ennen kuin lähdemme sitä pohtimaan syvällisemmin, olisi kenties hyvä tutustua kohteeseen. Mikä on opetuksen kohde? Lapsi, oppilas, lapset, yksilö, ihminen, opettaja itse. Mitä opetetaan? Matematiikkaa, liikuntaa, sosiaalisia kykyjä / taitoja, vai ohjataanko lasta kulkemaan omaa tietään, ymmärtämään, että maailma koostuu moottoriteistä ja kinttupoluista, ruokapaikoista, yösijoista, tytöistä ja astioiden tiskauksesta siinä ohessa.

Alkaa tuntua aika sekavalta. Täytyisi varmaan keksiä jokin kenttäteoria / luonnon malli / yhtenäisteoria. Newton... Einstein... ehkäpä aluksi riittää työtä opettajan omien ajatusten selkeyttämisessä, tässä tapauksessa allekirjoittaneiden.

Olemme edenneet tämän tutkimuksen aikana hermeneuttis - fenomenologisesti erilaisten ihmisen toimintaa kuvaavien teorioiden avulla, kohti henkilökohtaista teorian

muodostusta: yksilön / yhteisön tavasta toimia keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Olemme yrittäneet löytää sellaisia teorioita, jotka mielestämme kuvaavat tapahtumapyörrettä, johon myös ihminen kuuluu tai johon hän olennaisesti liittyy. Olemme näin käsittäneet, että yksilön toiminta ja sen ilmaisu on laajempi kokonaisuus, joka riippuu monista perinteisesti yksilöön kuulumattomista tekijöistä. Jaottelimme tutkimuksemme karkeasti kolmeen yksilön ilmiänsä kuvaavaan tilaan, jotka mielestämme vievät meidät lähelle yllämainittua toimintapyörrettä: lapsen ”tila”, leikin ”tila” ja kasvatusta/ kehitystä tietyistä näkökulmista käsittelevä ”tila”.

Leikki voisi olla tai sen voi käsittää lapsen omalla ”tilana” tilassa eli kouluympäristössä. Tämän ”tilan” luonteenomaisia piirteitä ovat mm. lasten omien käsitteiden ja symbolien hyödyntäminen, sosiaalisen ilmapiirin huomioiminen ja muut lapsen kehitykseen luonnollisena osana kuuluvat seikat (toiminnan sisäisen motivaation vaaliminen, lasten luonnollisten toimintamallien hyödyntäminen ja kunnioitus). (vrt. Vygotsky 1962).

Vanhempi tai opettaja ei mielestämme tiedä läheskään tarpeeksi hyvin, mitä lasten päässä liikkuu erilaisten prosessien aikana. Opettajalla täytyy olla selkeä päämäärä ja tausta-ajatus opettamisessaan, mutta toimintatavat, prosessi jonka avulla tavoitteisiin pyritään, pitää luoda yhteistyössä lasten kanssa. Opettajan on siis mielestämme huomioitava lasten luontaiset toimintamallit, tarpeet ja käsitteet sekä luokan sosiaalinen ilmapiiri: lasten ”oma tila”, leikki.

Emme väitä, etteikö aikuisen ihmisen oma rooli kasvatuksessa olisi tärkeä, päinvastoin, opettajanhan täytyy uskaltaa ottaa ensimmäinen askel kasvatettaviaan kohti, hypätä ”tuntemattomaan” lapsen maailmaan. Tässä prosessissa on opettajan tärkeää tiedostaa oma laajempi elämäkokemuksensa ja tietonsa eri asioista ja ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista (vrt. Dewey 1957). Aikuinen voi ja hänen täytyy ohjata yhteistyötä lasten kanssa, mutta hänen aistiensa täytyy olla ”viritettyinä lasten omalle taajuudelle”.

Miksi leikki on niin tärkeä? Se on ennenkaikkea lapsille luontainen luovuuden ja mielikuvituksen ilmenemismuoto (Vygotsky 1978). Näinollen lapsen ”luonne” ja leikin

ominaisuudet kytkeytyvät lujasti, erottamattomasti toisiinsa. Leikki on mielestämme myöskin välittävä tekijä aikuisten ja lasten välillä. Sen ominaisuudet ilmentävät aikuisilta usein jo unohtunutta "elämänasennetta", jota allekirjoittaneet haluavat osaltaan etsiä. Leikin ominaisuuksien ja lapsen "luonteen" tutkiminen antaa myös arvokasta tietoa lasten maailmasta- rakennuspuita omalle kasvatustietoisuudellemme. Aihe on meille läheinen myös siksi, että kummallakin on omia leikki-ikäisiä lapsia.

2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tutkimuksemme lähtökohdat pohjautuvat hyvin voimakkaasti omiin kokemuksiin ja ajatuksiin lasten kasvatuksesta ja koulusta. Tarkoituksenamme on löytää uusia tuoreita näkökulmia omaan kasvatustoimintaan lähinnä kulttuurihistoriallisen ihmiskäsityksen ja kasvatustieteellisen nykytiedon avulla. Käytämme tutkimuksessamme myös hyväksi filosofian ja kehityspsykologian näkemyksiä lapsesta. Leikin ominaislaadun määrittelyssä on apunamme varhaiskasvatuksen tutkimuskenttä. Tutkimuksemme on luonteeltaan poikkitieteellinen, filosofinen katsaus lapsen, leikin ja kasvatuksen maailmaan.

2.1 Tutkimuksen tavoite

Alusta lähtien tutkimuksemme pyrkimyksenä on ollut muodostaa ajatuksissamme lapsen elämää koskeva looginen jatkumo varhaislapsuudesta kouluikään. Lapsi syntyy tietyn historian omaavaan kulttuuriin tiettyjen ihmisten keskelle, dialogiseen ihmissuhteeseen, aluksi yleensä äidin kanssa. Tästä perustasta lapsi lähtee rakentamaan maailmankuvaansa leikin avulla.

Mikä on siis tuo edellä kuvaamamme perustilanne? Mitä on leikki? Miksi lapsi leikkii, mikä siinä (leikissä) on niin valtavan kiehtovaa, että lapsi voi viettää pitkiä rupeamia

esim. kepin ja narun kanssa onkimassa sohvan reunalla? Mikä on leikin mielekkyys lapsen kannalta? Näitä kiehtovia, mutta vaikeita asioita lähdimme aikanaan selvittämään, tavoitteenamme saada selkoa lapsen maailmasta, leikistä ja kasvatuksesta.

Ajatuksemme on, että lapsi omaa ennen kouluun tuloaan runsaasti toimintastrategioita erilaisiin tilanteisiin: mitä taitoja on vaatinut esim. pyörällä ajamisen opettelu tai omaehtoinen pukeminen ja syöminen? Kaikki tämä on toki monta kertaa turhauttanut lapsen, mutta se on myös palkitsevaa, omaehtoista ja mielekästä toimintaa. Voitaissiinko koulussa käyttää paljon enemmän hyödyksi - tai ainakin ottaa huomioon - lapsen luontaisia toimintatapoja? Lapsi luo oman maailmansa: siihen pitäisi hänellä olla mahdollisuus koulussakin. Karkeasti ottaen työmme tavoitteena on tuoda lapsen maailmaa ja koulua instituutiona lähemmäksi toisiaan - ainakin teoriassa. Olemme yrittäneet muodostaa ajatuksissamme leikin sisältämää ”polkua”, joka mahdollistaa lapsen optimaalisen kehittymisen, ohjenuoraksi omaa opettajuutta ajatellen.

2.2 Tutkimuksen menetelmä

Olemme lukeneet ja analysoineet tutkimustamme varten tiettyjä teoreetikkoja ja teorioita koskevaa kirjallisuutta. L. V. Vygotskyn ajatukset ovat tutkimuksen läpäisevänä teemana alusta loppuun saakka. Hänen ajatuksensa ovat olleet analysoinnin lähtökohtana, ne ovat myöskin vertailun ja keskustelun pohjana jokaisen luvun lopussa. L. Rauhalan näkökulma on tärkeä lapsen vuorovaikutuksellisuutta määriteltäessä ja P. Hakkaraisen syvälliseen analyysiin leikin ominaislaadusta perustuu luku 4. 2. J. Huizinga on mukana leikinomaisuuden ja kulttuurin kehittymisen yhteyksien määrittelyssä kohdassa 4.3. M. Csikszentmihalyi valaisee ihmisen optimaalista kehittymistä luvussa 5. Samassa luvussa J. V. Wertsch kiteyttää lähikehityksen vyöhykkeen ydinajatuksen. Tutkimuksemme sisältää myös muuta tieteellistä kirjallisuutta, lähinnä tukemassa edellisiä.

Mikä on saanut meidät valitsemaan juuri nämä henkilöt ja heidän ajatuksensa tutkimukseemme? Varmasti tärkein tekijä on oma näkokantamme, että kyseiset teorioitsijat ovat työmme aihepiirin kannalta oleellisia. Perustelemme edellistä kohtuullisen laajalla paneutumisella ihmisen kehitystä ja leikkiä koskevaan kirjallisuuteen. Pyrkimyksenä meillä tutkijoina on tietenkin ollut mahdollisimman suuri objektiivisuus ja kriittisyys käyttämiämme tietolähteitä kohtaan.

Olemme poimineet ja yhdistelleet edellämainittujen kirjoittajien tekstejä sekä suodattaneet niistä omaan työhömmä soveltuvaa ainesta. Olemme tulkinneet ja pyrkineet kohti syvempää ymmärrystä. Turunen (1995, 101) määrittelee kyseisen toiminnan hermeneuttiseksi. Hänen mukaansa ”hermeneutiikkaan ei sanan vahvassa merkityksessä kuulu käsitteenmuodostusta.” Tosin hiukan myöhemmin kirjassaan hän lieventää kantaansa hermeneuttisesta tulkinnasta siten, että se lähestyy tietyltä osin fenomenologista käsitteenmuodostusta. Hermeneuttisesta tulkinnasta kirjoitamme hiukan lisää seuraavassa luvussa 2.3.

Työmme edetessä, kokemuksen ja näkemyksen karttuessa olemme selkeästi havainneet ajatusrakennelmissamme muutosta tutkittavien asioiden suhteen. Tämä havainto on vaatinut meitä tutkijoina ottamaan kantaa kyseisiin muutoksiin. Olemme muodostaneet omia käsitteitä fenomenologisen periaatteen mukaisesti. Turunen (1995) kuvailee: ”kokemusmaailma tulee saada jotenkin kohdatuksi, tarkastelun alaiseksi ja siitä tulee kyetä muodostamaan käsitteitä”, ja hiukan myöhemmin: ”käsitteenmuodostus on näin käsitettynä fenomenologiaa”. Voisimme näinollen kuvata tutkimuksemme menetelmää hermeneuttisen fenomenologian mukaiseksi toiminnaksi. (Turunen 1995; 117, 124.)

2.3 Tutkimuksen laadullisuus

Varton (1992, 26 - 28) mukaan ”tutkija on laadullisessa tutkimuksessa sisällä tutkimuskohteessaan”: esimerkiksi ihmisen elämämaailmaa tutkittaessa otamme huomioon sen, että olemme itse erehtyväisiä ihmisiä. Tutkijalla on oma ”tutkijaprofiilinsa”, johon kuuluu mm. ”tietoinen maailmankäsitys, jota tutkija edustaa,

käsitys tiedon luonteesta ja tutkimuksellinen viitekehys, johon tutkija on koulutettu.” Meidän viitekehysemme on luonnollisesti kasvatustieteellinen.

Tutkimuksemme on teoreettinen eli etsimme siinä yleistettävää, teoriaan tähtäävää ainesta (esim. Hirsjärvi ym, 1986). Näkökulma on holistinen, kokonaisuuksiin pyrkivä, mutta painotus on ihmisen vuorovaikutuksellisuudessa. Tämä pitää sisällään ajatuksen ihmisen ainutkertaisuudesta, omasta tilasta, mutta ennenkaikkea ajatuksen yhteisestä tilanteesta, yhdessä muodostetusta tilasta. (Situaation määritelmään sisältyy toki paljon muutakin: ks. luku 3.4.1).

Tutkimuksemme teema on vuorovaikutuksellisuus ihmisen olemisessa. Ajatus on lähtöisin Vygotskyltä. Se käsittää ihmisen kehittymisen vuorovaikutuksessa, leikin luontaisena toimintamallina ja sosio-kulttuurisen oppimiskäsityksen.

Tarkoituksenamme on yhdistää edellisiä elementtejä mahdollisuuksien mukaan ja tuoda esille niitä täydentäviä ja niistä poikkeavia kannanottoja. Toisin sanoen, yritämme muodostaa ajatuksissamme loogisen jatkumon lapsen elämässä, hänen siirtyessään kouluun.

Tutkimuksen laatuun olennaisesti kuuluvana tavoitteena on ottaa haltuun omaa ”tilaamme” suhteessa lapseen, leikkiin ja kasvatukseen. Yritämme vaikuttaa myös siihen, että lapsen elämän laadukkuus lisääntyisi ja lapsen oma, vuorovaikutuksellinen ”tila” laajenisi hänen siirtyessään koulun penkille (ks. ”leija”-malli, luku 6.). Tällä hetkellä siinä tilanteessa käy nähdäksemme useasti päinvastoin: lapsen oma tila vähenee.

Pyrimme tutkimuksessamme tulkintaan ja ymmärrykseen perustuvaan hermeneuttiseen menetelmään. Tiedämme tutkittavan ilmiön olevan osa meitä itseämme ja meidän itsemme olevan osa tutkittavaa ilmiötä. Meille tutkijoina onkin ensiarvoisen tärkeää pyrkiä jatkuvasti erittelemään ja kuvaamaan omaa tutkimustyötämme (Varto 1992).

Varton (1992, 63) mukaan ”tutkija tekee kuitenkin arvioita omassa historiallisessa viitekehyksessään, ja vain tutkija itse voi antaa merkityksen, joka liittyy hänen tematisointiinsa. Tulkinnallisessa lukutavassa on kuitenkin muistettava, että se mitä pyritään ymmärtämään on toista, siis toisen elämismaailmaa.”

Olemme tavoitelleet työhömmme liittyvän kirjallisuuden suhteen hermeneuttista lukutapaa, jossa tiedostetaan ihmisen muuttuminen tutkimuksensa mukana. Hermeneuttinen kehä kuvaa hyvin ymmärtämistämme. Siinä on Varton (1992, 69) mielestä kyse kehästä, ”koska ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista, ja palaa takaisin niiden asettamiseen ja ymmärtämiseen. Hermeneuttiseen kehään liittyvä ymmärtämisen määritelmä pitää sisällään kohteen lukutavan hidasta ja jaksottaista irrottamista niistä piirteistä, jotka ovat vain tutkijan omia piirteitä eivätkä siis liity itse kohteeseen.” Esimerkiksi meillä leikkiin liittyvän kirjallisuuden analysointi on noudattanut selkeästi hermeneuttista kehää; leikin ominaisuuksien ymmärtämisen lisääntyessä myös lukemisen sisältö ja sen herättämät ajatukset ovat koko ajan syventyneet.

2.4 Tutkimuksen kohteet

Kuviossa 1. esitellään tutkimuksen kohteet, sisältöalueet pääotsakkeiden mukaisesti jaoteltuina. Siinä kuvataan avainsanojen ja -lauseiden avulla tutkimuksemme kohdentuminen ja painopistealueet.

Lapsen vuorovaikutuksellisuus. Laatikon alleviivatuista avainsanoista kulttuurihistoriallisuus ja dialogisuus pohjaavat Vygotskyyn ja hänen perintöönsä. Situationaalisuus määrittelee mielenkiintomme kohteen Rauhalan suhteen.

Leikin ominaislaatu. Kyseiset ominaisuudet nousevat mielestämme erityisen merkityksellisiksi leikkiä koskevassa luvussa. Suluissa olevat lähteet kertovat, keneltä kyseiset avainlauseet ovat peräisin.

Vygotskyn ja Csikszentmihalayin näkemys ihmisen optimaalisesta kehittämisestä.
 Mielenkiintomme kohteena on erityisesti ollut Vygotskyyn pohjaava lähikehityksen vyöhyke -teoria, jota luotaamme lähinnä Wertschin avulla. Csikszentmihalayin ”Flow” - optimaalisen kehittymisen psykologia käsittelee itseohjautuvuuden kehittymistä ja minän kompleksisuuden lisääntymistä.

<p>LAPSEN VUOROVAIKUTUKSELLISUUS</p> <p><u>kulttuurihistoriallisuus</u></p> <p><u>dialogisuus:</u></p> <p>minän kehitys, vuoropuhelua ympäristön kanssa (Fogel, 1993)</p> <p><u>situationaalisuus:</u></p> <p>olemassaolo maailman osana (Rauhala, 1983)</p>
<p>LEIKIN OMINAISLAATU</p> <p><u>ympäristö- ja tilannesidonnaisuus:</u></p> <p>leikissä tapahtuva toiminnan säätelyn muuttuminen (Vygotsky, 1978)</p> <p><u>mielikuvitus:</u></p> <p>leikki lapsen luoma mielikuvituksellinen tilanne (Vygotsky, 1978)</p> <p><u>motivaatio:</u></p> <p>leikki inhimillisten motiivien testaamisen ja koettelun laboratorio (Hakkarainen, 1990)</p> <p><u>leikinomaisuus</u></p> <p>kulttuurin kehittymisen ehtona (Huizinga, 1938)</p>
<p>VYGOTSKYN JA CSIKSZENTMIHALAYIN NÄKEMYS IHMISEN OPTIMAALISESTA KEHITTÄMISESTÄ</p> <p><u>sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen:</u></p> <p>subjektien välisyys oppimistilanteessa (Wertsch, 1985)</p> <p><u>flow:</u></p> <p>optimaalisen kokemuksen psykologia (Csikszentmihalayin, 1990)</p>

KUVIO 1. Tutkimuksen kohteet, pääkäsitteet taulukkomuodossa

Tulevassa tekstissä lähdetäänkin tarkastelemaan kuvion 1. käsitteitä lähemmin. Ensimmäisenä tutkimuksen ihmiskäsitykseen liittyviä asioita luvussa 3.

3 LAPSEN VUOROVAIKUTUKSELLISUUS

3.1 Ihmiskäsitys yleisesti

Rauhala (1983) kuvaa ihmiskäsitystä seuraavasti: "Yleiskielessä saatetaan ihmiskäsityksellä tarkoittaa sitä yleistä perusasennoitumista ihmiseen, joka sitten sävyttää meidän yksilöllisiä ihmissuhteitamme". Tämä perusasennoituminen sisältää Rauhalan mukaan monenlaisia aineksia, kuten "kulttuuriperinteen vaikutuksia, teoreettista tietoa ihmisestä, kokemuksemme tiedostamattomia sisältöjä, uskomusten ja ideologioiden tarjoamia arvostuksia jne." (Rauhala 1983, 13.) Ihmiskuva on Rauhalan mukaan esimerkiksi biologian, fysiologian, sosiologian tai psykologian sisältämät osittaiskuvaukset ihmisestä. Ihmiskuva on empiirisen tutkimuksen tulos, ihmiskäsitys sensijaan ontologisen analyysin tulos (Rauhala, 1983).

Wilenius (1982) painottaa ihmiskäsitysten erilaisuuden syntyvän mm. seuraavista perusteista: "(1) erilaisten ihmistä tutkivien tieteiden korostamisesta, (2) ihmisen olemisen erilaisten ontologisten laatujen korostamisesta, (3) ihmisen tietoisuustoimintojen, kuten ajattelun, tuntemisen tai tahtomisen korostamisesta" (Wilenius, Oksala, Mehtonen & Juntunen 1982).

Keskitymme työssämme lähinnä ihmiskäsityksen ontologiseen, olevaisen laatua koskevaan analyysiin. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994), määrittelevät ontologian seuraavasti: "Tutkijan käsitykset ihmisen olemassaolosta", "Uskomuksemme ja ymmärryksemme olemassaolestamme ja sosiaalisen maailman luonteesta", sekä "Käsitykset ihmisen kasvatettavuudesta, kasvatuksen ehdoista ja mahdollisuuksista".

Varton (1992) mukaan tutkijan tulee eritellä tutkittavan ”olemassaolotapaa” ja muodostaa erittelyn tuloksena tutkimuksen ihmiskäsitys. Toisin sanoen tutkijan tulee pohtia millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle hän tutkimuksensa rakentaa. Tämän pohtimisen tuloksena olemme perustaneet oman työmme Vygotskyn kulttuurihistoriallisen teorian mukaiselle ihmiskäsitykselle. Esittelemme ja määrittelemme sitä seuraavassa.

3.2 L.V. Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria ihmiskäsityksenä

* ”Ihmisen persoonallisuuden kehittyminen tapahtuu kasvatuksen ja opetuksen aikana ja välityksellä ja sillä on tietty historiallinen luonne, sisältö ja muoto; siksi eri aikakausina näemme erityyppistä psykologista kehitystä (kehittymistä)”.

* ”Toiseksi, persoonallisuuden kehitys tapahtuu sosiaalisten tilanteiden muuttumisen aikana henkilön elämässä, tai henkilön persoonallisen aktiviteetin (toiminnan) tapojen muutoksissa”.

* ”Kolmanneksi, toiminnan perusmuoto on tietyn ryhmän yhteiskollektiivinen toiminta, heidän sosiaalisen vuorovaikutuksensa avulla”.

* ”Neljänneksi, yksilöllinen tapa toimia on seurausta toiminnan perusmuodon sisäistämisestä”.

* ”Viidenneksi, oleellinen rooli tässä sisäistämisessä on merkkien ja symbolien systeemillä, joka on luotu ihmisen kulttuurihistorian aikana”.

* ”Kuudenneksi: henkilön (persoonan) assimilaatio materiaalsen ja henkisen kulttuurin suhteen kasvatus- ja opetusprosessissa tapahtuu persoonan henkilökohtaisen aktiviteetin avulla yhteistyössä muiden ihmisten kanssa”.
(Davydov 1995, 12)

Vygotskyn laaja ja kattava, Marxin ja Engelsin dialektiseen filosofiaan pohjaava kulttuurihistoriallinen teoria, integroituu Hedegaardin (1990, 350) mukaan neljään eritasoiseen lähestymistapaan, jotka kaikki kuvaavat ihmisen elämää ja käyttäytymistä.

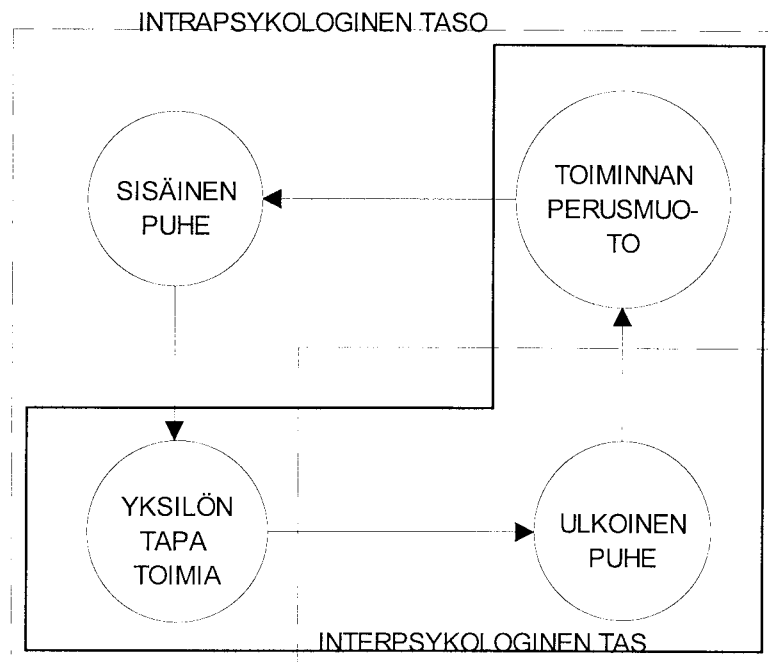
Lähestymistavat ovat ”(1) toiminnallinen lähestymistapa, (2) historiallis-yhteiskunnallinen lähestymistapa, (3) henkisten ”työkalujen” (esim. puheen) välittävän merkityksen lähestymistapa, ja (4) ihmistenvälinen geneettinen lähestymistapa.” Me keskitymme työssämme sekä toiminnalliseen lähestymistapaan- lähinnä Hakkaraisen leikin ominaisuuksien kuvauksen yhteydessä- että ihmistenväliseen geneettiseen lähestymistapaan yleisesti. Sivuumme työssämme tosin muitakin kahta lähestymistapaa, rajat niiden välillä eivät mielestämme ole jyrkkiä eivätkä yhteensovittamattomia. Yritämme kuitenkin edetä kyseisten integraatiotapojen mukaisesti työmme alusta loppuun.

Hedegaard (1990, 351) jatkaa ihmisten välisestä, geneettisestä lähestymistavasta: ”...ihmisten välinen toiminta, siinä merkityksessä kun se muovaa lapsen sisäistä toimintaa, on aina sosiaalista, historiallista ja kulttuurista. Jos on siis tarkoitus ymmärtää ihmisen psyykettä, on tarkoituksenmukaista analysoida sitä alkuperäisesti (geneettisesti) sosiaalisena ja historiallisena ilmiönä.”

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 119) muotoilevat Vygotskyn ydinajatuksen lapsen kehittymisestä seuraavasti: ”Alkeelliset (biologisesti määräytyvät) toiminnot ovat ärsytyskentän säätelemisiä. Korkeammat toiminnot kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa lapsen asteittain sisäistäessä toimintansa ulkoisen (sosiaalisen) säätelyn.” Wertsch (1985, 1990) ilmaisee samansisältöisesti Vygotskyn kuvaaman ”kulttuurin kehityksen geneettisen lain” (ks. myös Blanck 1990, 44): ”Lapsen kulttuurisessa kehityksessä jokainen toimintamuoto (funktio) esiintyy kahdesti, kahdella tasolla: ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla. Ensimmäinen esiintyy ihmisen välisenä interpsykologisena tapahtumana (kategoriana), sitten lapsen sisässä intrapsykologisena tapahtumana... Sosiaalinen vuorovaikutus on kehityksellisesti kaikkien korkeampien toimintamuotojen ja niiden välisten suhteiden perustana.” (Wertsch 1985, 60-61; 1990, 113.)

Kuviossa 2. on kiteytetty Vygotskyn kulttuurin kehityksen geneettinen laki. Vygotskyn mukaan yksilön tapa toimia on seurausta toiminnan sosiaalisen perusmuodon

sisäistämisestä. Tämä prosessi tapahtuu interpsykologisella (yksilöiden välisellä) tasolla ulkoisen puheen avulla, sekä intrapsykologisella (yksilön sisäisellä) tasolla ulkoisen puheen muuttuessa sisäiseksi puheeksi - ajatteluksi. Prosessi on Vygotskyn mukaan sisäsyntyinen, siitä juontaa termi ”geneettinen laki”.



KUVIO 2. Kulttuurin kehityksen geneettinen laki Vygotskya mukailleen

Vygotsky tarjoaa siis varsin jämerän perustan yleiselle ihmiskäsityksellemme ja myös käsityksellemme ihmisen (lapsen) kasvusta ja kehittymisestä mikrotasolla. Ratner (1991, 3) antaa lisää ajattelemisen aihetta edelliseen liittyen kirjoittamalla: ”Vygotskyn lopullisen periaatteen mukaan psykologiset ilmiöt ovat olemassa ennemminkin sisäisessä suhteessa toisiinsa kuin itsenäisinä. Psykologiset ilmiöt ovat Vygotskyn mukaan dialektisessa vuorovaikutussuhteessa.” Vuorovaikutusta ei olisikaan siis pelkästään sisäisen ja ulkoisen välillä, vaan myöskin sisäisten psykologisten ilmiöiden välillä. Tämä korostaa mielestämme entisestään vuorovaikutuksellisuuden merkitystä ja arvoa ihmisen kehittämisessä.

Ihminen on Vygotskyn mukaan siis kulttuuris-historiallinen olento, jollakin tapaa oman aikakautensa "tuote". Hän säilyttää teoriassaan kuitenkin mahdollisuuden yksilön ainutlaatuisuuden kehittymiseen kommunikaation avulla vuorovaikutuksessa.

Tämänkaltaisen tapahtumaketjun perusmuoto tulee ilmi myös Alan Fogelin ajatuksissa, joita käsitellään luvussa 3.2.2.

3.2.1 Minän kehityksestä

Otamme tässä yhteydessä lyhyesti esille Vygotskyn aikalaisen G.H. Meadin ajatuksia minän tai minuuden kehityksestä lähinnä sen takia, että ne jossain määrin sivuavat Vygotskyn teorioita. Esimerkiksi mielenkiintoinen intersubjektiivisuus - käsite esiintyy molempien kirjoituksissa.

G.H. Meadin (1934) minäkonseptio kuvaa ihmisenä olemisen sosiaalisten suhteiden vaikutuskenttänä, jossa ihmisen kehittyminen on sidoksissa hänen asennoitumiseensa sidosryhmäänsä. Meadin mukaan yksilön minä kehittyy sosiaalisissa tilanteissa, kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Meadin ajatukset lähentyvät L. V.

Vygotskyn kulttuurihistoriallista teoriaa ihmisen minän kehittymisestä, kts kohta 3.2.

Myöskin John Dewey sai Meadilta vaikutteita omaan teoriaansa ihmisen oppimisesta ja kasvusta.

Vygotskyn ja Meadin painotuksessa minän kehittymisestä sosiaalisissa tilanteissa tulee esille edellä mainittu intersubjektiivisuus- käsite. Mead valaisee käsitteen sisältöä Hankamäen (1994) mukaan seuraavasti "...intersubjektiivisuuden perustana ei ole ensisijaisesti kielen käyttöä koskeva sopimus vaan eräänlainen yleisinhimillinen subjektiveetti jolla on arkkityyppinen (yhteiseen alkumuotoon palautuva) historia. Tämän mukaan kielen ja kulttuurin intersubjektiivisuus perustuu tietoisuuden ja minän kaikille yhteiseen rakenteeseen." (Hankamäki 1994, 54.)

Meadin tulkinta intersubjektiivisuudesta poikkeaa Vygotskyn vastaavasta juuri käsitteen laajuudessa. Meadin tulkinnan lähtökohta ja päähuomio on siis selkeästi

makrotasolla, kuvastaen senaikaista ajattelua kaikille yhteisen, ihmisen kehitystä koskevan kattavan teorian löytämisen mahdollisuudesta. Vygotsky taas hahmottaa intersubjektiivisuutta lähinnä mikrotasolla, tilanteeseen osallistujien semanttisen viestien tulkinnan tasolla (ks. esim. Wertsch 1985). Lähtökohta Vygotskylä on myös laaja ja kattava kulttuurihistoriallinen teoria (ks. luku 3.2).

Palaamme Vygotskyn tulkintaan intersubjektiivisuuden käsitteestä myöhemmin luvussa 5.1, jossa hahmotamme kyseisen käsitteen asemaa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutustilanteessa. Myöskin seuraavassa luvussa kyseinen käsite nousee esille, nimittäin minän kehityksen vuorovaikutuksellisuuden määrittelyssä ”dialogisen minän” avulla.

3.2.2 Minän dialogisuus

Alan Fogel pohjaa ajatuksensa ihmisen kehittymisestä voimakkaasti Vygotskyyin. Hänen lähtökohtansa on, että ihminen voidaan ymmärtää vain yhteiskuntansa ja historiallisen aikansa kontekstissa ja suhteessa niihin kommunikaation muotoihin, joissa hän voi ilmaista itseään.

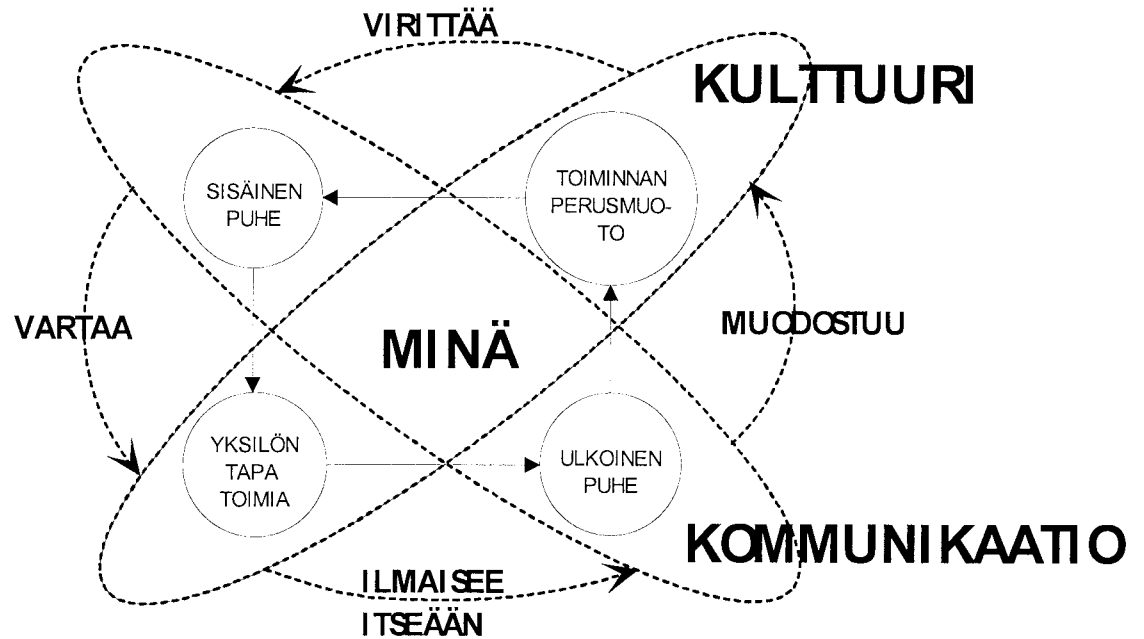
Minä, kulttuuri ja kommunikaatio liittyvät Fogelin mukaan erottamattomasti toisiinsa: yksilöt määrittelevät itseään toisille kommunikaation avulla, ja kommunikaatio puolestaan synnyttää uutta itseymmärrystä ja tietoa. Kulttuuri määrittelee kommunikaation välineet, kielen, eleet ja symbolit, sekä sen, keiden kanssa puhutaan ja miten (Munter 1995, 78 - 81).

Siren-Tiusanen (1995) jatkaa Fogelin ajatuksia mukailien lasten kehittymisen muutosten olevan spontaaneissa ja luovissa suhteissa syntyvää uutta, eivät objektiivisen todellisuuden lainalaisuuksia. Lapsen tieto omasta itsestään lisääntyy samalla. Myös minän kehitys liittyy suhteisiin. Se on dialogista vuoropuhelua ympäristön kanssa.

”Fogelin ”dialoginen minä” on päättymätön prosessi eikä se ole kokonaan yksilössä: se voi ottaa toisen asemia ja kuvitella itsensä toisiin paikkoihin ja aikoihin. ”Minä ei siis ole koskaan lopullisesti määritelty, vaan se luo jatkuvasti itseään todellisissa tai kuvitelluissa dialogeissa. Minä ei siis ole jonkun ”sisällä” tai ympäristössä, vaan näiden välisessä muuttuvassa, tulkinnallisessa suhteessa.” (Siren-Tiusanen 1995, 89 - 91.)

”Minän” kehittymisen tulkitseminen tällä tavoin tilannekohtaiseksi, vuorovaikutukselliseksi tapahtumaksi on kiehtova ajatus. Yksittäisissä tilanteissa, jossa toimijat yhdessä luovat jonkin uuden merkityksen asioille, ihminen kehittyy ja kasvaa voimallisesti. Fogel (1993) kuvaa kirjassaan hienosti äidin ja vastasyntyneen lapsen ”vuoropuhelua”, minän ”dialogisuuden” varhaisinta toteutumista. Teoreettisesti ajatellen tutkijan (Fogelin) mielenkiinto kohdentuu siis käsillä olevaan yhteiseen tilanteeseen, joka on myös tämän tutkimuksen kohde.

Keskeisenä tekijänä kuviossa 3. oleva ”minä” ilmentyy Fogelin mukaan kulttuurin ja kommunikaation välisessä muuttuvassa suhteessa. Minä ei siis ole stabiili, pysyvä, vaan se muuntuu kokoajan dialogissa, jota yksilö käy sekä interpsykologisella että intrapsykologisella tasolla, ympäristönsä kanssa. Yksilöllä on tarve ilmaista itseään, saada arvostusta ympäristöstään. Se tapahtuu kommunikoimalla ympäristön kanssa kulttuurin välineillä. Yhteisen kommunikoinnin tuloksena kulttuuri todellistuu. Minän ja kollektiivisen yhteistoiminnan välinen jännite virittää yksilön sisäisesti pohtimaan omia tavoitteitaan. Tätä kautta yksilön tietoisuus avartuu laajentaen hänen toimintamahdollisuuksiaan.



KUVIO 3. Dialoginen minä Fogelia mukailleen. Kuviossa on Vygotskyn teoriaan liittyviä elementtejä. (Kts. kuviot 2, s. 12 ja 4, s. 23)

3.3 Holistinen ihmiskäsitys Rauhalan mukaan

Otamme tässä yhteydessä esille myös Rauhalan kokonaisvaltaisen ja mielekkään tavan kuvata ihmistä. Ajattelemme sen antavan tutkimuksemme kulttuurihistorialliselle ihmiskäsitykselle vertailupohjaa omine, hiukan erilaisine painoituksineen. Näitä painotuseroja ja teorioiden mahdollisia yhtäläisyyksiä käsittelemme luvussa 3.5. Yhteenvetoa ja keskustelua Vygotskyn ja Rauhalan ihmiskäsitysten välillä.

Lauri Rauhalan esittelemä holistinen ihmiskäsitys sisältää ajatuksen ihmisen olemassaolon *tajunnallisuudesta, kehollisuudesta ja situationaalisuudesta*. Rauhalan jaottelu pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologiseen filosofiaan, jonka tärkein edustaja oli saksalainen filosofi Martin Heidegger. Hänen suuri kysymyksensä "ihmisenä olemisen mielestä" antaa meillekin ajattelemisen aihetta yrittäessämme hahmottaa "Lapsen luonnetta".

Tajunnallisuus (psykkis- henkinen olemassaolo). Tajunnallisuus kytkeytyy Rauhalan (1983, 27) mukaan voimakkaasti mieli eli noema käsitteeseen (mieli kreik.noema). "Mieli on sitä, jonka avulla ymmärrämme, so. tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme jne. ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli on siis tavallaan merkityksen antaja."

Rauhala yhdistää edelleen mielen ja elämyksen. Hänen mukaansa "mieli ja elämys ovat aina yhdessä", ja ovat siten tajunnallisen tapahtuman perusyksiköitä. Tajunnallisuuden analysointi tapahtuu Rauhalan mielestä tajunnan sisältöjen kautta, joissa tajunta on olemassa ikäänkuin sisäänrakennettuna. Mieliä eli noemoja on olemassa "suunnaton joukko ja ne suhteutuvat toisiinsa mielellisyyden eli sisäisen merkitsevyyden sitomina. Näin syntyy merkityssuhde, jonka avulla ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen situaatioonsa." Tätä ihmisen suhdetta situaatioonsa käsittelemme jatkossa enemmän. Tajunnallisuudesta Rauhala (1983) toteaa edelleen: "sisäisten merkityssuhteiden verkostumisen kautta yksilö muodostaa maailmankuvansa ja käsityksensä itsestään".

Kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena). Kehollisuus muodostuu Rauhalan (1983) mukaan ihmisen konkreettisesta orgaanisesta olemassaolosta siinä situaatiossa, jossa hän on osallisena. Kehollisuus ihmisen olemispuolta hahmottavana tekijänä loppuu vasta hänen kuollessaan (ts. hänen orgaaniset elintoimintonsa lakkaavat toimivasta.)

Situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen). Painotamme tutkimuksemme ihmiskäsityksen koostamisessa osaltaan tätä ihmisen olemispuolta. "Olemassaolo suhteina todellisuuteen" tuo arvokkaan lisänsä tutkimuksemme ihmiskäsitykseen. Jatkamme tästä seuraavassa luvussa.

3.4 Situationaalisuus

Situaation lyhyt mutta kohtuullisen tyhjentävä määritelmä Rauhalan (1983, 1993) mukaan on: "Ihmistä ei voida käsittää ilman maailmaa jossa hän elää". Situationaalisuus ihmisen olemassaolon muotona käsittää siten "ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti." (Rauhala 1983, 33.)

Lauri Routila (1986) kuvaa ihmisen suhdetta situaatioonsa "mahdollisuuksien pelitilana": hänestä ihmisen elämä on "jatkovaa valintaa tiettyjen olemassaolojen vaihtoehtojen välillä. Jokainen valinta sulkee jatkossa joitakin mahdollisuuksia pois, mutta avaa samalla uusia. Elämä on siis alati avautuva ja sulkeutuva mahdollisuuksien "pelitila", jossa mahdollisuuskenttä on jokaisen valinnan kohdalla erilainen. Avautuminen ja sulkeutuminen tapahtuvat tietyllä välttämättömyydellä, mutta ne eivät silti ole täydelleen ennalta määrättyjä, vaan ihmisen omien vapaiden (tosin tietyssä tilanteessa vapaiden) valintojen tulosta." Routila jättää mielestämme mielenkiintoisella tavalla tilaa ihmisen situaatioon, hiukan samalla tavalla kuin leikin teoreetikot, esimerkiksi Bruno Bettelheim.

Rauhala menee ihmisen situationaalisuuden käsitettä määritellesään astetta Routilaa pidemmälle kirjoittaessaan tutkimuksessaan (1993, 71): "situaatio on perustavassa ontologisessa mielessä ihmistä. Situaatio ei siten ole ainoastaan psykofyysisen olemassaolon sijoittuneisuussfääri, "Spielraum", vaan tämä psykofyysisuus on mahdollinen juuri relaationaalisuudessa situaatioonsa. Psykofyysinen olemassaolo on primaarisesti situationaalisuutta eli olemassaoloa maailman osana." Myös meidän ajatuksissamme situationaalisuus on ihmisen kehittymisen primaarinen edellytys, sen ehto. Ihminen ei voi kasvaa "täyteen mittaansa" ilman ihmissuhteita, kontakteja toisten ihmisten kanssa. Merkitsevää on myöskin se, mitä luomme yhteisessä situaatiossa, "tilassa". Kaikkia situaation osatekijöitä ihminen ei kuitenkaan voi "valita", esimerkiksi vanhempiasi tai ihonväriäsi ym. Tämä seikka tuo oman lisämausteensa situaation ja situationaalisuuden määritelmään.

Käytännönläheisemmin situationaalisuuden käsite on läheisessä yhteydessä esimerkiksi roolin käsitteen kanssa: joku on paitsi aikuinen mies tai nainen, myös lisäksi opettaja tai veturinkuljettaja. Ihmisen olemassaolon muotona situationaalisuus on kuitenkin monimuotoisempi kuin pelkkä rooli, Rauhala (1993, 70) jatkaa: "situaatio on kaikkien niiden ilmiöiden, objektien ja asiointilojen kokonaisuus, joiden alaisena ja joihin suhteutuen yhden ainoan ihmisen orgaaninen ja tajunnallinen olemassaolo reaalistuvat. Näitä erilaisia situaation rakennetekijöitä kutsutaan komponenteiksi. Niitä ovat perintötekijät, kasvatustaikutukset, perhetilanteet, koulut ja koulutus, työelämä, kulttuuri, yhteiskunnalliset ja maantieteelliset olotilat, kieli, arvot, normit yms."

Käsitlemme työssämme ihmistä osaltaan situationaalisuus - käsitteen kautta. Koulussa ollessaan ihminen on sidoksissa fyysiseen ympäristöön konkreettisesti, mutta myös voimakkaat siteet kavereihin, opettajaan ja kotiin ovat selkeästi läsnä. Mielestämme suhteet toisiin ihmisiin ovat koulussa erityisen tärkeitä lapsen rakentaessa minäkuvaansa ja asennoitumistaan ympäröivään maailmaan. Tässä prosessissa leikin ominaisuudet, esim. leikin tasa-arvoisuus, ovat ensiarvoisen tärkeitä ja huomion arvoisia opettajan, situaation järjestelijän kannalta.

3.5 Yhteenvetoa ja keskustelua Vygotskyn ja Rauhalan ihmiskäsitysten välillä

Vygotskyn kulttuurihistoriallinen ihmiskäsitys on saanut vaikutteita muunmuassa sekä Marxilta että Engelsiltä. Häneltä löytyy myös yhteyksiä sosiologi Durkheimiin, joten Vygotskyn tausta on selkeästi yhteiskuntaan suuntautunut. Niistä lähtökohdista on peräisin hänen teoriansa ihmisen kehittymisestä sosiaalisten tilanteiden kautta sisäisen maailmaansa hallintaan. Rauhala taas perustaa ajattelunsa mm. eksistenssifilosofi Heideggeriin (ks. esim. Rauhala 1993, 94 - 118), jonka ajattelussa ihminen jatkuvasti ratkaisuihillaan vaikuttaa siihen, mitä hän on ja miksi hän tulee. Tästä seuraa Rauhalan pääajatus, että ihminen kehittyy oppiessaan hallitsemaan kolmea olemuspuoltansa.

Vygotskyn mukaan ihmisen kehittämissprosessi on siis perustaltaan sosiaalinen: ihminen liittyessään sosiaaliseen tilanteeseen sekä muuttaa sitä että muuttuu itse.

Rauhalan mielenkiinto taas kohdentuu ihmiseen situationaalisen säätöpiirinä, kokonaisvaltaisen tapahtumapyörteen ilmentymänä.

Vygotskylle ihmisen kehittyminen tapahtuu toiminnan kehittymisen kautta: yksilöiden muodostaessa yhteisen toiminnan kukin joutuu muuttamaan omia alkuperäisiä tavoitteitaan ja merkityksiään. Näin myös yhteinen toiminta saa uusia muotoja ja kehittyy yksilöiden muuttuessa sisäisesti sen myötä (vrt. luku 4.2). Rauhalan mukaan ihminen kehittyy ottaessaan haltuun kolmea olemuspuoltansa. Toisin sanoen yhteinen toiminta on keskeinen tekijä Vygotskille ja ihmisen situationaalinen säätöpiiri Rauhalalle.

Rauhalan ja Vygotskyn lähtökohdat ja teoriat ovat siis selkeästi erilaiset. Rauhalan ihmiskäsitys on saanut kohtuullisen paljon tilaa tekstissämme. Osaksi se johtuu ehkä siitä, että se kokonaisvaltaisena ja tunnustettuna tarjoaa mielenkiintoisen lähestymistavan jäsentää ihmisen olemusta. Vygotskyn kulttuurihistoriallinen teoria on kuitenkin teemaamme ehdottomasti sopivampi, Rauhalan vastaava on tarjonnut meille hyvän vertailupohjan sekä runsaasti päänvaivaa. Esimerkiksi situationaalisuus ihmisen olemuspuolena ei mielestämme ole kovin kaukana tämän työn sisältämistä Vygotskyn ajatuksista. Lähtökohdat ja painotukset ovat kuitenkin teorioissa erilaiset.

4 LEIKIN OMINAISLAATU

4.1 Vygotsky ja leikki

Täysin tyhjentävästi ei leikkiä voida sen luonteesta johtuen määritellä, kuten Hännikäinen (1992, 346) toteaa: "Tutkijat ovat esittäneet joukon leikin ominaispiirteitä ja luoneet niiden avulla kriteereitä, joista käsin leikkiä on pyritty määrittelemään. Eri tutkijat painottavat piirteitä eri tavoilla, ja kaikki tutkijat eivät sisällytä omiin näkemyksiinsä jokaista piirrettä." Hännikäinen jatkaa: "monet leikkiteoriat lähestyvät leikkiä hyvinkin spesifistä näkökulmista. Erityisyys liittyy siihen tosiasiaan, ettei leikistä ole olemassa eri tieteen aloille yhteistä "suurta teoriaa" eikä sellaista löydy myöskään yksittäisten tieteenalojen sisältä..." (Hännikäinen 1992, 347.)

Vygotskyn ajatukset leikistä on valittu tutkimukseemme niiden ajankohtaisuuden ja relevanttisuuden takia. Hän on mielestämme kuvannut leikkiä monipuolisesti ja syvällisesti. Kytkemällä lisäksi leikin voimakkaasti lasten kasvuun psykologiselta kannalta hän on antanut voimakkaita virikkeitä ajatuksellemme leikistä jatkuvana, kehityksellisesti tärkeänä elementtinä aikuisikään saakka.

Lähikehityksen vyöhyke "Zone of Proximal Development" (ZPD), on Vygotskyn luoma malli lapsen optimaalisesta psyykkisestä kehittämisestä ja siihen auttamisesta. Helenius (1982, 26) kuvaa prosessia, jossa "lähikehityksen vyöhykkeen" avulla, ikäkauden johtavaa toimintaa hyväksikäyttäen, lapsi omaksuu omassa toiminnassaan seuraavan kehitysvaiheen välttämättömät edellytykset.

Vygotski ajatteli leikin olevan tässä prosessissa hyvin vertailukelpoinen lapsen maksimaalisen kehitystason mahdollistajana verrattuna opettajajohtoiseen lähestymistapaan, jossa kehitystaso on määritelty aikuisen näkökannalta katsoen. Lähikehitysvyöhykettä erittelemme lisää luvuissa 5.2.2 ja 5.2.3. Kritisoimme kuitenkin Vygotskyn tulkitsijoista niitä, jotka puuttuvat lähikehityksen vyöhyke - käsitteellä

leikkiin. Lähinnä tarkoitamme tällä kasvatuksellista, aikuisten määrittelemää voimakkaasti "manipuloitua" leikkiä (ks. luku 7. Pohdinta).

4.1.1 "Siskokset leikkivät siskoja": todellisuus ja kvasirealiteetti kohtaavat

Hännikäinen (1992) kirjoittaa: "Leikissä toimitaan kvasirealiteetissa, ei todellisessa maailmassa. Todellisuutta käsitellään toiminnallisesti, mutta joustavasti, koska tilanteita ja esineitä muutetaan mielikuvituksen avulla vapaasti muuksi. Leikissä lapsi pääsee fyysisen todellisuutensa taakse."

Tällaisesta tapahtumasta ehkä "puhtaimmillaan" on kyse Vygotskyn (1978) kuvaamassa, mutta Sullyn todentamassa esimerkissä, jossa siskokset leikkivät siskoja. Myöskin alaluvussa 4.1.3 kyseinen todellisuuden ja kvasirealiteetin kohtaaminen tulee ilmi vähän eri muodossa, Vygotskyn kuvaillessa ulkoisen puheen muuttumista sisäiseksi leikin yhteydessä.

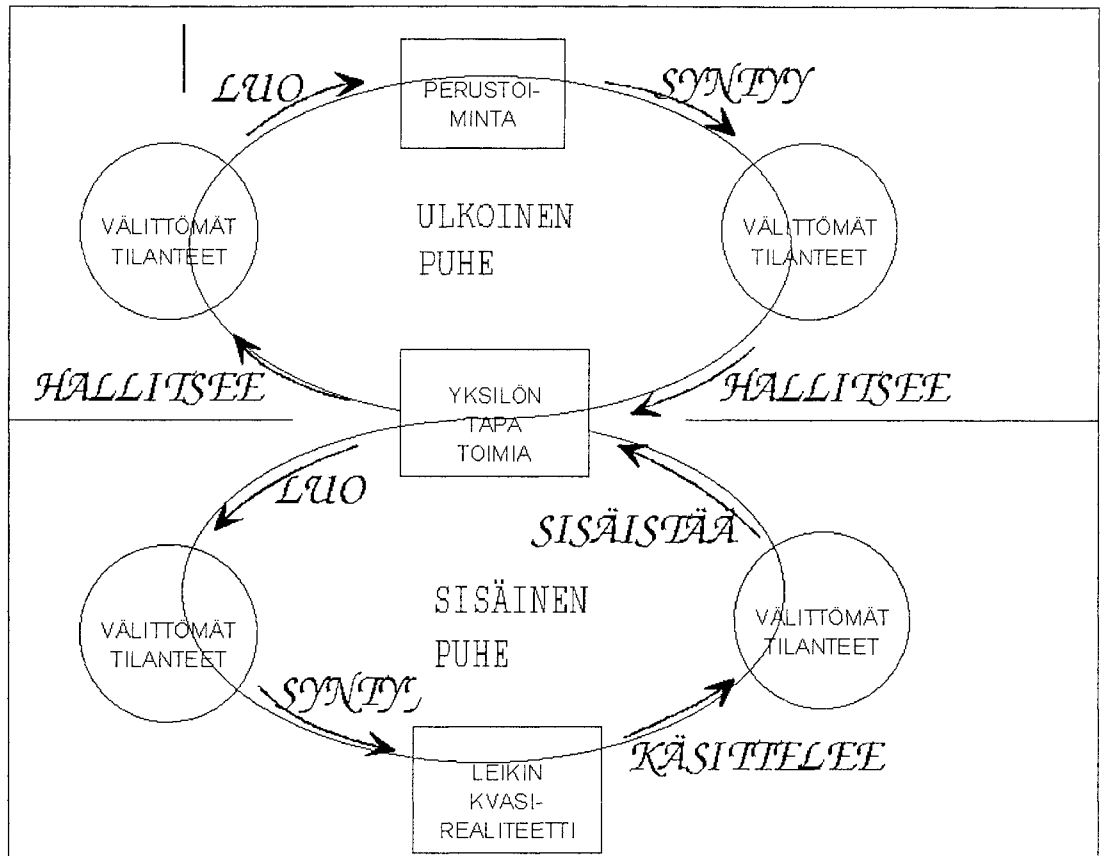
Sully oli Vygotskyn mukaan huomannut, että lapset kykenivät muodostamaan leikkitalanteen ja todellisuuden samanaikaisesti. Hän kuvaili tapauksen, missä kaksi siskosta, iältään viisi ja seitsemän sanoivat toisilleen: "Leikitään siskoksia". He leikkivät tällöin todellisuudella. Tässä leikissä on olennaista, että lapsi leikiessään yrittää olla sellainen, joksi hän sisaren kuvittelee. (Vygotsky 1978, 94.)

Vygotsky (1978) jatkaa: "Elämässä lapsi käyttäytyy ajattelematta, että hän on siskonsa sisko. Kyseisessä leikissä he ovat molemmat tietoisia siitä, että he esittävät siskoja. He esittävät juuri sitä mikä painottuu heidän suhteessaan siskoksina aikuisen ja vieraan näkökulmasta: vanhempi pitäen kiinni nuorempaa kädestä kertoo hänelle muista ihmisistä: "se on heidän, ei meidän". Tämä tarkoittaa: "siskoni ja minä käyttäydymme samalla tavalla, meitä kohdellaan samalla tavalla, mutta toisia kohdellaan eri tavalla."" Leikkimisen tuloksena lapsi ymmärtää, että siskoilla on erilainen suhde toisiinsa, kuin muihin ihmisiin (vrt. Hakkarainen; "sosiaalinen mielikuvitus", luvussa 4.2). Mikä jää huomaamatta lapselta "reaalielämässä" muodostuu käyttäytymissäännöksi leikissä."

Esimerkki kuvaa mielestämme ainakin kahta tärkeää asiaa: Sisaruudet toimivat suhteessa toisiinsa ja ympäristöönsä. He toimivat leikin "tilassa" ja vieläpä ymmärtävät leikin välityksellä, mitä on sisaruussuhde, miten se poikkeaa muista ihmissuhteista. Toiseksi sisarusten leikissä tapahtuva todellisuuden ja kvasirealiteetin sekoittuminen kertoo jotakin leikin syvimmästä olemuksesta. Leikki ei ole irrallista, satunnaista puuhastelua ilman sen kummempaa merkitystä, vaan lapsen keino muokata ympäristöä, sen sisältämiä asioita ja sisältöjä oman todellisuutensa mukaisesti. Samalla myös lapsen "oma" todellisuus muuttuu. Leikin merkitys lapsen elämän säätelyn kannalta on äärimmäisen tärkeä.

Seuraava kuvio 4. täydentää kuvion 2. (s. 12) perustoiminnan sisäistämisen prosessia lisäämällä siihen välittömät tilanteet, esimerkiksi muurin rakentamisen saatavilla olevilla palikoilla, sekä leikin kvasirealiteetin, jonka avulla lapsi voi muuntaa äsken rakentamansa muurin yhtäkkiä vaikkapa lohikäärmeeksi.

Hienosyisempi esimerkki kuvion sisältämästä informaatiosta on Vygotskyn kuvaama "siskokset leikkivät siskoksia" - tilanne. Esimerkissä siskokset "arkirutiineissa" edustavat kuvion perustoimintaa. Ryhtyessään leikkimään välittömien tilanteiden seurauksena siskona olemista he muodostavat keskenään leikin kvasirealiteetin, jossa he tietoisesti voivat järjestellä leikkiin liittyviä välittömiä tilanteita, asioita ja esineitä. He näinollen sisäistävät kyseistä perustoimintaa - siskona olemista. Lapsi oppii leikin avulla hallitsemaan ympäristöään ja toimintaansa, hän ei ole enää täysin ympäristönsä "armoilla", välittömien tilanteiden ohjailtavana.



KUVIO 4. Leikissä muodostuva perustoiminnan sisäistämisprosessi Vygotskya mukailten

Jatkossa kuvaamme edelleen lapsen tyypillistä toimintatapaa, jonka välityksellä hän suhtautuu ympäristöönsä, eli leikkiä eri merkityksissä.

4.1.2 Leikki ja mielikuvitus

Mielikuvitusta lasten leikin yhteydessä on pidetty itsestäänselvyytenä, jopa lapsuuden käsitettä kokonaisuutena ilmentävänä: ”Lapsi on terve, kun se leikkii omia mielikuvitusleikkejään”, ”lapsilla sitä on mielikuvitusta”. Nämä ovat usein kuultuja lausahduksia puhuttaessa lapsista ja heidän leikeistään. Sisältävätkö ne kuitenkin koko totuuden? Leikki voidaan sivuuttaa edellämainittujen kaltaisilla yleisluonteisilla

kommenteilla, mutta mitä leikin mielikuvitus todella pitää sisällään? Tätä selvitämme seuraavassa.

Leikki pohjautuu Vygotskyn (1962, 7) mukaan sosiaalis-affektiivisiin, ei kognitiivisiin tarpeisiin. Lapsi vastaa hänen mukaansa tarpeisiin etenemällä illusionaariseen mielikuvitusmaailmaan, jossa toteutumattomat halut ja tarpeet voidaan toteuttaa. Tarpeet pohjaavat kuitenkin välittömään todellisuuteen siten, että ne ovat pitkäaikaisia ja aiheuttavat lapselle painetta välittömään realisaatioon. Nämä asiat ovat todellisessa yhteydessä lapsen todellisuuteen ja siihen, mitä hän tietää tästä maailmasta.

Vygotsky luonnehtii mielikuvitusta jopa ”leikin määrittäväksi piirteeksi, ei vain yhdeksi osatekijäksi muiden joukossa.” (1978, 93-94.) Leikki oli Vygotskyn mukaan määritelty lapsen luomaksi mielikuvitukselliseksi tilanteeksi (Mussen, 1983). Lapsi vastaa sisäisiin tarpeisiinsa etenemällä illusionaariseen mielikuvitusmaailmaan jossa toteutumattomat halut ja tarpeet voidaan toteuttaa (Vygotsky, 1962).

Wahlström (1980, 70) toteaa leikkitoiminnan kehittävän lapsen mielikuvitusta, ja vastaavasti mielikuvituksen kehittyminen on leikkitoiminnan edellytys. Repinan (1971) mukaan mielikuvitus ei ole kuitenkaan todenmukaisuuteen pyrkivän ajattelun vastakohta, niinkuin usein ajatellaan, vaan pikemminkin sen täydentäjä. Hänen mukaansa ajattelun kehitys rikastuttaa myös mielikuvituksen kehitystä, sillä mielikuvitus on uutta tuottavan ajattelun tärkeä osatekijä. Leikki-ikäinen oppii eristämään sen, mikä on kohteelle luonteenomaista, ja näin hänen mielikuvitustuotteensa heijastaa samankaltaisten kohteiden ja ilmiöiden joukkoa. Mielikuvituksessaan lapsi jäsentää uudelleen aikaisempaa kokemustaan ja kykenee jopa tekemään yleistyksen joka on kuitenkin vielä sidoksissa konkreettiseen ja havainnolliseen. (Kaikilla noita-akoilla on pitkä koukkunenä...) (Wahlström 1980).

Vaikkakin Repina kuvaa mielikuvituksen tuottavan uutta, on sille hänen mukaansa kuitenkin ominaista tietty realismi. Lapsella on satujakin varten tarkat rajat sille, minkä hän hyväksyy mahdolliseksi ja mitä hän pitää mahdottomana. Repinan mielestä lapsen

mielikuvituksen "elävyys" perustuu siihen, että lapsi tuottaa mielikuvituksessaan uudelleen ennenkaikkealla ne kohteet ja tapahtumat, jotka ovat vaikuttaneet häneen tunteenomaisesti (Wahlström 1980).

Repinalle mielikuvitus ei ole "illuoorista": huolimatta voimakkaasta eläytymisestä, esimerkiksi roolileikissä, lapsi erottaa mielikuvituksen todesta. Hän on myös sitä mieltä, että mielikuvituksen kehitys on riippuvainen lapsen toiminnasta ja edellyttää toimintaa virittävää ulkoista tukea (Wahlström, 1980). Luvussa 4.2 analysoimme lisää toiminnan merkitystä leikissä Hakkaraisen (1990) avulla.

Myös Kurkela (1996, 85) on sitä mieltä, että "mielikuvituksen käyttö ei merkitse sekoilemista vaan siihen voi liittyä todellisuuden selkeä havaitseminen ja tältä pohjalta uusien mahdollisuuksien löytäminen. Näin mielikuvitus ei merkitse pakoa todellisuudesta vaan sen rikastamista: vapautta luoda siihen uusia merkityksiä."

4.1.3 Leikin ympäristö- ja tilannesidonnaisuus

Vygotskyn (1978) mukaan henkiset rakenteet (mallit) ovat rakentuneet välineiden ja merkkien käytön avulla. Välineet kehittävät yksilön ulkoisia käyttäytymistoimia materiaalisessa ympäristössä. Hänen mukaansa välineiden ja merkkien käyttäminen yhteistyössä edustaa korkeaa henkistä prosessointia. Käytännöllisen toiminnan saavutuksia edustavat merkit ja merkkien käyttö ulkoiseen kommunikaatioon tai kontrolliin kääntyvät sisäiseksi mekanismiksi, jonka avulla yksilö voi suunnitella tai säädellä ongelmanratkaisuaan. Puheessa merkkien käyttö välineenä toimii siten, että puheesta tulee väline, jolla kontrolloidaan ja järjestellään kohteiden käyttöä välineinä.

Tämän monimutkaisen ongelman Vygotsky on määritellyt siten, että yksilön suhde ympäristöönsä muuttuu välittömästä (suorasta) käyttäytymisestä, jossa välittömät tilanteet dominoivat yksilöä, epäsuoraan, välilliseen käyttäytymiseen jossa yksilö dominoi (hallitsee) välittömiä tilanteita. Tässä prosessissa on kyse ns. ulkoisen puheen

muuttumisesta sisäiseksi puheeksi. Tämä asia on hyvin olennaista tunnistaa leikkitalanteessa. (Vygotsky 1978, 96-100.)

Vygotskyn (1978, 93) mukaan leikki tarjoaa lapselle keinon irrottautua välittömien tilanteiden kahleista luomalla henkisen tilanteen, joka hallitsee välitöntä tilannetta. Tämän teorian mukaan lapsi haluaa alistaa käyttäytymistään sääntöihin jotka hän poimii aikaisemmasta kokemuksestaan. Lapsi haluaa myös hallita välittömiä impulsseja. Nämä asiat mahdollistavat maksimaalisen leikistä nauttimisen. Leikki pohjautuu siis Vygotskyn mukaan negatiivisiin ja epämiellyttäviin jännitystiloihin mutta sen sisältämät pyrkimykset kontrolloida niitä aiheuttavat positiivisia jälkiefektejä.

Leikin tilanne- ja merkityssidonnaisuutta kuvaa osuvasti myös El'konin (Wahlström, 1980): Lapsi operoi hänen mukaansa merkityksillä jotka ovat erillään esineistä ja niiden toiminnoista, mutta samaan aikaan hän operoi em. asioiden kanssa suhteessa todelliseen toimintaan ja joihinkin muihin asioihin ja esineisiin. Tämä on leikin vaihtuva luonne joka muodostaa "linkin" lapsen puhtaasti tilanteeseen sitoutumisen ja todellisesta tilanteesta irrallaan olevan ajattelun välille. Leikissä lapsi operoi asioiden kanssa kun ne saavat merkityksen; hän operoi sanojen merkityksen kanssa, mikä korvaa esineen/asian, siksi leikissä ilmenee sanojen vapautuminen esineistä.

Vygotsky ja El'konin kuvaavat erinomaisesti mielestämme erästä tärkeimmistä piirteistä leikissä: leikin vapauttavaa merkitystä, lapsi pääsee ensimmäisen kerran "irti" konkreettisesta tilanteesta ollen siinä kuitenkin voimakkaasti läsnä. Lapsi oppii hallitsemaan sekä itseään että ympäristöään. L. S. Vygotskyn sanoin: "polku leikistä kouluiän sisäisiin prosesseihin- sisäiseen kehittymiseen, assosiaatioon, loogiseen muistiin ja abstraktiin ajatteluun (ilman esineitä, käsitteiden avulla) - on pääväylä kehittämisessä. Joka ymmärtää tämän yhteyden ymmärtää tärkeimmän elementin siirryttäessä esikouluiästä kouluikään" (El'konin, 1971, teoksessa Kasvuvuosien psyykinen kehitys, 1980).

Leikki ilmentää näinollen lapsen sisäistä maailmaa ja sen kehittymistä tavalla, joka vaatii aikuista, tässä tapauksessa meitä tutkijoina, tunnustamaan leikin merkitys ja ottamaan selvää sisäisten prosessien merkityksestä lapsen kasvussa. Tavoitteenamme on muokata kasvatustavastamme luonnollinen, lapsen sisäiset prosessit huomioonottava jatkumo siirryttäessä esikoulusta "varsinaisen" koulun penkille. Leikki on tässä kohdin meille apuväline lapsen ajattelun ja toiminnan ymmärtämisessä, emme suinkaan ajattele tuovamme leikkiä niine hyvineen kouluun. Se olisi mielestämme arveluttavaa ajatellen leikin perimmäistä luonnetta, esimerkiksi sen vapaaehtoisuutta. Leikin elementeistä voimme sen sijaan ottaa arvokasta oppia lapsen luontaisesta tavasta elää ja olla.

Moyles (1989), kuten Hännikäinenkin (1992), korostavat tässä kohdin leikin prosessiluontoisuutta, leikin arvoa sinänsä. Hännikäisen mukaan "leikki on ymmärrettävä prosessiksi, josta ei välttämättä tule tuloksia, mutta leikkijöiden niin halutessa sekin on mahdollista". Lisäksi hän toteaa "leikin olevan tarpeen sekä lapsille että aikuisille". Leikissä nautitaan enemmän itse leikkimisestä kuin tietyn lopputuloksen saavuttamisesta: huomio kiinnitetään leikin kulkuun. Tässäkin on tavallaan kysymys sisäisestä motivaatiosta, lapsi leikkii leikkimisen halusta.

Hännikäisen (1992) ajatuksissa leikki on spontaania ja vapaaehtoista, lisäksi leikissä vallitsee ulkoisten sääntöjen vapaus. Sen sijaan leikissä on sisäisiä sääntöjä, jotka koskevat leikkiin sisältyviä suhteita, leikkitilanteita, juonta ja rooleja. Myös sääntöjen seuraaminen ja roolien ottaminen on iloa tuottava, sisäisesti motivoitunut kokemus.

Scalesin ym (1991) mukaan tutkittaessa leikkiä sosiaalisessa kontekstissa tarkastellaan sitä, kuinka lapsi rakentaa omaa kuvaansa suhteessa muihin lapsiin ja aikuisiin (kuinka hän eroaa muista, mitä samaa heissä on). Lapsi testaa leikissä omia voimavarojaan, hän rakentaa maailmankuvaansa leikin avulla. Leikkiin sisältyy näinollen voimakkaasti sosiaalinen ja moraalinen aspekti (Scales; ym 1991, 4). Leikin tilaan ja ympäristöön liittyy siis paljon erilaisia henkisiä prosesseja, joihin palaamme tarkemmin luvussa 4.2.

Moylesin (1989) mielestä konkreettinen ympäristö kuitenkin määrittelee aina leikin- ja materiaalit ja kontekstit joiden puitteissa leikki tapahtuu. Hän kuvaa kirjassaan myös esimerkkejä tietyssä ympäristössä toteutetuista vapaan ja ohjatun leikin tilanteista, joissa hän ottaa esille leikin ohjaamiseen liittyviä asioita. Leikin ohjaamiseen liittyy niin Moylesin kuin muidenkin tutkijoiden mukaan monia ongelmia: onko ohjattu leikki aitoa lapsesta lähtevää vai "valjastetaanko" leikki ohjauksessa aikuisten ihmisten tarpeita tai intressejä myötäilemään?

Lasten roolileikkien ohjaus asettaa siis kasvattajille suuria vaatimuksia. Nämä vaatimukset kohdistuvat voimakkaasti "Lasten elinolojen organisointiin" (Christensen, 1985). Järjestelyjen edellytyksinä Christensen mainitsee seuraavia tekijöitä:

*Lasten riittävät ja jatkuvasti laajentuvat elämäkokemukset, joihin kuuluu perehtyminen sekä ihmisen toimintaan aineellis-esineelliseen puoleen että sen henkilökohtaiseen ja yleiseen merkitykseen.

* Tarpeelliset leikkivälineet, jotka innostavat lapsia valitsemaan ja esittämään tiettyjä rooleja ja joita voidaan käyttää korvaamaan niitä esineitä, joita aikuiset käyttävät työssään.

* Riittävästi leikkitilaa, jotta lapset voivat itse luoda edellytykset leikilleen.

* Riittävästi aikaa, jotta lapset myös pystyvät toteuttamaan leikkisuunnitelmansa ja jotta he saavat leikkiä valitsemansa roolit läpi.

* Ratkaiseva edellytys yleensäkin lasten leikeille ja erityisesti myös roolileikeille on lasten fyysinen ja psyykinen hyvinvointi - terveys.

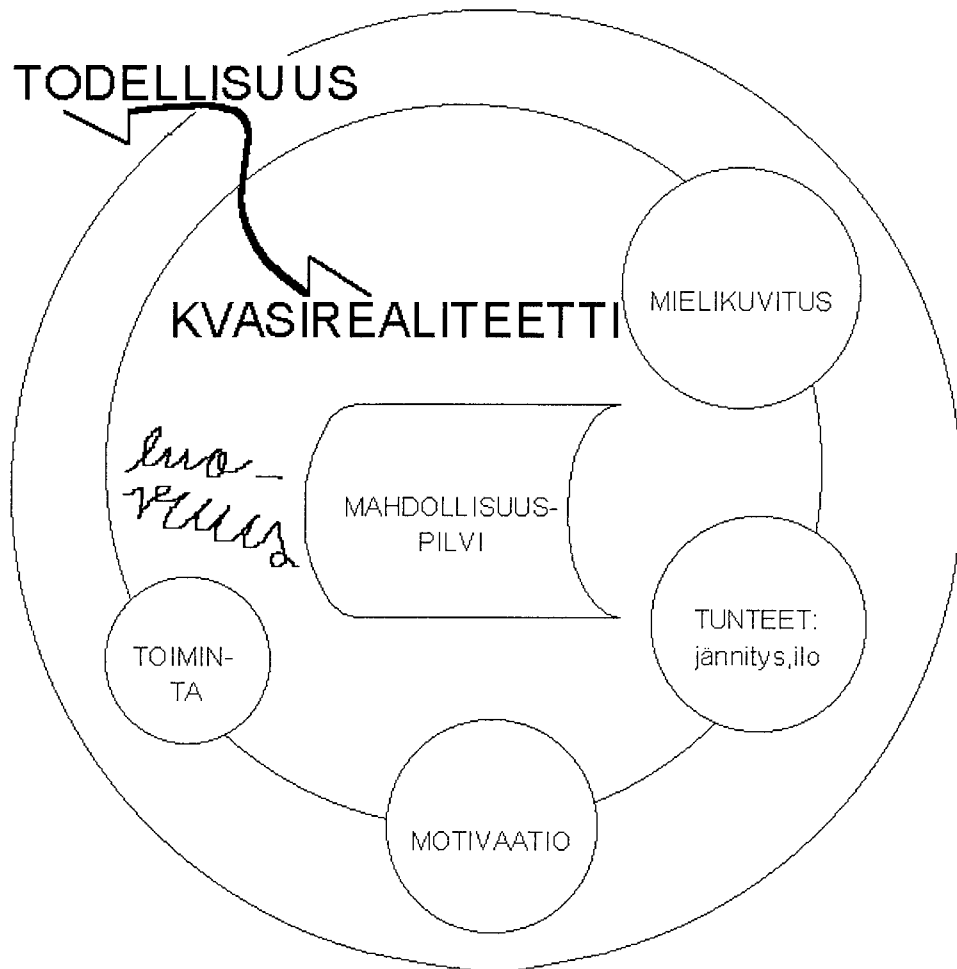
Otimme Christensenin (1985) luettelon "lasten elinolojen organisoinnista" esille, koska se mielestämme kuvaa hyvin leikin "tilan" konkreettista järjestelyä, lapsen ehdoilla.

Seuraavassa kohdassa olemme itse järjestelleet leikin ”tilaa” psykologiselta kannalta, Vygotskyn ajatuksia mukaillen.

4.1.4 Malli leikin ”tilasta” Vygotskyn pohjalta

Olemme halunneet tutkimuksessamme lähestyä leikkiin liittyviä ominaispiirteitä ja osatekijöitä teoreettiselta kannalta lähinnä L.V. Vygotskyn ajatusten pohjalta, yhdistelemällä eri näkökantoja ja painotuksia leikin suhteen mallin muotoon. Mallin osatekijöitä on pyritty selvittämään tässä luvussa (motivaatiota ja toimintaa luvussa 4.2). Seuraavalla sivulla oleva "leikin tila" - kuvio on siis meidän koostemme Vygotskyn pohjautuvista elementeistä, joita leikki sisältää. Käsitteet ovat sekä laajoja että vaikeaselkoisia, ja ovat vaatineet runsaasti lisäselvitystä luvun 4.1 alaluvuissa sekä luvussa 4.2.

Kuviossa pyritään kaavakuvan muodossa tekemään selkoa leikin sisällöstä Vygotskyn ajatusten mukaisesti. Siinä ei kuvata yksityiskohtaisesti sitä, mitä leikissä tapahtuu ja millä tavalla. Yksi leikkiin kuuluva mekanismi on kuvioon sentään merkitty, nimittäin todellisuuden ja kvasirealiteetin (lapsen oman todellisuuden) välinen vastavuoroisuus ja vuorovaikutus, joka mielestämme todentuu leikissä jokaisen ominaisuuden tai elementin kohdalla. ”Siskokset leikkivät siskoksia”- esimerkki tapahtuu tietystä tilanteesta ja ympäristössä toteuttaen realiteetin ja kvasirealiteetin vuorovaikutuksen ehkä kaikista selkeimmin. Yhtäläillä esimerkiksi mielikuvituksen kohdalla on nähtävissä sama vastavuoroisuus; lapsihan leikkii Vygotskyn ja El’koninin mukaan niitä asioita, jotka häntä sisäisesti askarruttavat. Siksi kaikki kuvion ”pallukat” on sijoitettu puoliksi todellisuuden ja puoliksi kvasitodellisuuden alueille.



KUVIO 5. Leikin tila Vygotskya mukailleen

Tämä koostemme ”leikin tilasta” Vygotskyyyn pohjaten päättää ”Vygotsky ja leikki”-luvun. Seuraavassa luvussa analysoidaan Pentti Hakkaraisen muotoilemaa problematiikkaa leikin henkisistä prosesseista. Hän perustaa ajattelunsa Vygotskyyyn seuraajiin, Leontjeviin ja Davydoviin ym. toimintateoreetikoihin. Hakkaraisen väitöskirjan myötä nousevat erityisesti esille toiminta ja sen merkitys motiivien muokkaajana. Nämä tekijät muodostavat mielestämme johdonmukaisen lisän työmme perusteoriaan, Vygotskyn näkökulmaan lapsesta ja leikistä. Pyrimme Hakkaraisen avulla todella pureutumaan leikin syvälliseen ja vaikeaan analyysiin, leikissä muodostuvan intersubjektiviteetin selvittämiseen. Luvun lainaukset ovat kaikki hänen väitöskirjastaan ”Leikki, motivaatio ja toiminnan kohteellisuus” (1991), joten

tekstiviitteissä emme merkitse erikseen kirjoittajaa ja vuosilukua, ainoastaan sivunumeron. Pyydämme lukijalta ymmärtämystä ja kärsivällisyyttä kyseisen menettelyn suhteen.

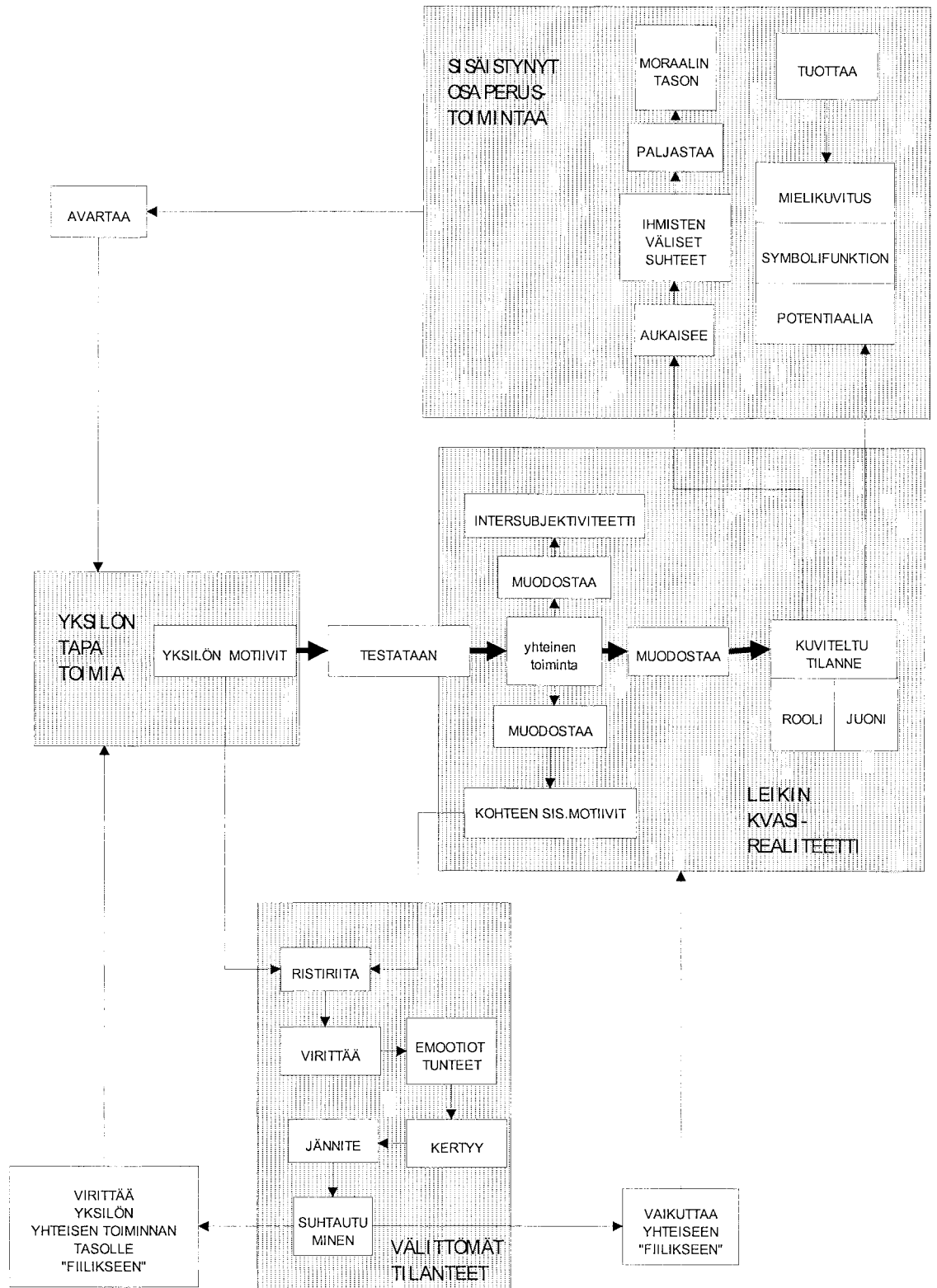
4.2 Yhteisen toiminnan aktiivinen muodostaminen kvasirealiteetin edellytys

Kuten edellä jo todettiin, yksilö sisäistää perustoimintaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostamansa kvasirealiteetin avulla. Kvasirealiteetti voi muodostua vain kun yksilöiden tavoitteet yhtyvät yhteisessä toiminnassa, tässä tapauksessa leikissä. Minkälainen on tämä yhdistävä tekijä ja mistä se löytyy? Ratkaisua tähän kysymykseen etsimme seuraavissa kappaleissa analysoimalla ja tulkitsemalla Pentti Hakkaraisen väitöskirjaa, ”motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus”, viitekehyksenä tutkimuksemme.

Kuviossa 6. on Vygotskyyn pohjaava malli leikissä muodostuvasta perustoiminnasta (kts. kuvio 4. s. 23) liitetty Hakkaraisen ajatukseen leikissä toimivien yksilöiden motiivien integroitumisesta.

Leikin kvasirealiteetin muodostuminen edellyttää, että yksilö konstruoi muiden toimijoiden kanssa leikin intersubjektiviteetin (yksilöiden väliset suhteet), kuvitellun tilanteen (juonen) ja toiminnan kohteen sisäiset motiivit. Leikki alkaa tavallaan ”elää omaa elämäänsä”. Yhteiset leikki-tilanteet synnyttävät ristiriitoja kohteen eli toiminnan sisäisten motiivien ja yksilön sisäisten motiivien välillä. Seurauksena saattaa olla hyvinkin voimakkaita tunnereaktioita, joiden ratkaiseminen vaikuttaa yksilöiden ja yhteisen toiminnan ”fiilikseen”. Leikin tuotoksena Hakkaraisen mukaan ovat symbolifunktio ja sosiaalinen mielikuviutus (vrt. luku 4.1.1).

Kuvioon liittyviä elementtejä ja niiden suhteita esitellään lisää tässä luvussa kuvion jälkeen.



KUVIO 6. Leikki yksilöiden motiivien integroijana Hakkaraisista mukailleen. Kuvioon sisältyy Vygotskyn liittyviä elementtejä. (Kts. kuvio 4, s. 23)

4.2.1 Perinteet yhteisen toiminnan esteenä

Perinteisesti on pohdittu sitä paradoksaalista tilannetta, kuinka erilaisista lähtökohdista olevat yksilöt samassa luokassa motivoidaan työskentelemään. Tämä ongelmallinen tilanne syntyy, kun yksilön kehityksessä painotetaan yksilöllisyyttä sellaisen ajatuksen kustannuksella, joka sitoo yksilön kehityksen ympäristön kehitykseen. Hakkarainen osoittaa kuinka hankaliin tuloksiin ajaudutaan, kun yksilön toimintaa pyritään ohjaamaan tai ymmärtämään perinteisen motivaation kategorian pohjalta. Hän tuo julki kolme hänen mielestään ongelmallista johtopäätöstä yksilön käyttäytymisen ohjaamisessa, jotka juontavat juurensa juuri tällaisen ajattelun pohjalta.

1. Ongelma ilmaantuu, kun pohditaan kuinka saadaan yksilö sisäisesti motivoitumaan ulkoisin keinoin: Jos pyritään vaikuttamaan suoraan sisäiseen motivaatioon ajaudutaan todennäköisesti konfliktiin, joka johtaa jommankumman osapuolen pakonomaiseen, olosuhteiden pakosta, käyttäytymiseen. Yksilön sisäisillä motiiveilla Hakkarainen (s.121) tarkoittaa ”henkilön omaa tahtoa, aikomuksia ja päätöksiä”.

2. Ongelma ilmaantuu, kun oletetaan yksilöllä olevan valmiita motiiveja leikkiä kohtaan ja pyritään ohjaamaan yksilön toimintaa herättämällä nämä uinuvat valmiit motiivit. Hakkaraisen (s.16) mukaan ”leikin spontaanisuus ja dominoivuus muiden toimintojen joukossa ennen kouluikää on johtanut olettamuksiin leikin sisäisestä tarpeesta ja motiiveista. Leikin ohjaamisessa käytetään perinteisesti hyväksi valmiita tarpeita ja motiiveja. Spontaanien tarpeiden ja motiivien sekä yleisten, pysyvien ominaisuuksien kehittämisen välistä jännitettä kasvattajat pyrkivät ratkomaan siten, että valmiille motiiville annetaan uusi sisältö: pojat eivät leiki kotileikkejä, vaikka leikkivät yleensä mielellään. Niinpä kasvattaja pyrkii ohjaamaan poikia mukaan kotileikkiin. Motivoinnin pulma syntyy, kun tietyt sisällöt ovat lapsista kiehtovampia kuin toiset.”

3. Ongelma ilmaantuu, kun motiivien ja motivaation tarkastelu rajataan yksinomaan yksilölliseen ja subjektiiviseen. Kuten Hakkarainen (s.17) sen ilmaisee: ”Motiivien keskeisenä sisältönä pidetään sitä, mitä yksilö haluaa tehdä tai tekee mielellään. Jos

yhteiskunnallinen näkökulma suljetaan pois, motivaation tarkastelu rajataan yksilöpsykologian alueelle. Samalla käy hyvin vaikeaksi kytkeä motiivien ongelma lasten kehityksen tarkasteluun. Tämä on kuitenkin yhteiskunnallisesti organisoidun kasvatuksen näkökulmasta välttämätöntä.”

Nämä perinteisestä motivaation kategoriasta nousevat ongelmat hämärtävät olennaisesti kasvattajan toimintaa yksilön kehittämisessä. Kasvattajan olisi mielestämme tässä vaiheessa syytä pohtia omia vakiintuneita käsityksiään toiminnan luonteesta ja motivaation roolista siinä.

Aikaisemmin esiin tuomamme teorit lapsen luonteesta ja leikistä lapsen luontaisena toimintamallina tukevat mielestämme seuraavassa analysoimaamme Hakkaraisen ratkaisua kyseenomaisiin ongelmiin. Tutkimuksessaan hän painottaa yhteisen toiminnan integroivaa vaikutusta toiminnan osapuoliin. Lisäksi hän tulee siihen johtopäätökseen, että aktiivisen yhteistoiminnan vaikutuksesta lapsen motiivit, hänen käsityksensä yksilöiden välisistä symbolifunktioista ja sosiaalinen mielikuvituksensa avartuvat.

4.2.2 Yhteinen toiminta sosiaalisten suhteiden jäsentäjänä

Hakkaraisen (s.121) mukaan toiminnan käsite ratkoo sisäisen ja ulkoisen motivaation ongelmaa uudella tavalla:” Toiminnalla on oma sisäinen motivaatio ja motiivit, jotka ovat luonteeltaan interspsykkisiä. Yksilö tulee toimintaan ikäänkuin ulkopuolisena tekijänä. Koska toiminta ei milloinkaan ole valmis muodostelma, vaan konstruoitava prosessi, kollektiivisen toiminnan subjektin on jatkuvasti uudelleen rakennettava myös toiminnan sisäiset motiivit. Yksilö voi olla enemmän tai vähemmän aktiivinen ja hänen panoksensa voi vaihdella yhteisen toiminnan luomisessa. Tästä näkökulmasta yksilöllinen tietoisuus ei ole sisäisten motiivien sijaintipaikka ja lähde”. (Toiminnalla tässä tarkoitetaan yksilöiden yhdessä muodostamaa roolileikkiä.)

Roolileikissä muodostuva kvasirealiteetti edellyttää siis jatkuvaa konstruointia kaikilta osapuolilta. Yhteisen toiminnan jatkumisen vuoksi on yksilöiden tavoitteet oltava

yhdenmukaiset. Eli kunkin osapuolten ”valmiiden motiivien” on sopeuduttava yhdessä muodostetun toiminnan edellyttämiin ”yhteisiin motiiveihin”. Optimaalisesti tapahtuessaan tämä ei tarkoita, että yksilö alistuisi yhteisen hyvän vuoksi, eikä myöskään sitä, että yksilö alkaisi doiminoida muita. Sillä tarkoitetaan tasa-arvoista tapahtumaa, jossa yksilöiden motivaatiot kietoutuvat leikin taikapiiriin, yksilöllisiä ominaispiirteitä unohtamatta. Mielestämme Csikszentmihalyi ilmaisee asian ytimen sujuvasti: Kun minä onnistuu yhdistämään itsen eriytymis- ja yhdentymisprosessin toiminnan suhteen, se muuttuu kompleksisemmaksi (kts. luku 5.2.1). Näin yksilön sisäiset motiivit muodostuvat aina uudestaan aktiivisen konstruoinnin tuloksena kussakin eri toiminnassa. Yksilön motiivit, hänen tahtonsa ja sitä kautta käyttäytymisensä muodostuvat vuorovaikutuksessa. Hän toisin sanoen todellistuu dialogissa, kuten Fogel asian ilmaisee.

Minkälaisia kulttuurisia välineitä yksilöt käyttävät saavuttaakseen tämän kompleksisen, monimuotoisen itsen tilan? Kuinka he siis muodostavat yhteisen toiminnan, tapahtumapyörteen? Sitä analysoimme seuraavassa Hakkaraisen tutkimuksen avulla.

Toiminnasta voidaan erottaa juoni ja sisältö. Leikki kumpuaa todellisuudesta, siitä nousseista tuntemuksista. Leikki ei kuitenkaan ole todellisuuden peilikuva vaan sen muoto riippuu leikkijöiden sisäistämästä perustoiminnasta. Tähän viitaten Hakkarainen (s.140) esittää Elkonin avulla, että toiminnasta tulee erottaa juoni ja sisältö: ”Juoni viittaa siihen todellisuuden alueeseen, jonka lapset toistavat leikissä. Juonet heijastavat lasten konkreettisen elämän ehtoja. Leikkien juonet muuttuvat, kun lasten elämänpiiri muuttuu. Leikin sisältö vuorostaan määräytyy sen mukaan, mitä lapsi pitää keskeisenä aikuisten toiminnassa ja sosiaalisissa suhteissa. Sisällössä heijastuu kuinka syvälle lapsi on päässyt tunkeutumaan aikuisten maailmaan. Sisältö voi toistaa vain hyvin pinnallisia aikuisten maailman piirteitä. Elkonin käyttää esimerkkinä sisällöistä yhteistyösuhteita, hoivaamista, valtasuhteiden, karkeuksien, jne. näkymistä lasten välisissä suhteissa.” Juoni, sen rakenne ja siihen liittyvät välineet riippuvat siis siitä, mitä lapsilla on saatavilla. Sisältö puolestaan heidän kehitystasteestaan sosiaalisissa suhteissa.

Leikin kohde. Leikin kohteessa yhdistyvät nämä toiminnan eri osapuolet, saaden merkityksen: lasten ymmärrys ja välineet sen toteuttamiseksi. Leikin kohteena ovat ihmisten väliset suhteet, joita käsitellään juonellisen roolileikin avulla (s.138-139). Juonellinen roolileikki on lasten oman ymmärryksen pohjalta muodostunut kvasirealiteetti. Hakkarainen (s.148) tuo samassa yhteydessä esiin Hofstadterin, jonka mukaan kuvitteellisuus leimaa kaikkea ihmisen suorittamaa todellisuuden tulkintaa. Ihmiset luovat aina henkisiä vaihtoehtoja kohtaamistaan tilanteista: ”Valitsemme mielikuvituksestamme maailman, joka on lähellä jossakin sisäisessä henkisessä merkityksessä todellista maailmaa.” Vygotskyn mukaan leikissä lapsi luo henkisen tilanteen, jossa hän tuntee hallitsevansa välittömiä tilanteita. Hän tavallaan ”simuloi” todellista tilannetta ilman ”törmäys” vaaraa. Vrt. aikuisten omaksumaa tapaa opetella lentämistä lentosimulaattorilla, harrastamalla kaikenlaisia sähköisiä toimintapelejä, joissa tuhoutuminen ei ole lopullista.

Leikin tyyppiteot. Kvasirealiteetin muodostaminen, sen ylläpitäminen ja kehittäminen vaativat lapsilta jatkuvia ponnisteluja. He joutuvat vaihtamaan mielipiteitä ja ratkaisemaan niistä esiin nousevia ongelmia. Se työskentelytapa, minkä lapset valitsevat toimintamallikseen muodostuu siitä, kuinka he ymmärtävät toiminnan luonteen, tavoitteet ja päämäärät (vrt. Neverovitsin koe, luku 4.2.3). Hakkarainen (s.145) tuo esille roolileikille ominaisen toimintamallin, josta hän käyttää nimitystä leikin tyyppiteot. Ne ovat hänen mielestään välttämättömiä roolileikin elementtejä. Näitä ovat Hakkaraisen mukaan:

1. Leikin ja todellisuuden erottamisen turvaavat teot
2. Leikin juonta rakentavat teot
3. Leikin kohdetta tarkentavat teot

Kaksi ensimmäistä kohtaa liittyvät liittyvät juonen rakentamiseen lasten ehdoilla ja ymmärryksellä. Viimeinen kuvaa sitä dialogia, jota lapset käyvät siitä kuinka toiminta ”oikeasti” tapahtuu. Jotta leikki jatkuisi ja yhteinen kvasirealiteetti säilyisi, on lasten leikin kuluessa viestittävä toisilleen sekä leikin ”sisällä” että ”ulkona”: toisaalta

roolihenkilöiden ja korvaavien esineiden ominaisuuksista on sovittava leikin ulkopuolella ja toisaalta roolihenkilöinä kuljetetaan juonta leikin sisällä. Leikin kohde rakentuu dialogissa syntyvästä todellisuuden tulkinnasta.

Olisikohan koulussa mahdollista kytkeä leikin tyyppiteot ”päälle”, vaikka kokeilumielessä? Hakkaraisen mukaan lapselle kytkeytyy erilaisia emootiota sen mukaan, miten hän ymmärtää toiminnan tarkoituksen. Tämä voi olla selityksenä sellaisiin tilanteisiin, joissa lapset passivoituvat: heissä ei syty emootioita (tunnepohjaisia suhtautumistapoja, kulttuurisia toimintatapoja, tyyppitekoja) toimintaa kohtaan. Toiminnan tarkoitus joko esitetään vaikealla tai niin uudella tavalla, ettei lapsi sitä ymmärrä. Kun taas leikinomaisesta kytkennästä lapsilla on jo aikaisempia kokemuksia.

Kohteen ristiriidat toiminnan dynaamisena tekijänä. Kuten edellä totesimme leikin kohteen rakentuminen edellyttää jatkuvaa aktiivista vuorovaikutusta osapuolten kesken. Tämä kaikki ei tapahdu hyvässä yhteisymmärryksessä vaan aika ajoin kovienkin tunneperäisten riitojen saattamana. Konfliktit ovat Hakkaraisen (s.174-175; 179-180) mukaan toiminnan ja persoonallisuuden kehityksen kulminaatiopisteitä. Ristiriidat syntyvät siitä, kun yksilön valmiit motiivit törmäävät muiden yksilöiden motiivien kanssa. Tai kuten Hakkarainen sen ilmaisee: yksilöt joutuvat ratkaisemaan perusristiriidan suhtautuuko toiseen välineenä vaiko itseisarvona sekä ristiriidan leikin valtasuhteista.

Mikä saa yksilön ponnistelemaan, ratkomaan näitä ristiriitoja? Miksi hän ei vain yksinkertaisesti kävele pois ensimmäiseen ristiriitaan törmätessään?

Aikaisemmin on tullut esille, että yksilön toiminnan kohteena ovat ihmisten väliset suhteet, joita hän tutkii ja vertailee suhteessa toveriinsa: leikki on itsenäisen toiminnan motiivien testaamista ja muodostamista (kts. luku 4.2.4). Yksilöä kiinnostavat ristiriitaisuudet omien ja muiden motiivien välillä. Ratkaisevaa tässä on myös se, minkälainen on toiminnan ”fiilis”: ” Jos toiminta on organisoitu siten, että sen

toteuttaminen objektiivisesti edellyttää yhteistyötä, toisten auttamista ja yhteisiä ponnisteluja, syntyvät edellytykset yhteisille emotionaalisille kokemuksille ja vastavuoroiselle sympatialle. Kun yhteiset pyrkimykset puuttuvat ja lasten tavoitteet ovat keskenään ristiriidassa, kehittyvät lasten suhteet kielteisiksi.” (s.164). Eli jos toiminnan ”perusfiilis” on rakentava, pienet ristiriidat toimivat kehityksen katalysaattoreina. Emootioiden merkityksestä kohteen rakentumisessa seuraavissa kappaleissa.

4.2.3 Emootiot yhteisen toiminnan ”henki”

”Henkilökohtaisen mielekkyyden kokemiseen kuuluvat erottamattomana osana emootiot ja tunteet. Motiivien ja motivaation kehitystä ei ole mahdollista tarkastella ilman henkilökohtaisen mielekkyyden ja tunteiden osuutta ... Toiminnan teorian näkemys on, että lapsen emootiot kehittyvät toiminnassa ja riippuvat toiminnan sisällöstä ja rakenteesta.” (s.164).

Emootioista lyhyesti (s.164-166).

1. Emootiot ovat tarpeiden ja motiivien muutosta seuraavia prosesseja
2. Tunnereaktiot käynnistävät emootioita
3. Emootiot ovat kullekin lapselle ominaisia tunnepitoisia kokemuksia, joiden kautta lapsi ennakoii mahdollisten tekojen mielekkyyttä, ei pelkästään seurauksia.
4. Emootiot kytkeytyvät kiinteästi tarpeiden kohteellistumisen prosessiin.
5. Tarvekohde on mielekkyyden näkökulmasta aina emotionaalisesti sävyttynyt, puolueellinen
6. Ennakoiva mielekkyyden kuvittelu tähtää halutun kohteen ja sen saavuttamisen emotionaaliseen kuvaan

Emootiot toiminnan virittäjinä. Emootiot vaikuttavat Hakkaraisen (s.164-166) mukaan sekä toiminnan käynnistymiseen että sen luonteeseen. Toisinsanoen ne vaikuttavat voimakkaasti yksilön virityksen tasoon ja laatuun, hänen ”tilaansa”: ”Jos lapsi

ymmärtää motiivin ja työnsä tuloksen välisen yhteyden ja voi käyttää hyväksi omaa elämäkokemustaan, hän voi todeta ennakoivasti ennen esineen valmistamista sen sosiaalisen merkityksen ja virittäytyä emotionaalisesti sen valmistamiseen.” (s.167).

Seuraavassa esimerkkinä Neverovitsin järjestämä koetilanne siitä kuinka tehtävän anto vaikuttaa lapsissa viriäviin emootioihin ja toiminnan organisoitumiseen (s.167).

Tehtävänä oli valmistaa esine. Ainoastaan työtehtävän tarkoitus muuttui eri kerroilla: esine valmistettiin lahjaksi äidille, lahjaksi pienemmille lapsille, tulevaa yhteisleikkiä varten ja lopuksi työtilauksena jäljitellen aikuisten työtä. Nämä eri tarkoitukset värittivät kohteen eri tavoin, toisin sanoen virittivät lapsissa erilaisia emootioita. Suurin virittävä voima oli leikillä, jossa jäljiteltiin aikuisten työtä: lapset pyrkivät täyttämään työpajaan tulleen ”tilauksen” huolellisesti ja yhteisponnisteluin... lapsia kiinnosti erityisesti ”tilaajan” arvio työn tuloksista.

Lapsille virisi tehtävänannon mukainen kuva niistä sosiaalisista merkityksistä, jotka liittyivät esineen valmistukseen. He asettuivat rooliin ja kaikki tuntuivat tietävän ”metatasolla” minkälainen toimintatapa kuhunkin tehtävän antoon liittyi. Tehtävän anto vaikuttaa siis siihen kuinka lapset ymmärtävät toimintaan liittyvät sosiaaliset suhteet ja toimintatavat.

Yllämainitussa esimerkissä lapset virittyivät samankaltaiseen emotionaaliseen tilaan. Painopiste oli niinsanotuissa valmiissa motiiveissa. Entä sellainen tilanne, joka ei herätä emotionaalisia tunteita, ja jossa ei synny ennakoivaa mielekkyyttä? Tai sitten tilanne, jossa muodostuu jopa toiminnan jatkumisen kannalta negatiivisia tunteita ja emootioita?

Uusien emootioiden kehittyminen edellyttää kollektiivisen mielipiteen kehittymistä.

Kollektiivinen mielipide kehittyy yhteisessä toiminnassa, toiminnan kohteen rakentuessa. Yhteinen toiminta, johon jokainen ottaa osaa mahdollisimman aktiivisesti, edellyttää lasten voimakasta vuorovaikutusta. Kuten Hakkarainen sen jo edellä totesi: leikin kohteellistuminen ja yhteisten emootioiden muodostuminen edellyttävät leikin

tyyppitekoja. Ilman niitä ei yhteistä toimintaa synny. Hakkarainen (s.167-168) esittää seuraavassa Neverovitsin koejärjestelyn, jossa hän yhdessä lasten kanssa alkaa muodostaa toiminnan juonta (järjestäjän tehtävät) ja sisältöä (toiminnassa muodostuvia yksilöiden välisiä suhteita). Toiminnan tavoitteena on ohjaajan kannalta kehittää lapsissa myönteistä ja rakentavaa suhtautumista järjestäjän tehtäviä kohtaan.

Aluksi tehtävää kohtaan esiintyi enemmän tai vähemmän kritiikkiä. Kokeen aikana (n. kahdeksan kuukautta) järjestäjille selitettiin heidän työnsä merkitystä ja mielekkyyttä kaikkien lasten kannalta. Järjestäjän tehtävien merkitystä korostettiin pitkin kokeilua, arvioimalla myönteisesti tuloksia koko lapsiryhmän toiminnan kannalta. Kollektiivisen mielipiteen kehittyminen johti siihen, että lapset alkoivat arvioida järjestäjän työn sujumista. Syntyivät jonkinlainen ryhmän normisto ja vaatimukset. Kun järjestäjän tehtävät kävivät ymmärrettäviksi, ne alkoivat herättää myös emotionaalista suhtautumista työhön. Kokeilun loppua kohti lapset alkoivat kärsimättöminä odottaa omaa järjestäjän vuoroaan. Kaikki yrittivät selviytyä huolellisesti tehtävästä ja järjestäjälle tarjottiin auliisti apua. Muutoinkin yritettiin olla avuksi koko ryhmälle.

”Systemaattinen tehtävien suorittaminen näytti muuttavan toiminnan motiiveja. Vähitellen merkitykselliseksi alkoi muodostua työtehtävien tulos, jolla vastattiin tiettyihin ryhmän objektiivisiin tarpeisiin. Lapset alkoivat toimia oma-aloitteisesti odottamatta toisten määräyksiä tai kannustusta. Samalla muuttuivat emootiot. Välinpitämättömästä suhtautumisesta kehkeytyi emotionaalinen herkkyys toisten arvioinnille. Huolimattomuuden sijaan lapset alkoivat arvioida suorituksen laatua ja suorituksen vastaavuutta sisäisten vaatimusten ja tarpeiden kanssa.”(s.168).

Edellämainitut mielekkyyden muodostamisen tehtävätilanteet ovat suppeita. Niistä puuttuu vielä henkilöiden välisten suhteiden laajempi tarkastelu. Reaalinen lasten välinen vuorovaikutus, johon sisältyy vastavuoroisuutta ja yhteisponnisteluja, sisältää samalla tavoin mielekkyyden muodostamisen tehtäviä ja emootioita. Asmolov (s.170) toteaa seuraavaa: ”Lasten yhteistyö synnyttää ja määrittää aluksi totaalaisesti välittyneet

humaanit suhteet. Myöhemmin humanit suhteet sisäistetään yhteistoiminnan aikana, ja ne kiteytyvät lapsen persoonallisuuden humaaneiksi mielekkyyden virityksiksi.”

Omaehtainen toiminta uusien emootioiden edellytyksenä. Hakkaraisen (s.170-172) esittämä Strelkovan kokeilu kuvastaa miten monimutkaista on humanien suhteiden synnyttäminen ja sisäistäminen. Kokeilussa pyrittiin siirtämään sadun lukemisen ja dramatisoinnin synnyttämät emootiot reaalisen elämän tilanteisiin.

Aluksi lapsille luettiin tarinaa peukaloisesta. Tämän jälkeisessä keskustelutilanteessa lasten piti järjestää sadun henkilöt miellyttävyyssjärjestykseen. Lähes kaikki lapset arvioivat henkilöiden moraaliset ominaisuudet sadun tapahtumia vastaavasti. Osoittautui kuitenkin, että koehenkilöiden käyttäytyminen ei kontrollitilanteessa mitenkään eronnut lähtökohtatilanteesta ennen filmin katselua.

Tämän jälkeen siirryttiin draamaleikkiin, jossa kukin lapsi otti itselleen roolin. Roolihenkilönä lapset noudattivat sadun olentojen moraalisia ominaisuuksia: he auttoivat auliisti kolmevuotiasta ”hamsteria” jne. Toistamalla dramatisointia havaittiin lasten käytöksen muuttuneen suhteessa lähtötilanteeseen: kontrollitilanteissa he osoittivat ottavansa huomioon ”hamsterin” myös reaalisisä ongelmatilanteissa satuleikin ulkopuolella auttamalla häntä tarvittaessa.

”Dramatisointi toimi edellä kuvatuissa tilanteissa keinona, jonka avulla sadun esittämää moraalisen käyttäytymisen mallia voidaan kokeilla omaan toimintaan. Leikkutilanteen ja reaalitilanteen lähentäminen herätti lapsissa empaattisen suhteen pienempään lapseen. Tässä tilanteessa voidaan puhua emotionaalisesta siirtymästä, jolla on merkitystä motiivikonfliktien ratkaisussa. Uusi emotionaalinen suhde ympäristön ilmiöihin ei synny vain tutustumalla satuun tai johonkin muuhun moraaliseltä välittävään tuotteeseen. Sadun moraalista mielekkyyttä voidaan syventää dramatisoinnin avulla.” (s.172).

Sadun kuuntelemisessa on periaatteessa kaikki toiminnan kohteellistumisen edellyttämät tyypit: Juoni selviää sadusta, periaatteesta yksilö voi eläytyä johonkin roolihenkilöön ja sisältönä on roolihenkilöiden väliset suhteet. Sisäistäminen edellyttää kuitenkin yhteistä ja omakohtaista toimintaa, kuten edellä selvitettiin. Lapsen luonnetta selvittäessämme totesimme Vygotskyn avulla, kuinka perustoiminnan sisäistäminen tapahtuu ulkoisen ja sisäisen puheen kautta sosiaalisessa kontekstissa niin, että lapsi käyttää leikkiä sisäisen puheen toimintamuotona. Tässä tapauksessa sadun juoni ja siihen liittyvät roolihenkilöiden väliset suhteet liittyvät perustoimintaan, jota lapset sisäistivät dramatisoinnin (roolileikin) kautta. Samoin myös Hakkarainen antaa ymmärtää, että toiminnan kohteellistumisen prosessiin liittyvät olennaisesti yksilöiden välisten suhteiden kehittyminen roolihenkilön välityksellä yhteisessä toiminnassa (vrt. leikin tyypit).

On vaikea olla vetämättä johtopäätöstä: yhteisen toiminnan kautta, toteuttamalla sadun juonta, sisäistetään sadun tuomat ns. valmiit motiivit omaan toimintaan ensin leikissä ja myöhemmin muissa toiminnoissa. Sadun juoni, jonka lapset haluavat toiminnassaan toteuttaa, motivoi lapset käyttäytymään sadun roolihahmojen tapaan suhteessa muihin tovereihin. Toiminnan kohteena ovat ihmisten väliset suhteet, jotka toteutuvat lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Nyt kuitenkin niin, että valintoja, suhtautumistapaa toveriin ohjaa sadun luoma ”henki”, sen moraaliset suhteet: jotta toiminta jatkuisi, yksilöt joutuvat ratkomaan keskinäiset ”reaaliset” suhteensa sadun hengessä. Näin toiminnan kohde kehittyy ja lasten moraalinen tietoisuus kirkastuu.

”Leikin ohjaamisen ja yleensä kasvatuksen perusongelmia on, miten leikissä hallitut moraaliset arvot voivat siirtyä lasten reaalisten suhteiden alueelle. Lasten yleiset toiminnan organisoimisen taidot kehittyvät leikissä aikaisemmin kuin yhteisten työtehtävien organisoimisen taidot. Samoin moraalinen käyttäytyminen hallitaan ensin leikissä ja vasta sitten lasten muussa muussa toiminnassa.” (s.172).

4.2.4 Toiminnan tulokset

”Kun leikissä konstruoidaan suhde ihmiseen ja ratkaistaan suhteen perusrivistä (vastavuoroisuus vs. oma välitön etu), toiminta tuottaa jonkin tuloksen. Tulos ei ole samalla tavoin kiteytynyt ja kosketeltavissa kuin materiaalisessa tuotannossa. Leikissä tuottaminen on ideaalisen tuotoksen tuottamista. Leikin tuotos ei ole välittömästi nähtävissä, vaan vasta joskus myöhemmin muuntuneessa muodossa. Leikki tuottaa pikimminkin potentiaalisesti ja potentiaaleja kuin välittömästi realisoituja tuloksia. Ajatus potentiaalien tuottamisesta paljastaa, kuinka vaikeaa on osoittaa leikin välittömiä kehitysvaikutuksia. Menetelmällisesti potentiaalin olemassaolo voidaan todeta luomalla olosuhteet, joissa potentiaalit voivat toteutua. Tällöin potentiaali ei ole enää potentiaali, vaan toteutettu mahdollisuus”. (s.179).

Sanonta, että ”leikin tuotos ei ole välittömästi nähtävissä”, on ymmärrettävä sivullisen silmin havaittuna. Toimija, teon subjekti, kyllä tuntee ”sielussaan” välittömät tulokset. Seuraavassa otteita Huizingan näkemyksistä.

1. Lapsi ja eläin leikkivät, koska niillä on siitä huvia, ja juuri siinä on niiden vapaus. Toisin sanoen lapsi ilmaisee näin tapahtuman olevan hänelle henkilökohtaisesti merkityksellinen, hän kokee sen hetken elämyksellisesti.
2. Leikki kaunistaa elämää ja täydentää sitä ollen siinä mielessä välttämätöntä yksityiselle ihmiselle biologisesti, yhteisölle tarkoituksensa, merkityksensä ja ilmaisukykyensä sekä luomiensa henkisten ja sosiaalisten suhteiden tähden; lyhyesti sanottuna leikki on välttämätön kulttuuritekijä.
3. Leikki luo järjestystä, se on järjestystä. Epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään se tuo hetkellisen, rajatun täydellisyyden.
4. Leikki sitoo ja päästää, se lumoo. Sen täyttävät jaloimmat ominaisuudet, jotka ihminen kykenee havaitsemaan ja ilmaisemaan olloissa: se on täynnä rytmiä ja harmoniaa.

”Flow-kokemus” yhteisen kohteen päämäärätietoisen muokkaamisen tuloksena. Leikin tulokset ovat siis välittömästi koettavissa: ne eivät perustu kognitiivisille tarpeille, jotka toteutuvat päämäärätietoisen toiminnan tuloksena. Ne kumpuavat sosiaalis-afektiivisista tarpeista, joiden konkreettinen pukeminen sanoiksi on vaikeampaa. Kuitenkaan tämä elämys, leikin tulos, ei ole poissuljettu päämäärätietoisesta toiminnasta. Jos toiminta muodostuessaan noudattaa samankaltaisia lainalaisuuksia kuin esilletuomamme leikin piirteet, mahdollistaa se optimaalisen ”flow”-kokemuksen, jossa Csikszentmihalyin mukaan kuin aika pysähtyisi ja millään muulla kuin työskentelyn alla olevalla asialla ei ole merkitystä (kts. luku 5.2.1). Tämä edellyttää päämäärätietoista toimintaa yhteisen kohteen muokkaamiseksi, ei suinkaan vain omien tavoitteiden ajamiseksi ja saavuttamiseksi.

Leikin tuotoksena potentiaalit. Leikin tuotoksena on siis jotain sivullisen silmin näkymätöntä, jonka Hakkarainen määrittelee potentiaaleiksi, valmiuksiksi. Luomalla olosuhteet, joissa ne voivat toteutua, niistä tulee toteutettuja mahdollisuuksia. Potentiaaleilla Hakkarainen (s.139) tarkoittaa Elkonian lainaten:

1. moraalisen tietoisuuden
2. mielikuvituksen
3. symbolifunktioiden avartumista.

Yhteisessä toiminnassa lapsen suhteet toisiin ihmisiin muuttuvat ja samalla muuttuvat toiminnan tarpeet ja motiivit (s.165). Hakkarainen (s.155) ilmaisee asian termillä ”persoonallisuuden suuntautuneisuus”, jolla hän tarkoittaa sitä kuinka yksilön käyttäytymiseen vaikuttavat itsekkäät motiivit vaihtuvat osittain yhteistoiminnallisiin motiiveihin. Tämä tuo motiivien erittelyyn väistämättä moraalisen ulottuvuuden. Mielikuvituksesta, jolla on yleensä uutta luova luonne, Hakkarainen (s.259) fokusoi erityisesti sosiaalisen mielikuvituksen (kts. myös luku 4.1.1), jolla hän tarkoittaa sosiaalisten suhteiden havaitsemista, niiden tulkintaa ja muodostamista muiden toimintojen yhteydessä myöhemmin yksilön elämässä. Symbolifunktioon liittyy

ihmisen tapaan käsitellä esineitä ja muita leikin välineitä sekä yleisesti hänen suhteensa niihin (s. 137).

Ideaalinen tuotos, potentiaalinen tulos mahdollistuu leikissä: Leikissä syntyvä ”fiilis” avaa tukkeutuneet ”suodattimet”, raikastaa ilmapiirin ja mahdollistaa yhteisen kvasirealiteetin syntymisen. Kuten aikaisemmin totesimme kappaleessa Vygotsky ja leikki, leikki toimintana mahdollistaa perustoiminnan sisäistämisen. Se antaa sisäistämislle optimaaliset olosuhteet. Tämänkaltaisen ”leikinomaisen” toiminnan kautta ikäänkuin itsestään muodostuvat potentiaaliset valmiudet, jotka ovat perustoiminnan sisäistämisen tuloksia..

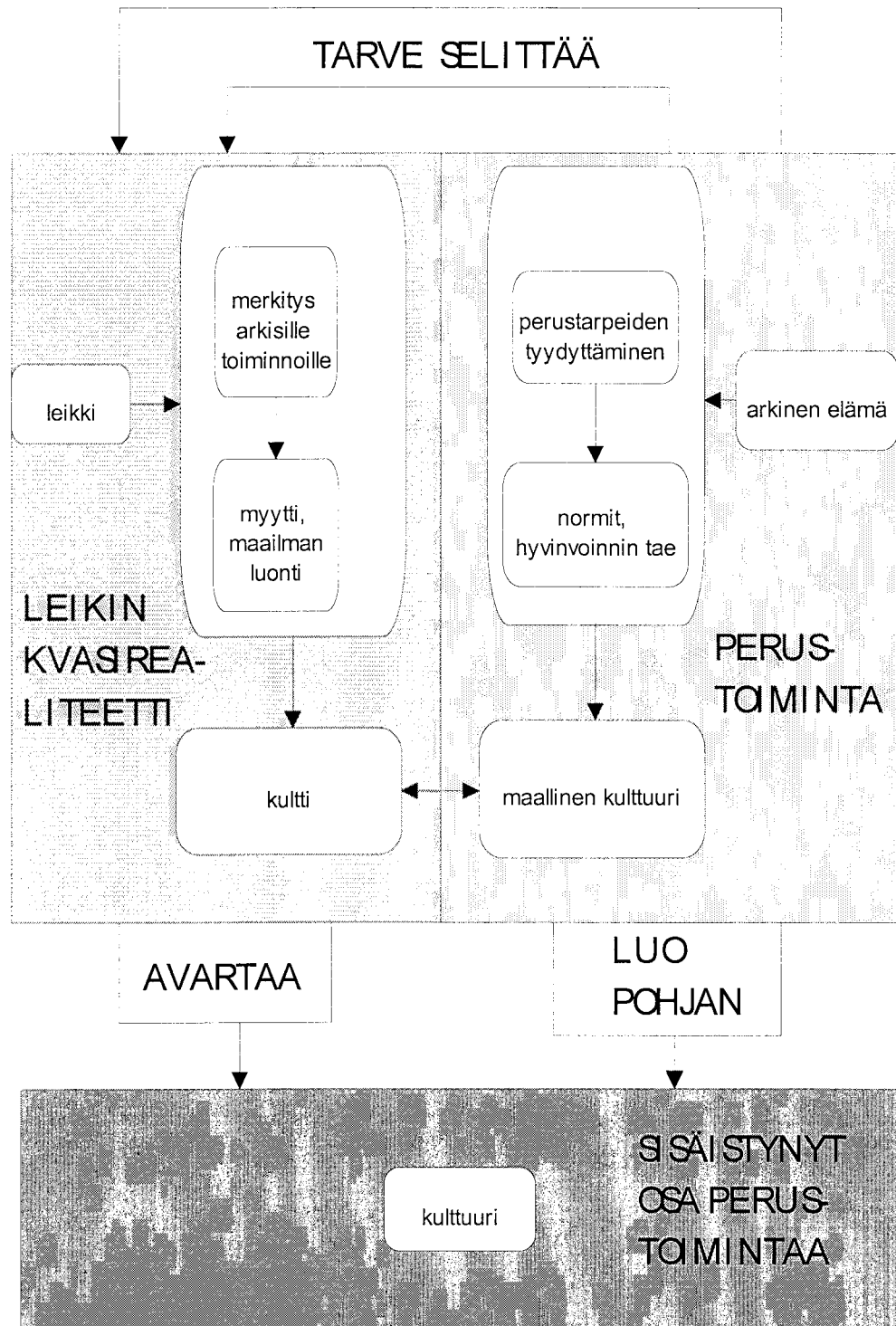
Kietomalla yksilö Huizingan lähes pyhään kaapun, sijoittamalla hänet Fogelin ”dialogiin”, Rauhalan situationaaliseen kehään, saatetaan havaita, että moraali ja mielikuvitus eivät ole vain irrallisia käsitteitä. Pikemminkin ne ”muuttavat sanaksi” osan yksilön tapahtumapyörteestä, joka todellistuu leikin tuloksena. Liian usein törmää kuitenkin tilanteisiin, joissa nämä pienet ja suuret tapahtumapyörteet latistuvat paineen alle. Leikistä tulee totta.

Tähän päätämme Hakkaraisen ajatusten analysoinnin, mutta jatkamme itseasiassa aika luontevasti mielikuvituksen ja symbolifunktioiden kehittymisen alueilla siirtyessämme tutkimaan J. Huizingan ajatuksia leikin roolista kulttuurin kehittäjänä ja leikin ominaisuuksista yleisemminkin. Tekstimme muuttuu hieman tyyliltään mikä johtuu mm. Hakkaraisen ja Huizingan eroista aikakauden ja tieteenalan suhteen, jota he edustavat (Hakkarainen 1900-luvun loppupuolen kasvatustieteilijä, Huizinga 1900-luvun alkupuolen filosofi).

4.3 Huizinga ja leikinomaisuus kulttuurin kehittymisen ehtona

Mielestämme leikin suhde kulttuurin kehittymiseen on olennainen. Sen arvostusta ja merkitystä kuulee usein yleisesti vähäteltävän. Annetaan ymmärtää, että leikki on vain lapsen tapa täyttää joutohetkiään. Leikin ja leikinomaisuuden pitäisi mielestämme kuitenkin kuulua ihmisen jokapäiväiseen elämään ”kehdosta hautaan”. Jaamme tämän näkemyksen arvostetun sosiologin ja filosofin, alankomaalaisen leikin teoreetikon J. Huizingan kanssa, joka nostaa leikin merkityksen kulttuurin kehityksessä lähes pyhään asemaan. Huizinga tuo mielestämme, niinkuin edellisestä käy ilmi, oman lennokkaan lisänsä leikin määrittelyyn; tästä syystä olemme tulkinneet ja koonneet hänen ajatuksiaan tähän lukuun ja käyttäneet lähteenä yhtä kirjaa: ”Homo ludens, leikkivä ihminen- yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi” (Huizinga 1938). Emme näinollen toista jokaisen lainauksen kohdalla kirjoittajaa ja vuosilukua, vaan ilmoitamme lainauksen kohdan pelkällä sivunumerolla. Aloitamme kuviolla, joka kiteyttää Huizingan ajatuksia kulttuurin kehittymisestä.

Kuviossa 7. kulttuuri rinnastetaan sisäistyneeksi perustoiminnaksi, joka on kehittynyt perustoiminnan ja leikin kvasirealiteetin pohjalta. Huizinga kuvaa edellistä ns. maallisenä kulttuurina, joka sisältää esimerkiksi perustarpeiden tyydyttämisen. Leikin kvasirealiteetti liittyy Huizingalla kulttuurin kehittymiseen, jotka selittävät arkista elämää ja siten vaikuttavat kulttuurin avartumiseen. Kuvion sisältämiä, Huizingaan liittyviä termejä selvitetään jatkossa yksityiskohtaisesti.



KUVIO 7. Kulttuurin muodostuminen Huizingaa mukailleen. Kuviossa on Vygotskyn teoriaan liittyviä elementtejä. (Kts. kuvio 4, s.23)

Yhteisön kulttuuri syntyy yksilöiden, ei pelkästään yksilön kautta. Tässä yhteydessä Huizinga tarkoittaa kulttuurilla eri yksilöille ominaista tapaa luoda ja välittää ymmärtämäänsä toisille, saadakseen näin tukea tai lisävalaisua ympäristön luonteesta. Ja kuten tulemme huomaamaan, tämä kommunikointi ympäristön ja muiden yksilöiden kanssa ei etene pelkästään loogista järkeä apuna käyttäen, vaan yksilöt yrittävät hyvinkin ennakkoluulottomasti sisäistää tuntemattomat ilmiöt niiden käsitteiden avulla, joita he ovat kokemuksiensa myötä luoneet.

Myytit, ihmiskunnan alkuperän kekseliäs selitys maalliselle elämälle. Jo alkuaikojen hämärissä, ihmiskunnan ponnistellessa yhdessä muun luonnon kanssa, joutuivat ihmiset ratkomaan monenlaisia ongelmia. Luomakunta vaikutti selittämättömän suurelta ja taianomaiselta. Ilmiöitä vain tapahtui: kerta toisensa jälkeen valtavan suuri ja häikäisevä pallo ilmestyi ja katosi, tuli valkeus ja taas pimeys, metsän pimeyden täyttävät pelottavat tuntemukset, tulivuoren purkaukset ja säätilojen satunnainen armottomuus ja suosio. Ihminen ei ollut vielä ”luomakunnan herra”, mutta jotenkin oli turvattu elinolosuhteet ja niiden jatkuvuus.

Huizingan (s. 13) mukaan ihminen alkoi luoda sanoin ja kuvin, toista maailmaa luonnon maailman rinnalle, maailmaa, joka antaisi tunteen oman elämän hallinnasta. Mainittakoon myytit, joissa alkukantainen ihminen yrittää selittää maallista elämää pohjaamalla sen jumaluuteen. Mytologiset fantasiat, jotka oikukkaasti kietoutuvat todellisuuden ympärille, todistavat kekseliästä henkeä, joka leikkii toden ja pilailun rajamailla. Primitiivinen seurakunta leikkii sanan varsinaisessa merkityksessä kulteilla, kun se suorittaa vihkimyksiään, uhrejaan ja mysteereitään. Ne olivat pyhiä toimituksia, jotka takasivat maailman hyvinvoinnin. Myytistä ja kultista alkaa kulttuurielämä: oikeus ja järjestys, kanssakäyminen, elinkeinot, käsityö ja taide, runous, oppi ja tiede. Nämäkin siis kaikki juontavat juurensa leikistä.

Huizinga (s. 59) ei tällä leikkiaineeksella tarkoita, että leikki olisi osa kulttuuria tai kulttuuri syntyisi leikistä. Hän tarkoittaa, että kulttuuri syntyy leikin muodossa ja että kulttuuria aluksi leikitään. Nekin askareet, jotka suorastaan tähtäävät elämäntarpeiden

tydyttämiseen, esimerkiksi metsästys, suoritetaan alkukantaisessa yhteisössä leikin muodossa. Tällaisissa leikeissä yhteisön käsitys elämästä ja maailmasta saa ilmaisunsa. Kulttuurille on alkujaan ominaista jonkinlainen leikinomaisuus, se suorastaan esiintyy leikin muodoissa ja tunnelmassa. Huizinga jatkaa, että kulttuurin ja leikin ykseydessä leikki on primaarinen, objektiivisesti havaittava, konkreettisesti määräytynyt tosiasia, kun taas kulttuuri on vain nimitys, jonka historiallinen arvostelumme on antanut.

Sukellus villi-ihmisen, lapsen ja runoilijan maailmaan, leikin ilmapiiriin (s. 37).

Runous, kuten edellämainitut myytit, kuuluu Huizingan (s. 137) mukaan hengen leikkitanhuville, omaan maailmaansa, jonka henki luo itselleen. Olioilla oli siellä toiset kasvot kuin tavallisessa elämässä, ja ne on sidottu toisiinsa muilla kuin loogisilla siteillä. Jos tosi tarkoittaa sitä, minkä voi poikkeuksetta ilmaista valve-elämän sanoin, silloin runous ei ole milloinkaan täyttä totta. Runous on toden tuolla puolen, alkuperäisemmällä puolella, minne lapsi, eläin, villi ja näkijä kuuluvat, unen, ihastuksen ja naurun maailmassa. Runoutta ymmärtääkseen täytyy kyetä sukeltamaan lapsen sieluun niinkuin taikavaippaan ja pitää lapsen viisautta parempana kuin miehen. Mikään ei ole niin lähellä puhdasta leikin käsitettä kuin tuo runouden ikivanha olemus.

Huizingan (s. 156) mukaan runouden keinoin pyritään personoimaan, esittämään ruumiiton ja eloton henkilöahmona. Metaforan vaikutus perustuu siihen, että se kuvatessaan oloja tai tapahtumia käyttää monivivahteisesta elämästä omaksuttuja käsityksiä. Tämä on melkein kaiken mytologian ja runouden olemus. Primaarista on vaarinotetun muuntaminen liikkuvaksi ja eläväksi mielikuvaksi. Tämä muutos tapahtuu niin pian, kuin herää tarve tehdä muut osalliseksi vaarinotetusta. Mielle syntyy kuvana.

Mielenkiintoisella tavallaan Huizinga (s. 158-159) kuvaa, kuinka ihminen antaa epämääräisiä nimiä niille olioille, jotka sitä painostavat tai kohottavat. Se näkee ne olentoina, tuskin vielä minään hahmoina: ”... jo ennen kuin ihmishenki pukee jumalat ihmishahmoon, se järkyttyneenä kaikesta salaperäisyydestä ja hirvittävydestä, jolla luonto ja elämä sitä uhkaavat, antaa epämääräisiä nimiä niille olioille, jotka sitä painostavat ja uhkaavat”. Esimerkkinä hän käyttää Homerosta, jonka mukaan Zeuksen

tyttäristä Ate vastaa sokaistusta, joka hiipii ihmisten sydämiin ja Litai vastaa rukouksia. Samasta ikivanhasta hengen askaroinnista näyttävät sukeutuneen nekin olennot, joilla Empedokles kansoitti manalan. Manala on ”iloton paikka, missä Onnettomuuden niityllä pimeässä käyskentelevät Murha ja Raivo sekä lauma muita onnettomuuden jumalia, kalvavia tauteja ja mätänemistuotteita”. ”Siellä oli Maaemo ja kaukokatseinen Aurinkoimpi, verinen Taistelu, rauhallisen vakava Harmonia, rouva Kaunis ja rouva Ruma, rouva Vikkelä ja rouva Hidas, rakastettava Totuudellisuus ja mustasukkainen Epäselvyys”.

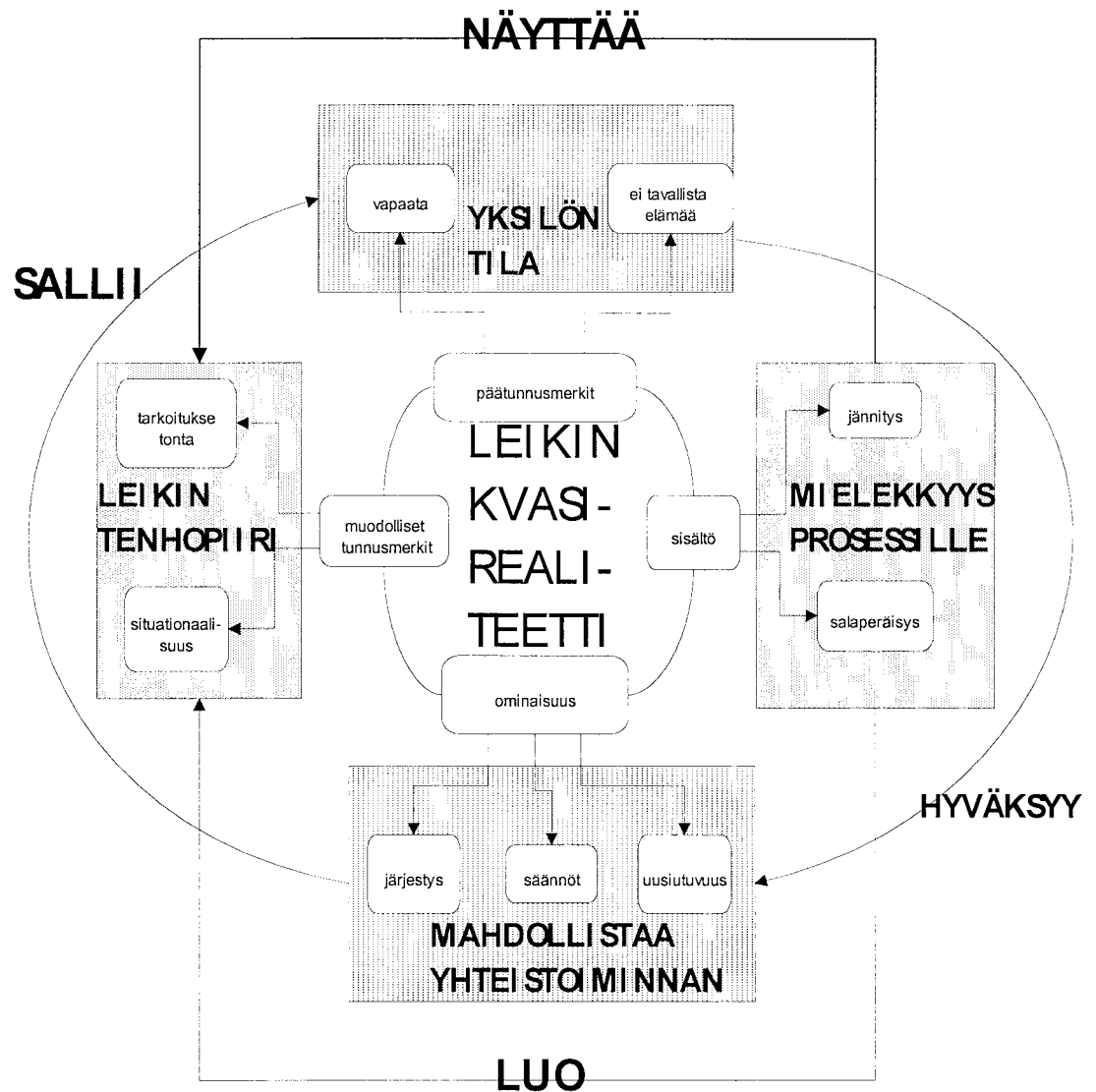
Edellämainittu kuvaannollisuus on Huizingan (s. 159) mukaan hengen vapaata leikkiä. Esim. Pyhä Franciskus Assisialainen palvoi morsiantaan köyhyyttä pyhällä hartaudella ja hurskaalla ihastuksella. Mutta asettaessamme asiallisen kysymyksen, uskoiko hän henkiseen ja taivaalliseen olentoon nimeltä Köyhyys, siis olentoon joka todella oli köyhyyden idea, kompastumme. Pelkkä kysymyksen esittäminenkin näin kuivasti loogisin sanoin tekee väkivaltaa mielteen tunnesisällölle. Pyhä Franciskus uskoi ja oli sittenkin uskomatta. Pyhä Franciskus leikki Köyhyyden kanssa. Tällaisen leikin henkisen ilmapiirin, Huizingan (s. 162) mukaan, voi panna merkille lapsella, jonka koko olemusta, pyhimmistä elämyksistä aina lapsellisimpaan ilakointiin saakka, se pitää kahleissaan.

Onko yksilö primitiivisimmillään lähempänä lapsuutta ja kokonaisvaltaista kokemista kuin koskaan myöhemmin? Huizinga (s. 60) viittaa samaan kirjoittaessaan kulttuurin vanhenemisesta, tarkoittaen sillä leikkiaineksen kuihtumista uusmoralistien tieltä. ”Kulttuurin kehittyessä ei alkuperäiseksi edellytetty suhde leikin ja ei-leikin välillä pysy muuttumatta. Yleensä leikkiaines joutuu vähitellen taka-alalle. Enimmäkseen se sulautuu sakraaliseen piiriin. Se kiteytyy tieteeksi ja taiteeksi, oikeudenkäytöksi ja valtioelämän muodoiksi. Tavallisesti silloin kaikki leikinomainen joutuu näissä kulttuuri-ilmiöissä kokonaan taka-alalle”.

Liika vakavuus ja tosikkomaisuus turmelee ”leikin” ja kuihduttaa kulttuurin, samoin kuin siili käpertyy kerälle vaaran uhatessa. Sillä kuten Platon, Huizingan (s. 243)

mukaan, sanoi:” inhimilliset edesottamukset eivät ole suuren vakavuuden arvoisia, mutta kertakaikkiaan on välttämätöntä olla vakava; onnea se ei kuitenkaan ole. Käytettäköön siksi tätä vakavuutta sopiviin asioihin. Vakavat asiat on otettava vakavasti eikä päinvastoin. Jumala on luonnon piirissä kaiken pyhän vakavuuden arvoinen. Mutta ihminen on tehty Jumalan leikkikaluksi, ja siinä onkin todella paras hänessä. Siksi hänen on myös eletävä sen mukaisesti ja leikittävä kauneimpia leikkejä aivan toisin ajatuksin kuin nyt. Kun siis leikki on kaikkein vakavinta, elämä on eletävä tiettyjä leikkejä leikkien, uhraten, laulaen ja tanssien, jotta jumalat tulisivat suosiollisiksi ja ... saavutettaisiin voitto. Niin ihmiset elävät sopusoinnussa luonnon tarkoitusten kanssa, koska he monessa suhteessa ovat marionetteja, vaikka heillä onkin vähäinen osuus totuudessa. Sillä katse suunnattuna Jumalaan ja hänen suuruudestaan liikuttuneena olen puhunut tällä tavalla. Älkäämme siis pitäkö sukukuntaamme huonona, vaan kutakuinkin vakavan suhtautumisen arvoisena.”

Tätä Huizinga (s. 243) selventää seuraavasti. Leikin tenhopiiristä ihmishenki voi irtaantua vain suuntaamalla katseen korkeimpaan. Loogisesti asioita ajattelemalla ei päästä kyllin pitkälle. Kun ihmisajatus näkee kaikki hengen rikkaudet ja tutkiskelee kykyjensä ihanuutta, se löytää jokaisen vakavan arvostelman pohjalta aina rippeen ongelmallisuutta. Oma tajunta ei tunnusta täysin lopulliseksi ainoatakaan kategorista väittämää. Siinä kohdassa, missä arvostelukyky alkaa horjua, joutuu myös absoluutin toden tunne tappiolle. Vanha ajatelma ”kaikki on turhuutta” väistyy ehkä hieman positiivisemmalta kuulostavien sanojen tieltä: ”Kaikki on leikkiä”.



KUVIO 8. Leikin taikapiiri Huizingaa mukaillen. (Kts. kuvio 4, s.23)

Esimerkinomainen tulkinta kuvio 8. Lapsella on oltava vapaus valita oma tapansa toimia. Hänen vapauttaan ei saa rajoittaa toiminnan aikana esim. tiedonpuutteella: säännöt on oltava kaikille selkeät ja kunkin taitoja vastaavat. Lapselle soveltuvat säännöt ovat myös tasapuolisen yhteistoiminnan edellytys.

Toiminnan mielekkyyttä ei muodosta kaukana hämöttävä tulos, vaan tunnetila, ”fiilis” juuri sillä hetkellä: On esim. sovittu, että kun luokka on kerännyt kaikki tupakantumpit

stadionilta, se voi lunastaa 1000mk:n palkinnon luokan tilille. Täten toiminnalla on kyllä merkitys ja sitä kautta motivaatio, mutta mielekkyys puuttuu. Jotta toiminta olisi mielekästä, sen tulisi vallata lasten mieli niin, että muu maailma ikäänkuin katoaa. Luodaan toiminnalle mielekkyys: ”myytti” ja ”kultti”. ”Myyttinä” jumalten suosiollisuus tulevaa matematiikan koetta kohtaan. Kulttina rituaali, jonka onnistuminen takaa hyvän tuloksen: Jos löydän kymmenen minuutin aikana enemmän kuin viisi ”mallun” enkä yhtään ”nortin” tumppeja koe onnistuu. Tai ehkä muodostaisimme sukkulaviestin, jonka viestikapuloina toimisi kepin nenässä tuotuna tietty määrä tumppeja.... Tällainen toiminta on tuloksen kannalta merkityksetöntä, mutta hauskaa. Näin pienistäkin arkielämän hetkistä saa elämyksellisiä, elämäntäyteisiä hetkiä.

Leikin tunnusmerkit. Leikinomaiseen kommunikointiin tarvittavan jännitteen toi Huizingan mukaan sakraalisissa kulttuureissa kilpailu ja esittäminen, yhteisön agonaalinen ja antiteettinen luonne. Lisäksi, jotta yhteistoiminta sujuisi, tuli jokaisen tapahtumaan osallistuvan päästä samankaltaiseen vireeseen. Jotta oikea vire löytyisi, täytyy tiettyjen leikin tunnusmerkkien täytyä. Näitä ovat Huizingan mukaan seuraavat:

Päätunnusmerkit. Leikki on ensikädessä vapaata toimintaa. Huizingan (s. 17) mukaan lapsi ja eläin leikkivät, koska niillä on siitä huvia, ja juuri siinä on niiden vapaus. Toisin sanoen lapsi ilmaisee näin tapahtuman olevan hänelle henkilökohtaisesti merkityksellinen, hän kokee sen hetken elämyksellisesti. Välittömässä yhteydessä siihen on toinen tunnusmerkki. Leikki ei ole ”tavallista” tai ”varsinaista” elämää. Päinvastoin se on siitä irtautumista, tilapäisen aktiivisuuden ilmapiiriin, jolla on oma tarkoituksensa. Jo pieni lapsi tietää varsin hyvin, että ”olemme vain olevinamme”, että ”kaikki on vain pilaa”. Hyvänä esimerkkinä Huizinga kertoo: ”Pieni poika leikki tuolirivin kanssa junaa. Kun isä aikoi hyväillä häntä, sanoi poika ”et saa, muuten junanvunut eivät usko veturin olevan oikean”.

Muodolliset tunnusmerkit. Leikki on Huizingan (s. 18-19) mukaan tarkoituksetonta, se ei palvele välittömiä tarpeita kuten itsesuojelua, nälkää tai muita elämälle

välttämättömiä toimintoja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että leikki olisi tarpeetonta, tyhjäntoimittamista. Kuten Kalle Päätalon isä Herkko sanoi pojalleen: ”Lopeta se tyhjänpäivänen kirjoittaminen ja mene metsään hankkimaan elatusta”. Huizingan (s. 18-19) mukaan leikki kaunistaa elämää ja täydentää sitä ollen siinä mielessä välttämätöntä yksityiselle ihmiselle biologisesti, yhteisölle tarkoituksensa, merkityksensä ja ilmaisukykyensä sekä luomiensa henkisten ja sosiaalisten suhteiden tähden; lyhyesti sanottuna leikki on välttämätön kulttuuritekijä.

Leikki eroaa tavallisesta elämästä paikkansa ja ajallisen kestoensa kautta. Leikillä on tietyt ajan ja paikan rajat. Sen kulku ja tarkoitus sisältyvät siihen itseensä.

Esimerkinomaisesti Huizinga mainitsee areenan, pelipöydän, taikakehän, tempppelin, näyttämön, valkokankaan ja tuomioistuimen, jotka ovat kaikki muotonsa ja tehtävänsä puolesta leikkipaikkoja, so. pyhitettyä maankamaraa, aidattua, erotettua ja vihittyä aluetta, jossa ovat voimassa omat erityiset säännöt. Tämän tavallisen maailman piirissä ne ovat hetkellisiä maailmoita, itseensä sulkeutuneen toiminnan näyttämöitä.

Ominaisuudet. Huizingan leikkipaikassa (s. 20) vallitsee oma ehdoton järjestyksensä. Leikki luo järjestystä, se on järjestystä. Epätäydelliseen maailmaan ja sekavaan elämään se tuo hetkellisen, rajatun täydellisyyden. Leikki vaatii ehdotonta järjestystä. Pienikin poikkeus pilaa leikin, riistää siltä sen oikean luonteen ja tekee siitä arvottoman. Leikillä on taipumusta olla kaunista. Esteettinen tekijä on kenties identtinen järjestyksellisen muodon tavoittelun kanssa, joka elähdyttää kaikenlaista leikkiä. Ne sanat, joilla voimme kuvata leikin ominaisuuksia, kuuluvat suuremmaksi osaksi estetiikan piiriin. Samoja sanoja käytämme yrittäessämme ilmentää kauneuden aikaansaamaa vaikutusta: jännitys, tasapaino, arviointi, vastakohtaisuus, vaihtelu, yhtyminen ja eriäminen. Leikki sitoo ja päästää, se lumoo. Sen täyttävät jaloimmat ominaisuudet, jotka ihminen kykenee havaitsemaan ja ilmaisemaan olioissa: se on täynnä rytmiä ja harmoniaa.

Jokaisella leikillä on omat sääntönsä (s. 21). Ne määräävät, mikä on voimassa tilapäisessä, eristetyssä leikkimaailmassa. Leikin säännöt ovat ehdottoman sitovia eivätkä siedä epäilyjä. Leikkijä, joka asettuu vastustamaan sääntöjä tai yrittää päästä niistä,

pilaa leikin. Leikin turmelija on taas vallan toista kuin väärinpelaaja. Jälkimmäinen on osallistuvinaan peliin ja tunnustaa näennäisesti leikin taikapiirin. Hänelle leikkiyhteisö antaa helpommin hänen syntinsä anteeksi kuin leikinturmelijalle, joka murskaa itse leikkimaailman. Vetäytymällä pois leikistä hän paljastaa leikkimaailman suhteellisuuden ja haurauden, vaikka hän olisikin joksikin ajaksi sulkeutunut siihen toisten kanssa. Hän poistaa leikistä illuusion. Siksi hänet täytyy tuhota, sillä hän uhkaa leikkiyhteisön olemassaoloa.

Sisältö. Juuri jännitys (s. 21) antaa leikille, joka sinänsä on hyvän ja pahan ulkopuolella, tietyn eettisen sisällön. Jännitys panee leikkijän kyvyt koetukselle: hänen ruumiinvoimansa, kestävyytensä, neuvokkuutensa, rohkeutensa ja henkiset voimansa, sillä palavassa kamppailussaan voiton saavuttamiseksi hänen täytyy jatkuvasti ottaa huomioon leikin sääntöjen asettamat rajat.

Leikin poikkeuksellinen ja erikoinen asema (s. 22) ilmenee kuvaavalla tavalla siinä, että se verhoutuu niin kernaasti salaperäisyyteen. Pikkulapsetkin lisäävät leikin tenhoa tekemällä siitä pienen salaisuuden. Se on jotakin meitä, ei muita varten. Mitä toiset tuolla ulkopuolella touhuavat, se ei liikuta meitä tällä haavaa. Leikin ilmapiirissä tavallisen elämän lait ja tavat eivät ole voimassa. Me olemme ja teemme ”toista”. Lastenkin elämässä ”tavallinen maailma” lakkaa hetkeksi kokonaan olemasta, yhtä selvästi kuin luonnonkansojen suurissa, kulttiin läheisesti liittyvissä leikeissä. Suuressa juhlassa, jossa nuorukaisista tehdään täysi - ikäisiä, eivät yksin nuorukaiset ole vapautettuja tavallisista laeista ja säännöistä, vaan koko heimossa vallitsee aselepo. Kaikki kostotoimet ovat silloin kiellettyjä. Nykypäivänä tulevat mieleen mm. penkinpainajaiset, polttarit, sukujuhlat jne.

Leikin erilaisuus ja salaperäisyys saa selvimmin ilmauksensa valepukuun pukeutumisessa. Siinä leikin ”tavattomuus” saavuttaa täydellisyytensä. Valepukuun pukeutunut tai naamioitunut ”leikkii” toista olentoa. Hän on ”toinen”olento. Lapsen kauhua, vallatonta ilonpitoa, pyhiä menoja ja mystillistä fantasiaa kutoutuu kaikkeen, missä ollaan tekemisessä naamion tai valepuvun kanssa

Huizingan (s. 60) mukaan on ilmeistä, että kulttuurin ja leikin yhteyttä on etsittävä eritoten sosiaalisen leikin korkeammista muodoista, sieltä missä se on ryhmän tai yhteisön järjestynyttä toimintaa. Leikki, jota yksilö leikkii itsekseen, muodostuu kulttuurille hedelmälliseksi ainoastaan vähäisessä määrin. Kuten jo edellä mainitsimme Huizingaa siteeraten: ”...primaarista on vaarinotetun muuntaminen liikkuvaksi ja eläväksi mielikuvaksi. Tämä muutos tapahtuu, niin pian kuin herää tarve tehdä muut osalliseksi vaarinotetusta. Mielle syntyy kuvana”.

Huizingan (s. 198) meheviä allegorioita viljellen emme malta olla tuomatta esiin hänen johtopäätöstään kulttuurin ja leikin rajankäynnistä: ”Alkuperäisillä asteillaan kulttuuria leikitään. Se ei synny leikistä, niinkuin elävä hedelmä irtautuu äidinruumiista, vaan se kehittyy leikistä ja leikkinä”.

Väistämättä tulee mieleen lasten halu hauskuuttaa itseään ja toisiaan esim. puujalkavitseillään: ”Mitä tapahtuu kiinalaiselle miehelle hänen pudotessaan punaiseen mereen? Hän kastuu; ”Mikä on valkoinen ja puussa? Ujo piimä”. Samoin Huizingan (s. 171) mukaan sofistit harjoittivat leikkisää filosofiaansa kyselemällä: ”Mikä on sama kaikkialla eikä missään? Aika. Mitä minä olen, sitä sinä et ole? Ihminen.” Tähän grifokseen Diogeneen sanotaan vastanneen: ”Jos tahdot, että se on totta aloita minusta.”

4.4 Yhteenvetoa ja keskustelua Vygotskyn ja Huizingan leikkiteorioiden välillä

Mielestämme emme löytäneet sovittamattomia ristiriitoja Vygotskyn ja Huizingan tavoissa teoretisoida leikkiä. Erot olivat pikemminkin painotuksissa. Vygotsky psykologina painottaa yksilön / yksilöiden tajunnan kehittymistä, kun taas Huizinga sosiologina ja filosofina painottaa teoriassaan kulttuurin kehittymistä (unohtamatta Vygotskyn laajaa ihmiskäsitystä, hänen kulttuurihistoriallista taustateoriaansa). Toisin sanoen Vygotskyn lähtökohtana ovat ihmisten väliset sosiaaliset tilanteet, joissa syntyvä ulkoinen puhe muuttuu yksilön sisäiseksi. Huizinga puolestaan selittää, kuinka yksilön kokemat ilmiöt saavat mielikuvituksen avulla sanallisen selityksen sosiaalisia tilanteita varten.

1. Selkeä painotusero Vygotskyn ja Huizingan välillä on leikin sijoittumisessa ihmisen elämänkaareen: Vygotskille leikki on lapsen luoma mielikuvituksellinen tilanne, kun taas Huizingalle leikki on olennainen kulttuurin piirre ja liittyy näinollen ihmisiin iästä riippumatta.
2. Kulttuurin suhteen Huizinga painottaa yksilöiden välisen leikinomaisuuden kulttuuria kehittävää vaikutusta. Vygotsky puolestaan selvittää kuinka kulttuuri vaikuttaa yksilön maailmankuvan muodostumiseen.
3. Kielelliseltä ulkoasultaan Vygotskyn ja Huizingan teoriat eroavat kuin yö ja päivä. Vygotsky käyttää tekstissään tieteellisen eksaktia, kuivaa kieltä, kun taas Huizinga käyttää mielikuvarikasta, jopa runollista kieltä mehevine kielikuvineen.

Molemmat teoreetikot arvostivat leikkiä omalla tavallaan: Vygotskylle ”polku leikistä kouluiän sisäisiin prosesseihin, sisäiseen kehittymiseen, assosiaatioon, loogiseen muistiin, abstraktiin ajatteluun on pääväylä kehittämisessä. Joka ymmärtää tämän yhteyden ymmärtää tärkeimmän elementin siirryttäessä esikouluikästä kouluikään” (El`konin 1971). Huizingalle ”leikki on pyhää, totta. Leikin muodossa ja toiminnassa saa tunne ihmisen kosmisesta riippuvaisuudesta ensimmäisen, korkeimman ja pyhimmän ilmauksensa. Vähitellen leikkiin painuu pyhän toimituksen leima. Kultti valloittaa leikin, mutta leikki oli primäärinen.” (Huizinga 1938).

5 VYGOTSKYN JA CSIKSZENTMIHALYIN NÄKEMYS IHMISEN OPTIMAALISESTA KEHITTYMISESTÄ

Vygotsky on tutkimuksemme loppuun saakka läpäisevänä teemana, tähän lukuun liitämme hänen ajatuksiaan ihmisen kasvuun ja kehittymiseen liittyvistä tekijöistä. Tärkeimpänä elementtinä esittelemme hänen lähikehityksen vyöhyke-teoriaansa; ZPD:tä (Zone of Proximal Development, ks. esim Wertsch 1984, 1990). Teorian avulla kuvaamme Vygotskyn versiota lapsen optimaalisesta kehittämisestä ja kuinka häntä siihen tuetaan. Toisena tärkeänä teoreetikkona tässä luvussa on Mihaly Csikszentmihalyi, jolta on lähtöisin käsite optimaalinen kokeminen (ks. kohta 5.2.1). Hänen kiehtova, optimistinen ja vauhdikas ”flow”-teoriaansa tuo loppupuolelle lukua oman painotuksensa. Luvussa 5.3 virittelemme vuoropuhelua edellisten välille.

5.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja kehittymiseen

Haluamme tuoda esille Vygotskyn ajatuksia kasvatuksesta ja kehittämisestä, koska niissä ilmenee mielestämme tärkeitä pohdintoja yhteisen toiminnan järjestämisestä koulussa. Kasvattajan toimilla luokassa on hänen mukaansa hyvin suuri merkitys lasten henkiselle kasvamiselle. Esimerkiksi yhteisen intersubjektiviteetin luominen luokkaan ja lähikehitysvyöhykkeiden huomioiminen ovat Vygotskyn mukaan opetuksellisesti oleellisia asioita. Yhteisiä piirteitä on hänen kasvatuskäsitteensä ja leikkiteorioiden välillä olemassa, ehkä lähinnä asennoitumiseen liittyen (ks. pohdinta luku 7), emme halua kuitenkaan kytkeä tiukasti edellämainittuja asioita yhteen, vaan kuvaamme jatkossa yhtä mahdollisuutta järjestää kasvatustoimintaa, poissulkematta siihen sisältyvää leikinomaisuuden hyödyntämisen mahdollisuutta.

5.1.1 Taustaa

Sosiokulttuurisen lähestymistavan "isä" on neuvostoliittolainen psykologi L.V. Vygotsky, jonka kulttuurihistoriallista (ks. luku 3.1) teoriaa myötäillen sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen on kehittynyt (ks. esim. Vygotsky 1978, Wertsch 1991)

Dillenbourg, ym (1995) toteaa: "...Vygotskylaisesta perspektiivistä yksilöiden väliset suhteet ovat itsessään sisäistyneet tilanteeseen osallistuneiden yksilöiden toimesta. Vygotsky väitti, että kehitys ilmenee kahdella tasolla: ensin yksilöiden välillä, sitten yksilöiden sisällä. Tämä on hänen "kulttuurisen kehityksen geneettinen lakinsa" (..genetic law of cultural development). Tämän mukaan opetuksen yhteistoiminnallisuus nousee erityisen tärkeäksi pohdittaessa opetuksen järjestämiseen liittyviä vaihtoehtoja.

Dillenbourg, ym (1995) jatkaa: "...sisäistäminen viittaa sosiaalisten ja sisäisten tasojen geneettiseen linkkiin. Sosiaalista puhetta käytetään vuorovaikutukseen toisten kanssa, sisäistä puhetta käytetään "puhumiseen itsellemme", reflektointiin, ajatteluun. Sisäisen puheen avulla ihminen säätelee omaa toimintaansa". Opettajan olisi syytä tiedostaa kyseinen "järjestys" asioiden omaksumisessa tuntien kulkua ohjatessaan, kyse on käsittääksemme juuri oppimistilanteiden järjestämisestä ja erityisesti oppilaiden oman "tilan" arvostamisesta.

5.1.2 Lähikehityksen vyöhyke makrotasolla

Lähikehityksen vyöhykkeen tarkka määritelmä on: "...välimatka lapsen itsenäisen ongelman ratkaisun aktuaalisen kehityksellisen tason ja korkeamman, potentiaalisen kehityksellisen tason välillä, joka ilmenee vain aikuisen tai taitavamman ikätoverin ohjauksessa." (Vygotsky 1978, 86.) Tämä mielenkiintoinen lapsen kehittymiseen liittyvä käsite luotaa kiehtovalla tavalla sitä oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutuksellista "tilaa", joka valitettavasti niin usein on hyvin opettajakeskeinen. Ajatuksemme on, että lähikehityksen vyöhykkeen sisältämät vuorovaikutukseen

liittyvät asiat, erityisesti opettajan ja oppilaan välinen intersubjektiviteetti, tulisi ottaa opetustilanteessa entistä voimakkaammin huomioon.

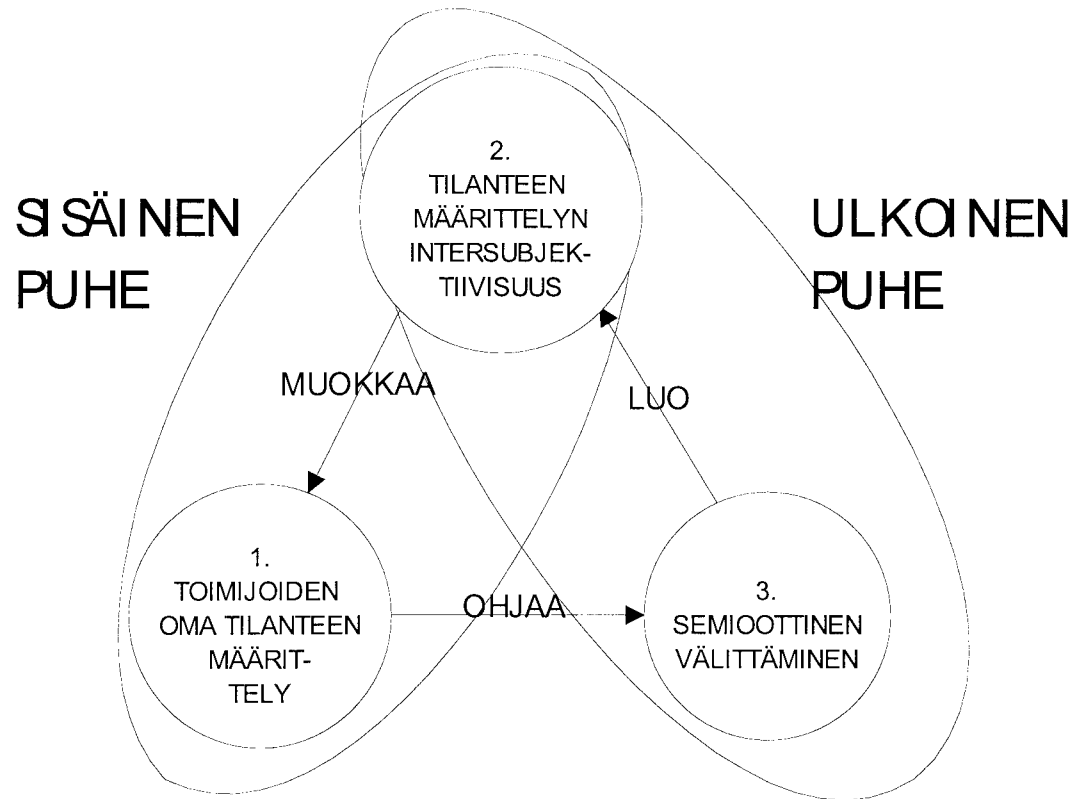
Hickmann (1985, 237) ottaa esille kirjoituksessaan olennaisen elementin lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyen. Hänen mukaansa kehityksen dynaaminen raja pitää sisällään interaktiiviset prosessit, jotka tapahtuvat lasten ja muiden välillä. Lasta ei siis Hickmannin mukaan voi käsitellä "aidattuna analyysi-yksikkönä", vaan lapsen vuorovaikutukselliset prosessit tulee sisällyttää oleelliseksi osaksi hänen kehityksellistä prosessiaan. Brown ja Ferrera (1985) painottavat lähikehityksen vyöhykkeen yhteydessä aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksellisuutta ja erityisesti sen kehittymistä siten, että lapsi kokee ensiksi aktiivisen ongelmanratkaisutoiminnan muiden läsnäollessa mutta vähitellen askel askeleelta kyseiset toiminnot muuttuvat itsenäisemmiksi.

Käytännön tilanteessa sisäistämisprosessi on siis vähittäinen. Ensin aikuinen tai taidokkaampi, edistyneempi ikätoveri kontrolloi ja ohjaa lapsen toimintaa, mutta vähitellen aikuinen ja lapsi jakavat ongelmanratkaisutoiminnot, missä lapsella on aloite ja aikuinen oikaisee ja ohjaa virheen / erehdyksen sattuessa. (Brown & Ferrera 1985, 273-281.) Edellä kuvattu tapahtumasarja vaikuttaa järkeenkäyvältä, joskin hyvin mekanistiselta tulkinnalta lähikehityksen vyöhykkeestä. Aikuisen rooli kasvatustilanteessa on mielestämme monipuolisempi kuin pelkästään virheen korjaaja. Ehkäpä syvällisempi kuva lähikehityksen vyöhykkeen sisältämästä aikuisen ja lapsen yhteisestä "tilasta" syntyy J. V. Wertschin (1984, 1991) analyyseistä.

5.1.3 Lähikehityksen vyöhyke mikrotasolla

Wertsch (1984, 7-17) jakaa aikuisen ja lapsen välillä tapahtuvan lähikehityksen vyöhykkeeseen sisältyvän vuorovaikutuksellisen toiminnan kolmeen osaan: (1) tilanteen määrittämisen idea, (2) ihmisten välinen tilanteen määrittely (intersubjektivisuus), (3) tilanteen määrittelyn konkreettinen mekanismi: semioottinen välittäminen. Kyseinen jaottelu tuo lähikehityksen vyöhyke - käsitteen konkreettisesti

oppimistilanteeseen liittyen esille, ja hahmottaa näinollen hienopiirteisemmin opettajan ja oppilaan välistä oppimisen ja kasvatuksen "tilaa".



KUVIO 9. Perustoiminnan sisäistyminen Wertschiä mukaillen. (Vrt. kuvio 2, s. 12)

(1) Tilanteen määrittelyssä Wertschin mukaan ovat edustettuina miljö ja konteksti, jotka toimijat määrittelevät tilanteessa. Siihen osallistuvat ihmiset luovat aktiivisesti tilanteen kuvauksen, he eivät ole vain passiivisia vastaanottajia. Yhteistoiminta lähikehityksen vyöhykkeellä sisältää Wertschin mukaan tyypillisesti sekä aikuisten kuvauksen esineistä ja tapahtumista että lasten vastaavat kuvaukset. Nämä eivät suinkaan aina ole yhteneväiset, vaan he ymmärtävät kyseisen kontekstin usein hyvin eri tavalla.

Wertsch väittää, että prosessi, jossa luovutaan olemassaolevasta tilanteen määrittelystä laadullisesti uuden tilanteen määrittelyksi, on luonteenomaista suurimmille muutoksille, joita lapsi käy läpi lähikehityksen vyöhykkeessä. Kysymys ei ole tiedon ja tehtävän hallitusta yhteenkasvusta vyöhykkeessä, vaan suurin osa näistä muutoksista tapahtuu henkilön perusymmärryksessä, mitä objektit ja tapahtumat tilanteessa ovat.

Käsiteltäessä lähikehityksen vyöhykkeen potentiaalista tasoa on Wertschin mukaan muistettava, että se välttämättä koskee sosiaalista interaktiota tai toimintaa interpsykologisella tasolla. Tämä ajatus on peräisin Vygotskyltä, joka eri yhteyksissä on painottanut ihmisen kehittymisen tapahtuvan ensisijaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. esim. Vygotsky 1978).

Tämän huomioonottaen toinen (2.) kohta Wertschin (1984) jaottelussa laajentaa tilanteen määrittelyn koskemaan yhtäläillä ihmisten välistä psykologista toimintaa kuin yksilön sisäistä vastaavaa. Wertsch määrittelee: "Intersubjektiivisuus, subjektien välisyys, esiintyy kahden keskustelijan välillä tehtävätilanteessa, kun he jakavat saman tilanteen määrittelyn ja kun he tietävät, että he jakavat saman tilanteen määrittelyn." Wertsch jatkaa: "Aikuinen - lapsi yhteistoiminta kehityksen potentiaalisella tasolla usein sisältää kolmannen tulkinnan tilanteesta. Tämä "kolmas" tilanteen tulkinta kuvaa objekteja ja tapahtumia tavalla, joka sallii kommunikaation aikuisen ja lapsen välillä....Aikuinen ja lapsi voivat siis neuvotella subjektien välisestä tilanteen määrittelystä, joka eroaa heidän molempien sisäisestä käsityksestä tilanteen suhteen." (Wertsch 1984, 12-13.)

Wertsch määrittelee konkreettisen mekanismin, joka mahdollistaa subjektien välisen tilanteen määrittelyn semioottiseksi välittämiseksi (3). " Vygotskyn arvostama merkkien (symbolien) välittävä rooli tulee tässä kohdin merkitykselliseksi. Vaikka kuinka erilaisia sisäisiä tilanteen määrittelyksiä on olemassa, subjektien välisyys, intersubjektiivisuus, on löydettävissä, jos käytetään sopivia muotoja semioottisessa välityksessä, kommunikaatiossa." (Wertsch 1984, 13; ks. myös Wertsch 1991.)

Kyseinen lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvä kolmikohtainen määrittely löytää mielestämme lapsen ja aikuisen välisen, opetukselliseen vuorovaikutukseen liittyvän "toimintatilan"- dialogisuuden. Perinteinen käsityshän on ollut hyvin opettajakeskeinen: opettaja puhuu ja muut kuuntelevat. Myös oppilaskeskeinen lähestymistapa on silloin tällöin nostanut päätään (ks. esim. Hytönen, 1993), jopa siinä määrin, että opettajan on katsottu olevan tarpeeton lasten kasvamisen kannalta. Huomion keskittäminen subjektien välisyyteen on uusia kiehtovia näköaloja avaava käsitys toimimisesta luokkahuoneympäristössä. Siinä esiin nouseva yhteistyön ja -toiminnan mahdollisuus on sekä uusien oppimista koskevien "virtausten" mukainen (ks. esim. Sahlberg ym. 1994; von Wright 1996) että omiin kokemuksiimme perustuen helpottava ja "tuore" näköala koulussa toimimiseen, nimenomaan opettajan näkökulmasta. Myös oppilaille kyseisen "tilan" tunnustaminen olisi mielestämme erittäin merkityksellistä.

Kyseinen jaottelu ei ole myöskään kaukana leikkiin liittyvästä ominaisuudesta, jota kuvataan luvussa 4.3.1: "siskokset leikkivät siskoja". Siinä, aivan kuin Wertschin määrittelemässä intersubjektiivisuudessa luokkahuoneessa, siskokset tiedostavat leikkivänsä siskoksia, ilman että se häiritsee heidän leikkiänsä. Voisi kuvitella, että luokkahuonetilanteessa muodostuvassa intersubjektiivisuudessa lapsi kehittyy melkein yhtä voimallisesti kuin siskokset leikissään.

5.1.4 Vygotsky ja oppimisympäristöjen suunnittelu

Brown, Metz ja Campione (1996) ovat artikkelissaan määritelleet oppimisympäristöjen suunnittelun pääperiaatteet, jotka perustuvat uus-Vygotskylaiselle työlle. Näitä periaatteita on sovellettu artikkelin kirjoittajien luomassa oppimisyhteisössä, peruskoulussa. Periaatteita on viisi kappaletta, ja esittelemme ne tässä lyhyesti. Periaatteet ovat pääosin sovellettavissa yhdenlaisen, mielestämme järkeenkäyvän vygotskylaisia periaatteita sisältävän, "oppimisen tilan" muodostamiseen ala-asteella. Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen oppimisyhteisö on erilainen, suoraan ei kannata mitään mallia siirtää luokkaan. Kyseinen oppimisympäristö näyttäytyykin meille

nimenomaan Vygotskyyn pohjaavana, käytäntöön siirrettynä esimerkkinä opetustoiminnan järjestämisestä Vygotskyn ajatusten ja teorioiden pohjalta.

(1.) *Moninkertaisten lähikehitysvyöhykkeiden luominen luokkahuoneeseen.*

Brown ym. (1996) mieltävät oppimisyhteisön erilaisten yhtäaikaan toimivien lähikehitysvyöhykkeiden kudokseksi, joiden kautta osallistujat voivat navigoida erilaisia väyliä ja eri vauhdilla. Kyse on siis luokassa olevista, tuetuista, moninkertaisista ja limittäin olevista lähikehitysvyöhykkeistä, jotka vaalivat oppijoiden kasvua.

(2.) *Tutkimusyhteisön vaaliminen.* Kyseinen oppimisyhteisö luottaa esitelmätyylin kehittymiseen, akateemisiin ja erityisesti tieteellisiin esitelmiin. Tällaiset tutkimukset / esitelmät pitävät sisällään konstruktivistiset keskustelut, kyselyn ja kritiikin.

Osallistumismuotojen ydin Brownin ym. (1996) oppimisyhteisössä on pohjimmiltaan dialoginen, kuitenkin ajoittain aktiviteetit suunnataan oppimisyhteisön sisäisiin ajatteluprosesseihin (vrt. Vygotsky, 1978). Vuoropuhelut tarjoavat noviiseille pohjan esitelmien rakenteelle, päämäärille, arvoille ja tieteellisen toiminnan käsitysjärjestelmille. Ajan mittaan oppijoiden yhteisö omaksuu yhteisen "äänen" ja yhteisen tietopohjan, yhteisen systeemin merkitysten, käsitysten ja toiminnan suhteen.

(3.) *Merkitys on neuvoteltavissa.* Tämän kyseisen oppimisyhteisön puitteissa merkitys on jatkuvasti keskustelun alainen ja uudelleen määriteltävissä. Menestyksekkäs "kulttuuristaminen" yhteisöön johtaa osallistujien luopumiseen yleispätevistä, jokapäiväisistä "puhetoiminnoista" sisältörikkaiden ja spesifien versioiden hyväksi.

(4.) *Jatkuva ideoiden muokkaaminen.* Ideat ja käsitteet siirtyvät yhteisön läpi jatkuvan muokkaamisen välityksellä. Esitelmissä ideat synnytetään eksperttien, opettajien ja opiskelijoiden toimesta. Ideat siirtyvät yhteisön lävitse, ja ne valitaan tai niitä muokataan jäsenten kesken. Toiset ajatukset "puhkeavat kukkaan, toiset eivät." (Brown, Metz & Campione 1996, 159-162.)

5.2 Ihmisen kehittymisen tilannesidonnaisuudesta

Ajatuksenamme on, että oppimisessa tulisi myös nykyistä enemmän kiinnittää huomiota yksittäisiin tilanteisiin ja niiden merkityksiin. Tottakai on tärkeää suunnitella opetustoimintaa eteenpäin pitkälläkin aikavälillä, mutta ei pidä unohtaa, että opetustapahtuma on vuorovaikutukseen perustuva tilanne tai oikeastaan sarja yksittäisiä tilanteita, jossa ovat läsnä opettaja ja vaihteleva määrä oppilaita. Yritämme tutkimuksessamme kohdentaa mielenkiintomme juuri näihin yksittäisiin tilanteisiin, oppimisen "tilaan". Millainen se oikein on? Mitkä ovat ne elementit, joista hyvä oppimistilanne koostuu? Tiettyjä yhteneväisyyksiä on tällaisella tilanteella ja esimerkiksi leikin "tilalla" olemassa. Yritämme kartoittaa niitäkin, edelleen mielessämme lapsen "tilan" mahdollinen laajeneminen ja laajentaminen hänen siirtyessään kouluun. Määrittelemme jatkossa eräitä tilannesidonnaisuutta ilmentäviä käsitteitä ja teorioita, ensimmäisenä käsite "Flow" (Csikszentmihalyi, 1991).

5.2.1 "Flow"

Csikszentmihalyi (1991) on määritellyt ilmiön nimeltä flow (virtaus, virtaaminen), joka kuvaa optimaalisen kokemuksen psykologiaa ja tietoisuuden kompleksisuuden lisääntymistä. Kiinnostuksemme flow - ilmiötä kohtaan juontuu sen kuvaaman optimaalisen psykologisen kokemuksen "tilan" läheisyydestä, jopa samankaltaisuudesta leikin sisältämän psykologisen "tilan" suhteen (ks. esim. Bettelheim 1988).

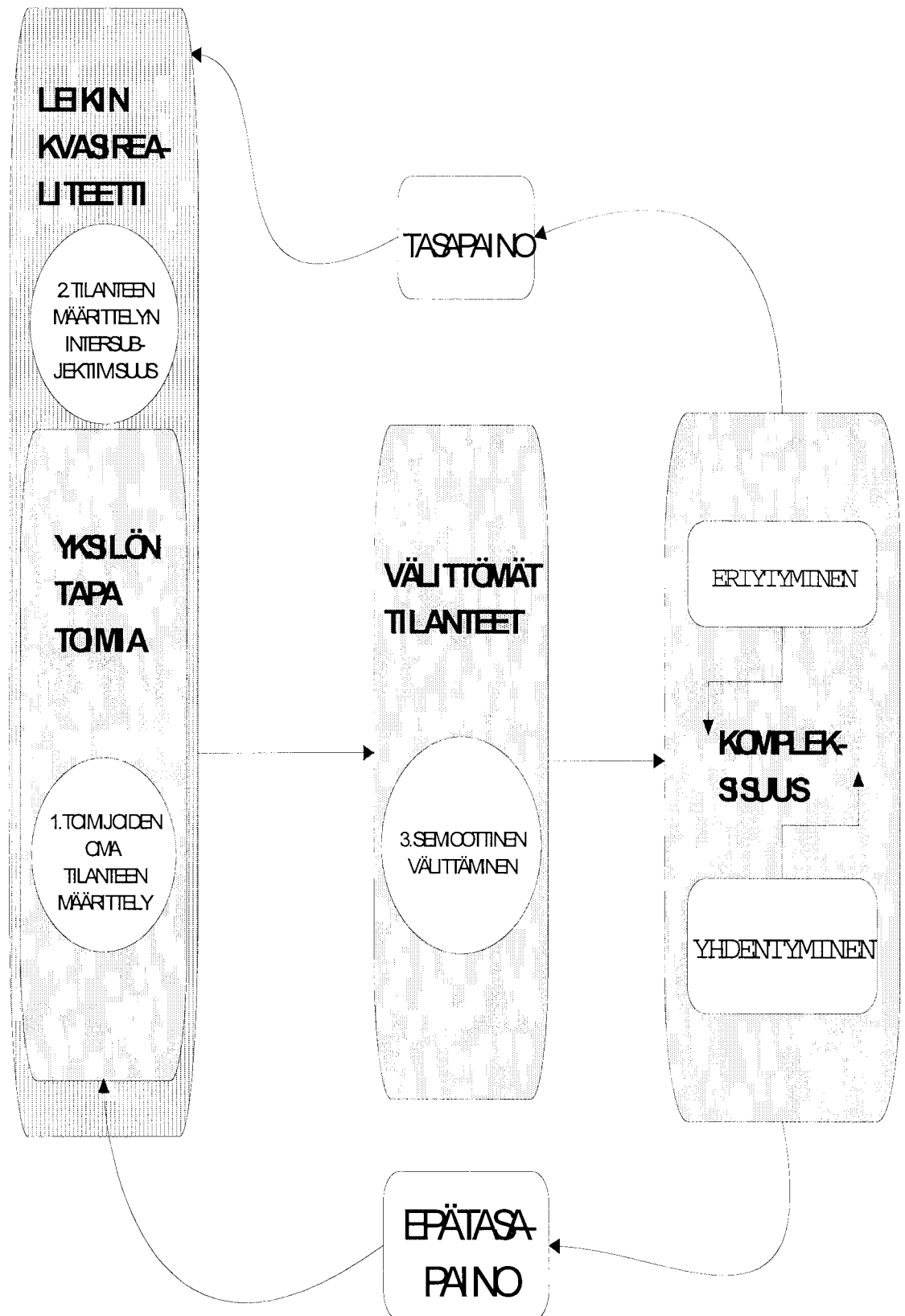
Mielestämme oppimistilanteissakin tulisi pyrkiä tavoittelemaan tietynlaisia flow- ilmiön kaltaisia tilanteita, hetkiä, jolloin tuntuu kuin aika pysähtyisi ja millään muulla kuin työskentelyn alla olevalla asialla ei ole merkitystä.

Flow - ilmiön yhteydessä Csikszentmihalyi esittelee kaksi mielenkiintoista käsitettä ihmisen kehittymiseen liittyen, nimittäin "itsen" kompleksisuus, monimuotoisuus ("complexity of the self") ja itseohjautuva "minä" ("autotelic self"). Näistä ainakin jälkimmäinen on yleinen käsite erilaisissa oppimista koskevissa kirjoituksissa.

Palaamme siihen tarkemmin jatkossa. Ensimmäinen ei liene niinkään tunnettu, mutta ansaitsee tässä yhteydessä lisäselvityksen.

Csikszentmihalyi kirjoittaa: "Flow - kokemuksen seurauksena itsen organisaatio on kompleksisempi kuin aikaisemmin. Minän (self) on sanottu kasvavan kun se muuttuu kompleksisemmaksi. Monimuotoisuus on seurausta kahdesta laajasta psykologisesta prosessista: eriytymisestä (differentiation) ja yhdentymisestä (integration). Eriytyminen ilmentää muutosta ainutlaatuisuutta kohti, kohti itsen erottamista toisista ihmisistä. Integraatio on edellisen vastakohta: liitto toisten ihmisten kanssa, ideoitten ja olemusten toimiessa minän yläpuolella. Monimuotoinen minä on sellainen joka onnistuu yhdistämään nämä vastakkaiset tendenssit. (Csikszentmihalyi 1991, 41-42.)

Kuviossa 10 havainnollistuu minän kompleksisuuden kehittyminen Csikszentmihalyita mukailleen. Kuvioon on liitetty Wertschin kolmikohtainen, lähikehityksen vyöhykettä kuvaava jaottelu. Toimijoiden oman tilanteen määrittelyn ja semioottisen välittämisen kautta edetään minän kompleksisuuden kehittymiseen edellä kuvatun minän eriytymisen ja yhdentymisen kautta. Toimijalla on tilanteessa kaksi mahdollisuutta: hän joko saavuttaa tasapainon muiden toimijoiden kesken esimerkiksi leikissä, jolloin muodostuu intersubjektiivisuus ja uusi leikin kvasirealiteetti, tai hän joutuu tilanteessa epätasapainoon, esimerkiksi liian vaikean leikin takia, jolloin palaa takaisin omaan tilanteen määrittelyyn. Tällöin toimijan minä ei luonnollisestikaan sillä kertaa muodostu kompleksisemmaksi. Toiminnan, tässä tapauksessa leikin kvasirealiteetin toteutuessa, yksittäisen toimijan minä kehittyy monimuotoisemmaksi.



KUVIO 10. Minän kompleksisuuden kehittyminen Csikszentmihalyita mukaillen. (Vrt. kuvio 9, s. 60)

Käytännön kouluelämässä edellisen kaltainen minän kompleksisuuden kehittyminen asettaa todellisia haasteita opetustilanteiden järjestämiselle. Kuinka mahdollistaa järjestely, jossa oppilaat voivat kehittää rauhassa omaan tahtiin omia erityisiä taitojaan (minän differentaatio) unohtamatta yhteistä toimintaa yhteneväisten toimintaperiaatteiden mukaisesti (minän integraatio)?

Csikszentmihalyi ottaa kirjassaan (1991) esille myös toisen olennaisen käsitteen, nimittäin "itseohjautuva persoona" ("the autotelic self"). Käsite tarkoittaa kirjaimellisesti "itseä, jolla on toisista riippumattomat päämäärät". Tämä heijastaa ideaa siitä, että tällaisella ihmisellä on suhteellisen vähän päämääriä, jotka eivät kumpua hänestä itsestään. Tällainen henkilö on siis itseohjautuva. Säännöt, jotka tällaista itseä ohjaavat, perustuvat suoraan flow - malliin. Kyseiset argumentit ovat kiinteästi sidoksissa viimeaikaisiin oppimista koskeviin teorioihin. (esim. de Corte 1993; Rauste - von Wright & vonWright 1994; Lave & Wenger 1991).

De Corte (1993) painottaa oppimisen olevan itse-ohjautuvaa. Hänen mukaansa oppimisen metakognitiiviset, yksilön itsesäätelyyn liittyvät seikat nousevat tässä kohdin merkitseviksi. DeCorte - samoin kuin Csikszentmihalyi - toteaa tehokkaan oppimisen erääksi tunnusmerkiksi tavoite-orientoituneisuuden ja henkilön tietoisuuden omista päämääristään. "Oppiminen on onnistuneinta kun opiskelijat määrittelevät ja asettavat omat päämääränsä."

Csikszentmihalyi (1991) edellyttää "flow"- kokemuksen ehtona henkilöllä olevan selkeitä päämääriä, joita kohti pyrkii. Itseohjautuva ihminen on voimakkaasti omistautunut tavoitteilleen, ja hänen toimintansa on luotettavaa ja sisäisesti kontrolloitua. Hän voi joustavammin muokata tavoitteitaan, jos ne eivät vastaa tarkoitustaan: tässä kohdin tulee merkitseväksi palaute, jota tarkkailemalla ihminen, niin "itseohjautunut" kuin "tavallinenkin", ohjaa käyttäytymistään. (vrt. Rauste - von Wright & von Wright 1994, 98-103).

Palautteeseen liittyy seuraavakin "flow" - kokemuksen ennakkoehto. Csikszentmihalyin mukaan toiminnan onnistumiseksi henkilön täytyy oppia sopeuttamaan toimintatilaisuudet ja -mahdollisuudet niihin taitoihin, joita yksilöllä on. Ainoastaan silloin kun yksilön toiminnot ovat tarkoituksenmukaiset toimintasysteemin tarjoamien mahdollisuuksien kanssa, hän tulee todellisesti osalliseksi toiminnasta. (Csikszentmihalyi 1991, 210-211.) Tässä prosessissa palaute on jälleen tärkeä toiminnan ohjaaja.

Edellä kiinnitimme huomiota "minän" differentaation ja integraation yhdistämisen vaikeuteen koulumaailmassa. Csikszentmihalyi tarjoaa itse tähän ongelmaan ainakin osaratkaisun kirjoittamalla: "itseohjautuva persoona kykenee "siirtämään" huomionsa itsestään sellaiseen "toimintasysteemiin" johon hän haluaa liittyä. Henkilö joka kiinnittää huomiota kanssakäymiseen (interaktioon) sensijaan, että murehtisi itseään saavuttaa paradoksisen tuloksen. Hän ei tunne itseään enää erilliseksi yksilöksi, kuitenkin hänen "itsensä" vahvistuu. Itseohjautuva ihminen kasvaa yksilöllisyyden rajojen ylitse tutkimalla sen systeemin psyykkistä energiaa, jossa hän on osallisena. Tästä persoonan ja systeemin liitosta johtuen "itse" laajenee korkeammalle tasolle kompleksisuuden suhteen." (Csikszentmihalyi 1991, 212.)

Edellisen pohjalta näyttäisi olevan hedelmällistä siirtyä luotaamaa hiukan sitä tilannetta, johon yksilö on "sitoutunut" ("situated"; ks. esim. Lave & Wenger 1991).

5.2.2. "Tilannesidonnainen oppiminen"

Syy, miksi otamme esille käsitteen "tilannesidonnainen oppiminen" on sen tarjoamassa vaihtoehdossa perinteiselle käsitykselle oppimisesta ja kasvatuksesta. Teoria kuvailee mielestämme olennaista piirrettä koulukasvatuksessa, oppilas - tai opettajakeskeisen näkemyksen vastavoimaa, joka sijoittaa oppimisen johonkin edellisten tekijöiden "väliin". Teoria lähestyy Vygotskyn sosiokulttuurista suuntausta, sisältäen ajatuksen oppimisesta lisääntyneenä osallistumisena yhteistoimintaan, mutta "tilannesidonnainen oppiminen" on kuitenkin nähdäksemme enemmän suuntautunut ihmisen kognitiiviseen

kehittymiseen. Tästä johtuen tuomme sen esille esimerkinomaisesti, työmme teemaa vuorovaikutuksellisuutta sivuavana teoriana.

Käsite "tilannesidonnainen oppiminen", "situated learning", on määritelty Lave ja Wengerin (1991, 33) toimesta seuraavasti: "tieto ja oppiminen ovat luonteeltaan suhteellisia, tarkoitus ja merkitys ovat neuvoteltavissa ja oppimistilanne on ongelmakeskeinen." Heidän mielestään ei ole olemassa sellaista toimintaa, joka ei ole "situated": tilannekohtaista, sitoutunutta.

DeCorteen (1993) mukaan ajatus oppimisen ja kognition situationaalisuudesta on syntynyt reaktiona rajoittuneelle informaatio- prosessointiajatukselle, joka määrittelee oppimisen ja ajattelun prosesseiksi, jotka sijaitsevat "mielessä". Vaihtoehtona tälle "pääkeskeiselle" ajattelulle, "situationaalinen" ajatus käsittää oppimisen lisääntyvänä osallistumisena yhteistoimintaan. Tieto on perusolemuksestaan jaettava, mielen, ruumiin, tajunnan ja kulttuurisesti organisoitujen tilanteiden kesken (joihin toimijat sisältyvät). Tärkeää on, että tietoa ei erotella edellisten asioiden suhteen, yhteydet tunnustetaan ja otetaan huomioon toiminnassa.

Lave ja Wenger (1991) painottavat tiedon hankkimisen ja omaksumisen yhteydessä toimintaa maailmassa. Heidän mielestään "vaikuttavat syyt, toiminta ja maailma muokkaavat toisiansa".

Greenon (1991) mukaan yksilön tiedot ovat hänen kykynsä käyttää hyväksi ja löytää tiedonlähteet, eivät suinkaan ns. tietokarttoja tarkoitusten ja tekojen suhteen. Oppiminen on hänen mukaansa yksilön oppimista toimimaan tietyssä ympäristössä ja käyttämään hyväkseen juuri sen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Brown ym. (1989) nostavat tähän liittyen esille tarpeen "ankkuroida" oppiminen autenttisiin, todellisiin sosiaalisiin ja fyysisiin konteksteihin, jotka edustavat niitä tilanteita missä, opiskelijat joutuvat käyttämään tietojaan ja taitojaan jälkeensä.

Tämä oppimistilanteen "ankkuroiminen" tulee esille eri yhteyksissä (mm. Rauste - von Wright & von Wright 1994), myös Lave ja Wenger (1991, 33-34) painottavat sen tarpeellisuutta abstraktien representaatioiden merkityksellisyyden kannalta. Heidän mukaansa yleisen säännön tietäminen itsessään ei varmista sen siirtymistä relevanttiin ympäristöön. Tässä mielessä "kaikki abstraktion "voima" on täysin situationaalistunutta ("situated") niiden henkilöiden elämään ja kulttuuriin, mikä mahdollistaa edellisen."

5.3 Yhteenvetoa ja keskustelua Vygotskyn ja Csikszentmihalyin välillä

Vygotskyn lähikehitysvyöhyketeoria ja Csikszentmihalyin teoria optimaalisesta kokemisesta muistuttavat tietyltä osin toisiaan. Kummassakin on olemassa alue, jossa ihminen on kehityksellisesti ns. "herkässä" vaiheessa. Csikszentmihalyin "flow"-ilmiö perustuu "tilanteisiin, joissa henkilön arvioimat ympäristön haasteet ja omat taidot näyttivät olevan tasapainossa suhteessa toisiinsa. Näin henkilöt pystyvät tavoittamaan työssään eräänlaisen hurmioituneen tilan, jossa toiminta etenee kevyesti, aivan kuin itsestään." (Kirjonen 1995, 397.) Vygotskyn lähikehitysvyöhyke - teoria taas pitää sisällään: "...välimatka lapsen itsenäisen ongelman ratkaisun aktuaalisen kehityksellisen tason ja korkeamman, potentiaalisen kehityksellisen tason välillä, joka ilmenee vain aikuisen tai taitavamman ikätoverin ohjauksessa" (Vygotsky 1978, 86).

Mielestämme kyseiset teoriat täydentävän toisiaan. Kysymys on näkemyksemme mukaan lapsen itseohjautuvuuden kehityksestä: alkuvaiheessa lapsi tarvitsee kykenevämmän ikätoverin tai opettajan ohjausta kehityksen potentiaalisella tasolla, mutta itseohjautuvuuden kehittyessä ohjauksen myötä, vanhemman ikätoverin tai opettajan osuutta voidaan vähentää. Csikszentmihalyinhan mukaan "flow"-ilmiön edellytyksenä on itseohjautuva minä, joka itse osaa muodostaa lähikehityksen vyöhykkeen itselleen. Kysymys itseohjautuvuuden kehittymisessä on hyvin pitkälti yksilön tiedostamisen lisääntymisestä edellämäinitun asian suhteen. Tähän palaamme myöhemmin työmme pohdinta - osuudessa.

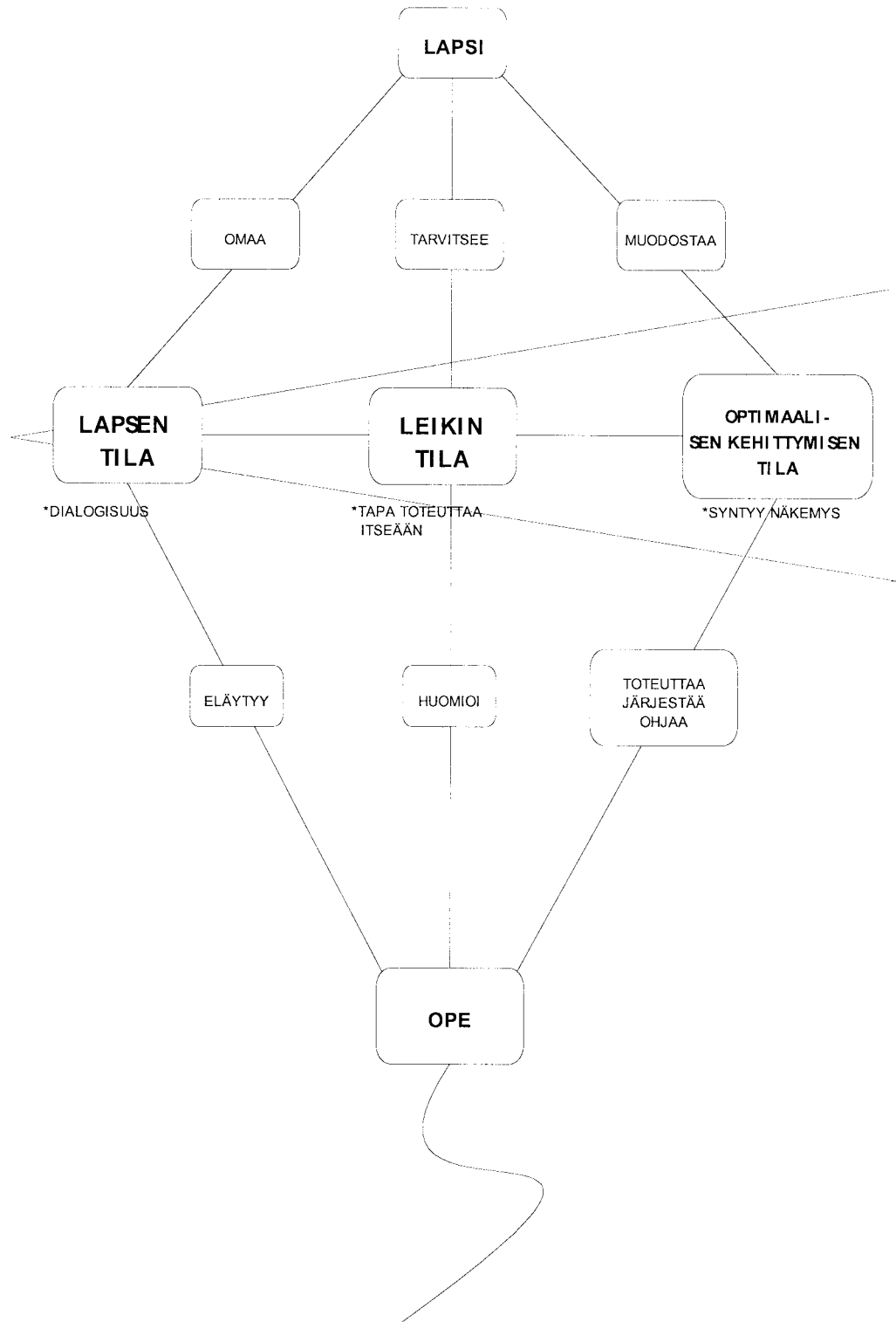
6 YHTEISEN ”TILAN” LUOMINEN VUOROVAIKUTUKSESSA: ”LEIJA - MALLI”

Seuraavalla sivulla olevaan malliin olemme koonneet yhteen kolme aiheeseemme liittyvää ”tilaa”: lapsen tila, leikin tila ja optimaalisen kehittymisen tila. Kuvio on yksinkertaistettu ja pelkistetty, mutta pääajatuksena on tuoda esille kyseiset tilat, esimerkiksi leikin tilan merkitys lapsen kannalta. Siksi se on kuviossa keskellä. Käsitteethän ovat käytännössä limittäiset, esimerkiksi lapsen tila sisältää leikin tilan ja optimaalisen kehittymisen / kasvamisen tilan luomisessa täytyy opettajan huomioida lapsen tila.

Olennainen ja huomionarvoinen kohta kuviossa on alue, joka lähtee lapsen tilasta ja laajenee siirryttäessä kuviossa vasemmalta oikealle. Ideana on kuvata lapsen oman, vuorovaikutuksellisen tilan laajenemista varhaislapsuudesta kouluikään. Alueen kasvaminen kuvaa myös lapsen tiedostamisen lisääntymistä oman toimintansa suhteen. Tavoitteena tulisi todellakin olla, että kyseinen tila laajenisi koulussa eikä kaventuisi, niinkuin valitettavasti monesti tällä hetkellä tapahtuu. Tämä on tutkijoiden subjektiivinen mielipide, tällä työllämme pyrimme vaikuttamaan asennoitumiseemme, ettei näin pääsisi käymään. Gradumme eräs tärkeimpiä tausta-ajatuksia onkin ollut laajentaa omaa tiedostamista lapsesta, leikistä ja kasvamisesta.

”Leija-mallissa” näkökulma on selkeästi makrotasolla, toisin kuin muissa kuvioissa. Kuvio sai nimensä leijamaisesta muodosta, joka aivan kuin itsestään kehittyi kolmen ”tila”- käsitteen, lapsen ja opettajan muodostamasta kentästä. Sinänsä leija kuvaa hyvin hienovaraista, herkkää opetustapahtumaa, joka mielestämme ”lähtee lentoon” silloin, kun opettaja muistaa huomioida edellämainitut ”tilat” ja etenkin opetettavien lapsiensa erityislaadun. Siinä lienee meillekin haastetta riittämiin tulevina opettajina ja nykyisinä kasvattajina.

Mallin sisältämiä ”tiloja” ja muita johtopäätöksiä ja ajatuksia, joita olemme löytäneet esittelemme lisää seuraavassa luvussa.



KUVIO 11. Yhteisen tilan luominen vuorovaikutuksessa: ”Leija -malli”

7 POHDINTA (JOHTOPÄÄTÖKSET)

Kuten työmme johdannossa esitimme, yhtenä tärkeimmistä lähtökohdista tässä työssä on ollut oma opettajuus ja sen kehittäminen. Meille kummallekaan ei riitä perinteisen opettaja - mallin (jos sitä nyt enää on olemassakaan...) toteuttaminen, tarkoitamme tällä pelkkää tiedonjakamisroolia. Koemme olevamme ensijaisesti kasvattajia, mikä velvoittaa meitä ottamaan selvää sekä itsestämme että kasvatettavistamme.

Näkökulmamme lähestyy varmastikin viimeaikaisia painotuksia kasvatustyössä, olemme pyrkineet työssämme toteuttamaan konstruktivismin ja holismin johtoajatusta aktiivisesta itseohjautuvasta oppijasta.

Olemme tavoitelleet kuitenkin, jos mahdollista, vieläkin enemmän. Lasta koskevaa perustietoutta emme olleet löytäneet mielestämme riittävästi (tai emme olleet sisäistäneet sitä.), joten päätimme paneutua kunnolla lapsen ja leikin maailmaan, ja jopa muokata siitä omaa koostetta. Halusimme myös, kuten moneen kertaan olemme todenneet, muodostaa ajatuksissamme loogisen jatkumon lapsen elämässä, hänen siirtyessään koulun penkille.

Tavoitteenamme oli siis saada selkoa lapsen elämästä. Miten? - kuului kysymys. Vastaus oli: leikin kautta, koska alun alkaen koimme sen olevan tärkeä tekijä aikuisen ja lapsen elämän välillä. Olihan se jotain, mitä jokainen on joskus tehnyt elämässään, yhteinen tuttu kokemus - leikki.

Kukapa olisi arvannut, millaisen urakan eteen kyseinen aihevalinta meidät asetti. Leikin ja lapsen maailma ei avautunutkaan tuosta vaan, leikin ymmärtämisen yritysikin on vaatinut aikamoisia älyllisiä ponnisteluja. Johtuukohan se älyllisen kapasiteetin vähyydestä vaiko allekirjoittaneiden leikillisestä perusasennoitumisesta? Välillä on kuitenkin saanut ”leikkiä hampaat irvessä” tutkijaa, tutkiessaan leikkiä.

Tutkimuksen tekemiseen on kuitenkin sisällynyt myös onnellisia hetkiä, kun olemme onnistuneet löytämään jotain ainakin omasta mielestämme oleellista. Leikin osalta tällainen ”löydös” voisi olla leikin merkityksen laajeneminen rakenteelliseksi, ihmisen toimintaan olennaisesti läpi elämän liittyväksi tekijäksi. Tästä huomiosta saamme pitkälti kiittää sekä Pentti Hakkarasta että Johan Huizingaa .

Toinen tärkeä löydös, jonka teimme työmme edistyessä, oli ns. ”tila”- käsite, josta muodostui työmme kokonaisuuden kannalta olennainen yhdistävä termi. ”Tila”-käsite pohjautuu Bruno Bettelheimin ”Spielraum”-käsitteeseen, (ks. liite). Bettelheim suuntasi ajatuksemme ensimmäisen kerran psykologiaan, ihmisen psyykkiseen ”tilaan”, joka syntyy leikissä. ”Tila”- käsitteeseen kykenimme myöhemmin nivomaan yhteen kaikki työmme olennaiset teoriat ja teorioitsijat: Vygotskyn, Hakkaraisen, Huizingaan, Rauhalan ja Csikszentmihalayin. Toiset tiukemmin, johdonmukaisemmin, toiset taas väljemmin, arvokkaita lisäaspekteja tuoden. Kuvaammekin tästä eteenpäin näitä työmme tärkeimpiä löydöksiä: ”metodologisia pääperiaatteita” (käsite Hakkarainen, 1991).

Tila-käsite lapsen, leikin ja kasvamisen suhteen. Ihmisen kasvu on mielestämme oman ”tilan” haltuunottamista, sen laajentamista ja syventämistä ympäristön suhteen (ympäristöllä tarkoitamme paitsi fyysistä tai esineellistä maailmaa, myös ihmisten välisiä suhteita symbolifunktioineen). Tämän prosessin perusmuoto on Vygotskyn mukaan tietyn ryhmän kollektiivinen toiminta, heidän sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Yksilöllinen tapa toimia on Vygotskyn mukaan seurausta toiminnan perusmuodon sisäistämisestä.

Lapsen ”luonne” on kokonaisvaltainen. Rauhala kuvaa sitä mielestämme hyvin situationaalisella säätöpiirillä, ”tapahtumapyörteellä”. Samoin Rauhala tuo avartavasti esiin kuinka lapsen situationaalinen säätöpiiri kehittyy hänen luodessaan uusia merkityssuhteita ilmiöiden välille. Rauhala tuo siis hyvin esille, kuinka ihmisen todellistuminen omassa elämässä on psykologisten ilmiöiden välistä vuorovaikutusta, joka tapahtuu ihmisen mielessä. Tulkintamme mukaan Vygotsky kuitenkin painottaa,

kuinka merkityksellistä ihmisen situationaalisen säätöpiirin laajenemiselle ovat muiden yksilöiden situationaaliset säätöpiirit ja ennenkaikkea heidän yhteisesti muodostamansa ”intersubjektiviteetin säätöpiiri”. Tämä kolmas, mielikuvituksen avulla syntynyt eräänlainen ”kvasirealiteetti” on lapsen ja muiden välinen lähikehitysvyöhyke, joka mahdollistaa rakentavan vuorovaikutuksen. Kuten leikissä lapsi synnyttää ”kvasirealiteetin” mielikuvituksen avulla voidakseen käsitellä todellisuutta, samalla tavoin syntyy Wertschin (1984) mukaan lähikehityksen vyöhykkeen sisältämä ”kolmas määritelmä tilanteesta”. Käsitämme tässä yhteydessä kvasirealiteetin aktiivisessa toiminnassa syntyneeksi uudeksi tulkinnaksi maailmasta.

Tuloksena ei siis ole lopullisesti jäsentynyt kuva maailmasta, vaan eräänlainen ymmärrys, joka muuttuu ja kehittyy. Kuten Fogel toteaa: ”dialoginen minä ” on päättymätön prosessi, eikä se ole kokonaan yksilössä, se voi ottaa toisen asemia ja kuvitella itsensä toisiin paikkoihin ja aikoihin. Minä ei siis ole koskaan lopullisesti määritelty, vaan se luo jatkuvasti itseään todellisissa tai kuvitelluissa dialogeissa. Minä ei ole jonkun sisällä tai ympäristössä, vaan näiden välisessä muuttuvassa, tulkinnallisessa suhteessa.

Tieto ei myöskään ole absoluuttia, sen luonne muuttuu ja kehittyy yksilön luodessa merkityssuhteita. Kvasirealiteetin, ”oman todellisuutensa”, avulla hän suhteuttaa todellisuuden ja omat motiivinsa käsittelemällä niistä nousseita ristiriitoja. Näin tapahtuu omien kokemusten liittäminen sen hetkiseen ongelmaan. Yhteisessä toiminnassa tulisikin sallia sellaisten todellisuuksien muodostuminen, jotka eivät välttämättä olekaan aivan tarkoituksenmukaisia.

Looginen jatkumo. Lasten leikissä, lähikehitysvyöhykkeessä ja ”flow:ssa” kohteena ovat ihmisten väliset suhteet ja motiivit. Tarkoitamme tässä kohdin ihmistenvälisillä suhteilla heidän suhteitaan paitsi toisiinsa, myös toiminnan välineisiin ja tapoihin. Toiminta ikäänkuin virittää yksilöt toimimaan totutulla tavalla suhteessa toiminnan tarkoitukseen (ks. Neverowits`n järjestämä koetilanne lapsilla eri tarkoitusta varten teetetyistä esineistä; luku 4.2). Olennainen tekijä edellisiin käsitteisiin liittyen on

tiedostaminen. Leikissä lapsi muodostaa tiedostamatta lähikehitysvyöhykkeen ryhtyessään leikkimään omien sisäsyntyisten motiivien pohjalta.

Lähikehitysvyöhykkeessä (ZPD:ssä), esimerkiksi lapsen ja kokenemman ikätoverin välillä, opettaja pyrkii saamaan lapset tietoisiksi omista metakognitiivisista strategioista, sekä edelleen kehittämään niitä yhteistoiminnassa. ”Flow:ssa” yksilö pyrkii tietoisesti liittymään sellaiseen yhteistoimintaan, joka tuntuu hänestä mielekkäältä. Tämä on mielestämme ”looginen jatkumo” ihmisen elämässä vuorovaikutuksellisuuden suhteen.

Toiminnassa viriävät emootiot ovat oleellisia toiminnan dynamiikan kannalta, ne saavat toiminnan jatkumaan ja määräävät näinollen myös sen ”luonteen”. Tässä kohdin merkityksellisiksi tulevat myös erilaiset roolit, joiden mukaisesti yksilö virittäytyy toimintaan. Esimerkiksi opettaja - oppilas suhteessa oppilas helposti omaksuu opettajan miellyttävän roolin pyrkien löytämään sellaisia vastauksia joita tulkitsee opettajan häneltä haluavan.

Epilogi. Vygotskyn mukaan leikki pohjautuu välittömiin, sosiaalis- affektiivisiin tarpeisiin, ei kognitiivisiin tarpeisiin. Mielestämme tämä tarkoittaa sitä, että lapsi pyrkiessään ymmärtämään ihmisten välisiä suhteita ja motiiveja ryhtyy sisäsyntyisesti leikkimään kyseisellä aihepiirillä (vrt. siskokset leikkivät siskoksia- esimerkki..). Tässä toiminnassa lapsi on vuorovaikutuksessa sekä mielikuviensa että konkreettisen tekemisensä kanssa, joko yksin tai yhdessä. Vuorovaikutuksen aikana lasten erilaiset tavoitteet muovautuvat yhteisen toiminnan kannalta olennaisten tavoitteiden mukaisiksi.

Leikin merkitys ja mieli on itse prosessissa, kun taas koulussa ja työssä toiminta painottaa päämäärää. Price (1977, 258) muotoilee asian artikkelissaan näin: ”leikin tavoitteet ovat sisäisiä, kun taas opetuksen tavoitteet ovat ulkoisia. Tästä johtuu, että opetus ei voi olla leikin ”laji”.” Allekirjoitamme Pricen ajatuksen pääosin. Emme halua kuitenkaan poissulkea erilaisten sisäsyntyisten prosessien tärkeyttä koulussa. Tässä kohdin leikin ominaisuudet tulevat merkityksellisiksi.

Erilaiset tavoitteet erottavat siis leikin ja opetuksen. Kuitenkin leikissäkin ilmenevän lähikehitysvyöhykkeen avulla, nimenomaan koulussa, pyritään kehittämään sekä oppilaan taitoja jonkin oppiaineen suhteen että hänen itseohjautuvuuttaan tavoitteellisesti. Itseohjautuvuuteen liitämme tässä yhteydessä itsearviointin ja tavoitteiden asettamisen sekä niihin liittyvän asennoitumisen (vrt. ”Flow”). Oman tulkintamme mukaan Vygotsky itse ei halunnut liittää lähikehitysvyöhykettä leikkiin kasvatuksellisesti; hän kyllä tunnusti leikin arvon lähikehityksen vyöhykkeen luojana. Eräät tutkimukset ovatkin mielestämme hiukan liian painokkaasti tuoneet esille ohjaajan aktiivista roolia leikkitilanteessa lähikehityksen vyöhykkeen luomisen kannalta (ks. esim. Smith, 1992). Emme halua sulkea pois leikkiin osallistumista, kunhan se tapahtuu lapsen ehdoilla, tarkkaillen tilannetta, vähäisemmässä roolissa (vrt. esim. Bergström 1996). Miten sitten voisimme hyödyntää leikin ominaisuuksia ilmentävää lähikehityksen vyöhykkeen -teoriaa koulussa? Entäpä leikin muut ominaisuudet, voidaanko leikkiä ja koulua lähentää keskenään vai täytyykö niiden välille vetää tiukka raja, jota ei saa ylittää?

Nämä kysymykset jäivät tutkimuksessamme selvittämättä lopullisesti. Syynä tähän on sekä kysymysten laajuus että työmme painopistealue, joka selkeästi on kohdistunut leikin ominaisuuksiin, ja kuinka ne ilmentävät lapsen luonnetta. Olemme toki havainneet leikin ja koulun yhteyksistä yhtä ja toista. Esimerkiksi ZPD -teoria ilmentää kyseistä ”linkkiä” osuvasti. Ajatuksenamme tutkimustyöhön pohjautuen on, että koulukasvatuksessa tulisi nykyistä enemmän huomioida sosiaalis - affektiiviset tekijät kaiken toiminnan lähtökohtana. Tämä yksinkertaiseltakin kuulostava johtopäätös ottaa huomioon lapsen luonteen ja leikin ominaislaadun koulukasvatuksessa. Kuinka se käytännössä toteutetaan on hiukan monimutkaisempaa. Se tapahtuu yksittäisessä luokassa, siellä toimivien tasa - arvoisten ihmisten yhteistoiminnassa. Siinä vaikuttavat ennenkaikkea ihmisten väliset suhteet, emootiot ja motiivit (vrt. Hakkarainen, luku 4.2).

Tämän asian tutkimuksellinen todentaminen on erittäin vaikeaa. Onhan kysymys pitkälti luokan ilmapiiriin ja tunneilmastoon liittyvistä tekijöistä. Asia tuotti meille tutkijoina suurta päänvaivaa, ratkaisimme sen siirtämällä tämän työn sisältämien

ajatusten empiirisen todentamisen omaan työelämään, tai mahdollisiin jatkotutkimuksiin. Kummassakin vaihtoehdossa on mielenkiintoista lähteä pohtimaan sosiaalis - affektiivisten tekijöiden vaikutusta oppimisilmapiiriin laajemmalti. Ne ovat kysymyksiä, jotka ansaitsevat mielestämme uuden tutkimuksen. Tämä leikki on nyt loppu.

LÄHTEET

- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg (toim.) Anna lapsen leikkiä - kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena, 55-64.
- Bettelheim, B. 1988. Kyllin hyvät vanhemmat- kirja lastenkasvatuksesta. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Blanck, G. 1990. Vygotsky: the man and his cause. Teoksessa L. C. Moll (toim.) Vygotsky and education: instructional implications and applications of sosio-historical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 31-58.
- Brown, A. L. & Ferrara, R. A. 1985. Diagnosing zones of proximal development. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.), Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 273-282.
- Brown, A. L. , Metz, K. E., & Campione, J. C. 1996. Social interaction and individual understanding in a community of learners: the influence of Piaget and Vygotsky. Teoksessa A. Tryphon & J. Vonèche (toim.), Piaget - Vygotsky. The social genesis of thought. East Sussex: Psychology Press, 159-162.
- Christensen, N.1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Suom. Rauni Paalanen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. Flow- the psychology of optimal experience. New York: Harper Perennial.
- Davydov, V. 1995. The influence of Vygotsky on education. Educational Researcher 24 (3), 12 - 20.
- DeCorte, E. 1993. Learning theory and instructional science. Artikkelit esiteltä ESF-ohjelman "learning in humans and machines" päätös"workshopissa", St. Gallenissa, Sveitsissä, 1993.
- Dewey, J. 1957 . Koulu ja yhteiskunta. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C. 1995. The evolution of research on collaborative learning. Julkaisematon käsikirjoitus.

Elkind, D. 1996. Työ on tuskin lasten leikkiä. Suom. Jukka Pajukangas. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä- kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena, 99-116.

El'konin, D. 1971. Symbolics and it's functions in the play of children. Teoksessa R. E. Herron (toim.), Child's play. New York: Wiley, 221-231.

Fogel, A. 1993. Developing through relationships; origins of communication, self and culture. London: Harvester Wheatsheaf.

Greeno, J. G. 1991. Number sense as situated knowing in a conceptual domain. Journal for Research in Mathematics Education, 22, 170-218.

Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Hankamäki, J. 1994. Minän rakentuminen ihmistieteissä. Tampereen yliopisto, filosofian laitos. Filosofisia tutkimuksia 54.

Hedegaard, M. 1990. The zone of proximal development as basis for instruction. Teoksessa L. C. Moll, (toim.) Vygotsky and education: instructional implications and applications of sosio-historical psychology. Cambridge: Cambridge University Press. 349-371.

Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet: roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvun kannalta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 246.

Hickmann, M. E. 1985. The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 236-237.

Huizinga, J. 1938. Leikkivä ihminen- yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittelemiseksi. Suom. Sirkka Salomaa. Porvoo: WSOY.

- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Hännikäinen, M. 1992. Mitä leikki on ja mitä se ei ole? *Kasvatus* 23 (4), 346-358.
- Jantunen, T. & Rönneberg, P. 1996. Anna lapsen leikkiä - kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena.
- Kirjonen, J. 1995. Työelämä aikuisen kehitysympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*, 397 - 398.
- Kurkela, K. 1996. Leikin todellisuus. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönneberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä- kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä*. Jyväskylä: Atena, 83-95.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning- legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M., Lyytinen, H. (toim.) 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moll, L. C. 1990. *Vygotsky and education: instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moyles, J. R. 1989. *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 66-85.
- Price, K. 1977. On education as a species of play. *Educational Theory* 27 (4), 253-260.
- Ratner, C. 1991. *Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary applications*. New York: Plenum Press.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.

- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampereen yliopisto. Filosofian tutkimuksia 41.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Repina, T. A. 1971. Mielikuvituksen kehitys. Teoksessa Kasvuvuosien psyykinen kehitys (1980). Suomen kaupunkiliitto.
- Routila, L. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Teoksessa E. Ojanen (toim.) Matka filosofiaan. Vaasa: Kansan sivistystyön liitto, 71-76.
- Rubin, K. H., Fein, G. G. & Vandenberg, B. 1983. Play. Teoksessa P. H. Mussen & E. M. Hetherington (toim.), Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality, and social development. New York: Wiley, 693- 774.
- Sahlberg, P. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto: Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Scales, B., Almy, M., Nicolopoulou, A. & Ervin-Tripp, S. (toim.) 1991. Play and the social context of development in early care and education. New York: Teachers College Press.
- Siren-Tiusanen, H. 1995. Motorisen kehityksen kontekstisidonnaisuus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 87-92.
- Smith, A. B. 1992. Early childhood educare: seeking a theoretical framework in Vygotsky's work. The international journal of early years education.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tryphon, A. & Vonèche, J. (toim.), 1996. Piaget - Vygotsky. The social genesis of thought. East Sussex: Psychology Press.
- Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Atena.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.

Vygotsky, L. V. 1962 *Thought and language*. Cambridge MA: M.I.T Press.

Vygotsky, L. V. 1978. The development of higher psychological processes. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.), *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wahlström, J. 1980. Leikin vuodet. Teoksessa *Kasvuvuosien psyykkinen kehitys*. Suomen kaupunkiliitto.

Wertsch, J. V. 1984. The zone of proximal development: some conceptual issues. Teoksessa B. Rogoff, J. Wertsch (toim.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey- Bass.

Wertsch, J. V. (toim.) 1985. *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. 1990. The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. Teoksessa L. C. Moll (toim.), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sosio-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 111-126.

Liite

Bettelheim ja "Spielraum". Bruno Bettelheim määrittelee kirjassaan "Kyllin hyvät vanhemmat- kirja lastenkasvatuksesta" (1987) leikin mielenkiintoisella tavalla. Hän esittelee käsitteen "Spielraum": "Tämä merkitsee sananmukaisesti "leikkitilaa" mutta tarkoittaa tilaa paitsi fyysisesti myös henkisesti, vapautta kokeilla kaikessa rauhassa esineillä ja omilla ideoilla, leikkiä ideoilla. Luova henki leikkii tosiaan ideoilla kuten lapsi leluilla, se tiedetään yleisesti. Vähemmän yleisesti ajatellaan, että kun lapsi leikkii leluilla, hän muovaa ja koettelee ideoita vaikkei vielä pystykään ilmaisemaan niitä sanoin; aivan kuten luova aikuinen leikkii ideoilla, lapsi leikkii leluilla muodostaakseen niistä ideoita. Siihen hän tarvitsee runsaasti aikaa ja vapautta leikkiä sillä tavalla kuin haluaa eikä sillä tavalla, mitä aikuinen pitää asianmukaisena." (Bettelheim 1987, 205.)

Bettelheimin idea leikin tilasta, ja sen merkityksestä lapselle, on täysin yhtenevä modernien leikkitutkijoiden käsitysten kanssa. Kirjassa "Anna lapsen leikkiä (toim. Jantunen, Rönnberg 1996) useat leikkiteoreetikot, mm. Matti Bergström, David Elkind ja Kari Kurkela, ottavat kantaa lapsen oman leikkitilan "säilyttämisen" puolesta aikuisten hyvää tarkoittavaa leikin tilanteiden manipulointia vastaan.