

J y r k i R e u n a m o

Olemassaoleva ja muotoutuva
vuorovaikutuksen hahmottaminen

Toimintatutkimus Helsingin
lastentarhanopettajaopistossa

*Helsingin yliopiston
opettajankoulutuslaitos*



Julkaisusarjan toimituskunta:

Irina Buchberger

Jarkko Hautamäki

Juhani Hytönen

Pertti Kansanen

Veijo Meisalo

Ulla Suojanen

Terttu Tuomi-Gröhn

sihteeri Kari Perenius

Tilaukset:

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos

PL 38 (Ratakatu 6 A)

00014 HELSINGIN YLIOPISTO

Puhelin 191 28112

Telefax 191 28114

Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen

Jyrki Reunamo

Olemassaoleva ja muotoutuva
vuorovaikutuksen hahmottaminen

Toimintatutkimus Helsingin
lastentarhanopettajaopistossa

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi lastentarhanopettajan koulutuksen luentosalissa
Hanna perjantaina 23. tammikuuta 1998 klo 12.*

Helsinki 1998

Kustos: Professori
Juhani Hytönen
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä: Apulaisprofessori
Mikko Ojala
Joensuun yliopisto

ISBN 951-45-7922-4

ISSN 0359-4203

Hakapaino

1997

REUNAMO, JYRKI:

OLEMASSAOLEVA JA MUOTOUTUVA VUOROVAIKUTUKSEN HAHMOT-
TAMINEN: TOIMINTATUTKIMUS HELSINGIN LASTENTARHANOPETTA-
JAOPISTOSSA.

Kyseessä on toimintatutkimus, jossa teoriaosassa esiteltyä muotoutuvan vuorovaikutuksen hahmotusta testataan lastentarhanopettajien koulutuksessa. Teoriaosassa pyritään luomaan kontrastia olemassaolevan ja muotoutuvan hahmotuksen välille niiden tunnistamisen helpottamiseksi. Olemassaoleva hahmotus nähdään systeemiä struktuuriin suhteuttavana, menneisyydestä tulevaisuuteen suuntautuvana. Muotoutuvan hahmotus nähdään systeemien välisiin suhteisiin orientoituneena, tämän hetken tapahtumiseen suuntautuvana.

Kasvatukseen liittyen olemassaolevan hahmotusta arvioidaan erityisesti tavoitteellisen suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin näkökulmasta. Tämän hahmotuksen puutteena nähdään erityisesti vaikutusorientaatio sekä muutoksen problematiikka. Muotoutuvan hahmottamista perustellaan muutokseen osallistumisen tarpeellisuudella sekä vuorovaikutusorientaatiolla.

Kysymyksessä on toimintatutkimus, jossa opettaja(t) ja opiskelijat yhdessä kehittivät opiskelukäytäntöjään. Kokeilu suoritettiin lukuvuonna 1991-1992 ja siihen osallistui 32 ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaa. Kokeilun valmistelua, tapahtumia ja arviointia dokumentoitiin eri tavoin. Empiria perustuu tähän materiaaliin.

Teoriaosassa on esitelty näkemys, jossa ihmisen on itse nähtävä oma osallistumisensa tapahtumien muotoutumiseen, jotta hän voi saada kontaktin muotoutuvaan todellisuuteen, hahmottaa todellisuutta muotoutuvana. Tätä varten kehiteltiin kolmenlaisia toimintatapoja: päiväkodeissa suoritettavia didaktisia harjoituksia, teoria-aineiden yhdistämistä käytäntöön sekä kehiteltiin tapoja opiskelijan osallistumiseksi oman harjoittelunsa muotoutumiseen.

Kokeilun antia käydään läpi tapahtumia arvioimalla sekä arvioimalla opiskelijoiden kokemien ongelmien yhteyksiä opiskelijoiden näkemyksiin. Näyttää siltä että opiskelijat ovat tosiaan päässeet/joutuneet osallistumaan oman opiskelunsa muotoutumiseen yhdessä muiden kanssa. Opiskelijat ovat joutuneet kokeilemaan työtapaa, jossa olennaista on oma panos yhteisen todellisuuden rikastamisessa. Tällainen toimintatapa ja näkemys antaa kontaktin osallistuvaan ja muotoutuvaan varhaiskasvatukseen. Myös kokeilussa nousee esiin vaikuttamisen ja muutoksen problematiikka.

Avainsanat: vuorovaikutus, toimintateoria, toimintatutkimus, varhaiskasvatus, aikuiskasvatus

Reunamo, Jyrki

Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen:
Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa

Existing and changeable perception of interaction:
Action research at the Helsinki Kindergarten College.

This study investigates action research, where the utility of the theory of changeable perception is tested in the training of kindergarten teachers. The theoretical part of the study makes a contrast between existing and changeable perceptions. Existing perception is seen as a way to relate systems to structures. With existing perception, action is seen to move from past to future. The perception of change paradigm concentrates on relationships which are influencing the present state of a system. If a system is to be accurately described, the perceptions of those who intend to describe the system, need to change with the system.

Object oriented planning, the educational process, and the evaluation of education are the main concerns of this study. Perceptions of existing systems can be criticized if they are effect orientation, as they would then find it difficult to relate to changes in the systems. A changing system needs to be viewed with changeable perception in order to adequately explain any participative action in the system.

In this action research, both teachers and students were involved in developing the methods used. The experiment was executed in the academic year of 1991-1992. The participants were 32 first-year students. The preparation, execution and evaluation of the experiment was documented in several ways. The empirical part of the research is based on this documented material.

To be an effective agent of change, those responsible for change must be aware of their own participation in the development of a process. This can only be done by actively engaging the changing systems. In order to achieve this end, three kinds of working practices were developed, these were; didactic practices in the kindergarten, ways to integrate theory to practice, and the students' efforts to participate in the development of their own kindergarten teacher practices.

The experiment is reported by evaluating the documented actions. The students attitudes towards the experiment and themselves is also evaluated. It appears that the students really participated in the experiment to the same extent as the others. The students had to deal with a working method which required their contribution for the enrichment of a common reality. This mode of investigation, and the perspective with which it viewed the problems, gave us a new vantage point to view participative and changing early childhood education. The experiment also highlighted the problems of effect and change in education.

Keywords: Interaction, action theory, action research, early childhood education, adult education

ESIPUHE

Koska tutkimus on luonteeltaan toimintatutkimus, jossa monet tahot luontaisesti osallistuvat tutkimuksen tekoon, on mahdotonta luetella kaikkia, jotka ovat myötävaikuttaneet tutkimuksen teossa. Joitakin ihmisiä on kuitenkin välttämätöntä mainita. Didaktiikan opettajien *Jari-Matti Vuorion* ja *Marketta Sarjanojan* merkitys talon työtapoihin tutustuttajana oli alussa keskeinen. He jakoivat tietämystään ja kokemustaan koulutuksesta vailla minkäänlaista omistamisen halua ja aikaansa säästämättä. Tutkimussuunnitelman suunnitteluvaiheessa ensiarvoisen tärkeitä olivat keskustelut lähimpien työtoverieni didaktiikan opettajien *Alisa Alijoen* ja *Kaisa Kopiston* kanssa. Didaktiikan opettajat *Pirkko Salpakivi* ja *Raija Jokinen* auttoivat monin tavoin selvittäessäni miten opiston toimintatavat olivat muotoutuneet sellaisiksi kuin olivat. Tärkeitä tutkimuksen liikkeellepanevia voimia olivat kurssin 158 opiskelijat, joiden kurssinohjaajana toimin kolme ensimmäistä opettajavuottani. Heidän kanssaan opiskelun käytännöt ja teoria saivat elävän hahmon.

Tutkimussuunnitelmaa kommentoi *Juhani Peltonen* Turun yliopistosta, jota haluan kiittää arviosta ja tuesta. Tutkimussuunnitelmaani kommentoi myös *Juhani Hytönen* Helsingin yliopistosta, joka on siitä lähtien ollut merkittävin työni arvioija sen eri vaiheissa. Assistentti *Reijo Byman* opettajankoulutuslaitokselta oli henkilö, joka auttoi minua alkuun Helsingin yliopiston tietokoneen käytössä.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa suurena apuna olivat opiskelijat *Anne-Maarit Ahonen* ja *Outi Luukkainen*, jotka seminaarityönään kartoittivat päiväkotien yhteistyöhalukkuutta. Yhteistyöpäiväkodeiksi tulivat lopulta päiväkoti Maria ja päiväkoti Harju. Kiitos koko henkilökunnalle ja erityisesti harjoittelunohjaajille *Merja Haltialle*, *Leena Korpilahdelle*, *Krista Mikkolalle*, *Leena Palve-Hulkkoselle*, *Riitta Tirkkoselle*, *Eliisa Isolalle*, *Maija Saariselle* sekä *Ritva Vuoriselle*.

Opiston sisällä työni tukijoista pitää mainita lehtorit *Marja-Liisa Ilmonen* ja *Leena Graeffe*, jotka kiireiltään jaksoivat aina olla kiinnostuneita koulutuksen kehittämisestä ja tutkimuksesta. Opettajat *Hannu Salovalta*, *Sirpa Mentu* ja *Marjukka Pennanen* tarjosivat nopeita ja konkreettisia yhteistyötapoja. Monet opettajat antoivat kokeilulle runsaasti aikaa ja energiaa saamatta kuitenkaan vastalahjaksi juuri mitään konkreettista tukea minulta. Kiitos erityisesti yhteistyöpäiväkotien kanssa toimimaan lähteneille didaktiikan opettajille *Anita Vir-*

taselle, Risto Koistiselle, Raija Laineelle ja Eija Siikamäelle. On myös syytä kiittää opiston rehtoria *Airi Pyykköä* ja johtokuntaa, jotka sallivat kokeilun käynnistämisen, vaikka opiskeltavat sisällöt ja tavoitteet eivät olleetkaan vielä selvillä. Kokeilun aikana rehtorina toiminut *Jukka Salminen* seurasi kokeilun edistymistä tiiviisti ja monin tavoin helpotti kokeilun suorittamista.

En tiedä onko tutkimus aiheuttanut enemmän työtä minulle vai vaimolleni *Tiina Ahteensuulle*. Olen kuitenkin saanut runsain mitoin tukea ja hyviä neuvoja matkan varrella. Tutkimus olisi ilmeisesti valmistunut vuosia aikaisemmin, jos olisin alusta alkaen noudattanut vaimoni viisaita neuvoja.

Jyrki Reunamo

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Suhteen hahmottaminen	5
2.1	Todellisuus ja moraali.....	7
2.2	Erilaisia tapoja nähdä.....	9
3	Systeemin suhde ympäristöön vai systeemien suhde toisiinsa	11
4	Tulevaisuuteen orientoituneen hahmotuksen mekanismeista	21
4.1	Motivatiivinen toimintateoria (Weiner).....	22
4.2	Strukturaalinen toimintateoria (Piaget)	24
4.3	Systeemin toimintateoria (Hacker ja Engeström).....	28
4.4	Analyttinen filosofia.....	31
5	Vuorovaikutuksen hahmottaminen lasten päivähoidossa.....	35
5.1	Vaikuttavuuden vai mahdollisuuksien arviointia?	38
5.2	Tavoitteellinen vs. mahdollisuuksien suunnittelu.....	48
5.3	Muotoutuvan vuorovaikutuksen hahmottaminen lastentarhanopettajakoulutuksessa	65
6	Tutkimustehtävät	69
7	Tutkimusmenetelmät	73
7.1	Toimintatutkimus.....	74
7.2	Tutkimuksen suorittaminen	79
8	Opiskelu Helsingin lastentarhanopettajaopistossa.....	87
8.1	Helsingin lastentarhanopettajaopisto 1991	87
8.2	Opiskelijoiden koulutukseen liittyviä näkemyksiä v.1991.....	89

9.	Kokeilun hahmo ennen kokeilun alkamista	105
9.1	Johdanto	105
9.2	Koettelu osana didaktiikan harjoituksia	106
9.3	Teoria-aineiden yhdistäminen käytäntöön.....	109
9.4	Teorian ja harjoittelun yhdistäminen.....	113
10	Kokeilun toteutuminen	117
10.1	Didaktiset harjoitukset	119
10.2	Teoria-aineiden yhdistäminen käytäntöön.....	133
10.3	Teorian ja harjoittelun toteutuminen.....	140
11	Kokeilun hankaluudet ja sisältöjen toteutuminen	155
12	Kasvatustoiminnan arviointi	199
12.1	Olemassaoleva toiminnan arviointi Helsingin lasten- tarhanopettajaopistossa.....	200
12.2	Muotoutuva toiminnan arviointi Helsingin lastentar- hanopettajaopistossa	217
13	Pohdinta.....	227
	Lähteet.....	235
	Liitteet.....	241

1 Johdanto

Käsillä oleva tutkimusraportti kuvaa toimintatutkimusta, jonka tarkoituksena on ollut testata muotoutuvaa vuorovaikutuksen hahmottamista. Tällöin opiskelijat ja opettajat yhdessä osallistuvat prosessin sisältöjen muotoutumiseen.

Raportti jakautuu kolmeen osaan. Ensin kuvaan vuorovaikutuksen hahmotusta teoreettisesti. Kuvauksessa pyrin kiteyttämään kaksi hahmotustapaa, olemassaoleva ja muotoutuva hahmotus. Olemassaoleva hahmotus viittaa näkemistapaan, jossa systeemi voidaan nähdä samanlaisena eri hetkinä. Tällöin voidaan struktuuria rakentaa olemassaolevalta pohjalta. Mahdollisia muutoksia voidaan tarkastella palautuvuuksina, koska struktuurin perusteet ovat säilyneet ennallaan. Muotoutuva hahmotus viittaa näkemistapaan, jossa systeemi näyttää muuttuvan. Tällöin pätevä käsitys systeemistä liittyy jatkuvaan yhteyteen muotoutuvaan systeemiin. Olemassaolevan hahmotusta arvioin kriittisesti tarkoituksena perustella muotoutuvan hahmotuksen etsinnän tarpeellisuutta (luvut 2–4). Muotoutuvan hahmotuksen juuret ovat varhaisessa lapsuudessa, joten ilmiötä lähestytään lasten hahmotukseen liittyen.

Kasvattaja katsoo lapsen toimintaa oman näkemyksensä värittämänä. Erilaisista näkökulmista lapsen toiminta näyttää erilaiselta. Kun teoriaosassa tarkastellaan esimerkiksi Piaget’n tapaa tarkastella lasta, en esittele lapsen vuorovaikutustapaa, vaan arvioin Piaget’n tapaa hahmottaa lapsen toimintaa. Piaget’kin on aikuinen, joka tarkastelee vuorovaikutusta tietystä näkökulmasta. Tarkoituksena on arvioida nimenomaan Piaget’n olemassaolevaa tapaa hahmottaa vuorovaikutus, ei niinkään kuvata lapsen vuorovaikutusta. Vaikka teoriaosassa puhutaan lapsista, en tee sitä niinkään tarkoituksena esitellä lapsuutta, vaan ennemminkin kuvatakseni aikuisten hahmotuksen ja toiminnan välistä yhteyttä. Etsin aikuisten teoreettisten lähtökohtien yhteyttä hänen toimintaansa lasten kanssa. Pyrin perustelemaan muotoutuvan hahmotuksen tarpeellisuutta. Perusajatuksena on, että lastentarhanopettajan tapa hahmottaa lapsen vuorovaikutusta näkyy hänen toiminnassaan lasten kanssa. Sen takia ei ole yhdentekevää millaiset ovat vuorovaikutuksen hahmotuksen perusteet.

Toisessa osassa pyrin esimerkkien avulla kuvaamaan niitä toiminnallisia yhteyksiä, joita olemassaolevaan ja muotoutuvaan hahmottamiseen lasten päivähoidossa voi liittyä. Pyrin saamaan esiin olemassaolevaan hahmotukseen liittyviä puutteellisuuksia ja valotta-

maan muotoutuvaan hahmotukseen kuuluvaa vuorovaikutusorientaatiota (luku 5). Esimerkkien normatiivisena tarkoituksena on havainnollistaa lasten päivähoiton toiminnan ja muotoutuvan hahmotuksen luonnetta ja tarpeellisuutta. Kasvattaja tarvitsee muotoutuvan hahmotustavan kyetäkseen näkemään oman osallistumisensa kasvatuksen muotoutumiseen. Ensinnäkin tämä tehdään, jotta opettaja voisi nähdä tekevänsä todellisuutta ja jotta hän saisi kontaktin käsillä oleviin tapahtumiin. Toisaalta opettaja tarvitsee muotoutuvaa hahmotusta myös saadakseen kontaktin lasten elämysmaailmaan.

Kolmannessa osassa, empiriassa, testaan esiteltyä muotoutuvan hahmotusta Helsingin lastentarhanopettajaopiston opiskelussa. Perusteluna on, ettei kasvattaja voi käyttää opintojaan apunaan muotoutuvan vuorovaikutuksen hahmottamisessa, ellei hänen koulutuksensa ole kontaktissa muotoutuvan vuorovaikutuksen hahmottamiseen ja tapahtumiseen. Ilman kontaktia opiskelulla ei olisi edellytyksiä edistää muotoutuvaa varhaiskasvatusta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on koetella yhteisen todellisuuden muotoutumiseen osallistuvaa opiskelua ja sen hahmottamiseen liittyviä ilmiöitä.

Eli lyhyesti teoriaosassa etsitään muotoutuvaa hahmotusta ja sen näyttäytymistä opettajan työssä. Sen jälkeen koetellaan tätä näkemystä lastentarhanopettajien koulutuksessa. Tutkimuksen alkiosa on enimmäkseen näkökulman perustelua, keskiosa testausta ja loppua kohti painotus siirtyä arviointiin.

Valitulle näkökulmalle on perustana tietty käsitys todellisuuden olemuksesta ja miltä se näyttää. Perusoletuksena on, ettei mitään systeemiä voida havaita sellaisenaan, vaan systeemien havaitseminen liittyy aina systeemien väliseen vuorovaikutukseen. Tällöin todellinen systeemien havaitseminen liittyy niihin tapahtumiin, joiden kanssa olemme tällä hetkellä tekemisissä. Kontakti asioihin on edellytys ilmiöiden tarkastelulle ja muutokseen osallistumiselle. Kun systeemien keskinäiset yhteydet tulevat tällaisessa hahmottamisessa tärkeiksi, muodostavat systeemit verkoston, jonka keskinäiset suhteet määrittävät systeemin. Tällaisessa näkökulmassa on keskeistä tässä ja nyt tapahtuva toiminta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kokeilla mitä tapahtuu, kun edellä kuvattua näkemystä soveltaa lastentarhanopettajakoulutuksessa. Tällöin koulutuksen keskeiseksi työtavaksi nousee opiskelu, joka perustuu kontaktiin tapahtumien kanssa. Sana vuorovaikutus viittaa molemminpuoliseen muuttumiseen. Jotta opiskelija voisi harjaantua havaitsemaan todellisuutta ja teorioita molemminpuolisen muuttumisen näkökulmasta, on opiskeluympäristön ja ilmapiirin hyvä näyttäytyä tällaisena, jotta opiskelijat saavat testata näkemys-

tään. Jos kasvatuksen ytimenä on molemminpuolinen vuorovaikutus, on tätä näkemystä koeteltava opiskeluaikana.

Koska muotoutuvassa hahmotuksessa orientoidutaan tämän hetken tapahtumiseen, on todellisuushakuisen hahmottamisen edellytyksenä, että opiskelija yhdessä muiden kanssa on kontaktissa muuttuvaan systeemiin. Käytännössä se tarkoittaa, että on luotava yhteisö, joka on mukana kehittämässä oman opiskelunsa sisältöjä, opetussuunnitelmaa, rakenteita ja tulevaisuutta. Opiston puitteet, perinteet, säännöt ja käytännöt on saatettava ulkopuolisista rakenteista ihmisten väliseksi toiminnaksi, joka saa merkityksensä vasta niitä toteutettaessa.

Mitä pienempi lapsi, sitä vähemmän aika, tila ja materia ovat irtaantuneet hahmotuksen tasolla toisistaan. Lapsen oma toiminta ja ympäristön tapahtuminen eivät ole vielä erillään toisistaan. Lapsi hahmottaa tällöin osallistuvansa todellisuuden lainalaisuuksien muotoutumiseen. Pienen lapsen merkitykset eivät jäsenny niinkään kausalisuuden kuin yhteyden ja samanaikaisen tapahtumisen kautta. Jos aikuinen siirtää hahmotustaan tämänhetkiseen tapahtumiseen, hän saattaa saada paremman kontaktin lapsen hahmottamiseen, sillä aikuisen ja lapsen hahmotustavat muistuttavat tällöin enemmän toisiaan.

Tämän tutkimuksen teemana on testata tämän hetkisen tapahtumisen hahmottamisen edellytyksiä. Onko siihen edellytyksiä lastentarhanopettajakoulutuksessa ja jos on mitä tästä hahmotuksesta seuraa? Kun teoriaosassa puhutaan lapsen kehityksestä, sitä ei tehdä sen takia, että haluttaisiin ensisijaisesti selvittää lapsen kehitystä. Tarkastelun ydin on, että ihmisen kehitystä tutkivat tieteen tekijät ovat myös aikuisia. Teoriaosassa tarkastellaan siis ensisijaisesti sitä, miten aikuiset hahmottavat lapsen toimintaa ja millaisia yhteyksiä aikuisten hahmotustavoilla on lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Teoriaosassa etsitään lähestymistapaa, jossa on keskeistä omien hahmotusjärjestelmien liittäminen aktuaalisiin tapahtumiin, havaitsemisen terävöittäminen saamaan kontakti tässä ja nyt versoviin erilaisiin mahdollisuuksiin.

Valittu näkökulma saattaa auttaa myös entistä tieteellisemmän varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajien koulutuksen syntymisessä. Kun koulutuksen käytäntöjä leimaa toiminta, jossa opiskelija joutuu koko ajan testaamaan omia ja muiden käsityksiä todellisessa toimintaympäristössä, päästään opiskelussa valmiuksien hallinnasta valmiuksien koetteluun.

Opiskelijasta voisi ehkä tulla entistä enemmän koulutuksen läpäisijän sijasta koulutuksen sisällön tekijä. Opiskelijasta voisi tulla tie-

teen tekijä. Elämme aikaa, joka saattaa olla yllätyksellinen ja nopeasti muuttuva. Jotta lastentarhanopettaja voisi auttaa lapsia selviytymään tällaisessa maailmassa, hänellä pitää itsellään olla kokemusta muutoksessa toimimisesta. Hänellä pitää itsellään olla vahva kontakti oman alansa tapahtumiin.

Jos todellisuus on perusteiltaan muotoutuva (tähänhän meillä ei ole varmaa vastausta), hahmotuksenkin on syytä suuntautua tähän muotoutuvaan todellisuuteen. Tällöin tehokas koulutus edellyttää opiskelukulttuuria, jossa oppiminenkin on otteen saamista muutoksesta. Opiskeltava asia saa vuorovaikutuksellisen värinsä, kun sitä ei vain ymmärretä tai opita hallitsemaan, vaan harjaannutaan pitämään siihen kontakti yllä ja olemaan mukana muutoksen tekemisessä. Tässä prosessissa voivat sekä ilmiö että opiskelijan merkitysjärjestelmät muuttua kontaktissa todellisuuteen.

Tutkimuksen tarkoituksena on nostaa vuorovaikutuksen hahmotus keskeiseksi. Että vuorovaikutus ei näyttäytyisi vain lainalaisuuksien kehittymisen välineenä tai keinona tiettyjen tulosten saamiseksi. Tutkimuksen tarkoituksena on testata näkemystä, jossa sekä "lainalaisuus" että ihminen muuttuvat prosessin kuluessa. Tässä tutkimuksessa sana vuorovaikutus tarkoittaa vuorottaista vaikutusta, molemminpuolista muuttumista. Tutkimuksessa etsitään hahmotusta ja toimintatapaa, jossa tekeminen voisi näyttäytyä yhteisenä osallistumisena tapahtumien muotoutumiseen.

Koska käsillä oleva tutkimus on toimintatutkimus, jolle on juuri ominaista yhteinen osallistuminen tapahtumien muotoutumiseen, on vaikea sanoa mikä on tapahtumien syytä ja mikä seurausta. Empiriaosassa on sen takia kuvattu sellaisia tapahtumia, joista lukija voisi saada tuntuman tapahtumien dynamiikkaan.

2 Suhteen hahmottaminen

Jotakin voi olla olemassa vain, mikäli se on jossakin suhteessa johonkin toiseen. Meidän ympärillämme voi olla olemassa loputtomasti erilaisia olomuotoja, mutta jos me emme ole niiden kanssa missään vuorovaikutuksessa, ne eivät ole olemassa meille. Voimme havaita vain asioita, joihin meillä on kontakti. Tämä ihmisen orientaatio fyysisiä ja sosiaalisia suhteita kohtaan on tämän tutkimuksen aihe.

Ayres (1983) kuvaa lapsen hahmottamistajun ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Jos lapsen informaation kulkua välittävät palautesysteemit ovat hyvin organisoituneet, lapsella on paremmat edellytykset hahmottaa suhdettaan todellisuuteen ja toimia siinä. (Ayres 1983.) Tämän tutkimuksen keskeinen teema on ihmisen ja hänen hahmotuksensa suhde käsillä olevaan toimintaan. Tutkimuksen tarkoitus on siirtää ihmiskuvaa ja toiminnan kuvausjärjestelmää pysyvien objektien traditiosta enemmän toistensa suhteen muotoutuvien systeemien näkemiseen.

Heidegger (1988) pohtii absoluuttisen ja suhteellisen käsitteitä. Hänen mukaansa absoluuttinen tarkoittaa alkujaan ”ei suhteellinen”. Ja mitä tarkoittaa suhteellinen, kun sitä käytetään tiedon yhteydessä? Tieto on ensinnäkin ilmeisesti suhteellista, jos se on tietoa tästä tai siitä asiasta, eikä tietoa jostakin muusta. Tämä tieto on suhteellista, koska se on suhteessa johonkin eikä johonkin toiseen. Suhteellinen tieto on vain määrällisesti suhteellista, koska se tarkoittaa, ettei tiedä kaikkea, minkä voi tietää. Vastaavasti, absoluuttisen tiedon idea olisi myös määrällisesti absoluuttinen, koska se tarkoittaa kaiken sellaisen tietämistä, jonka voi tietää. (Heidegger 1988, 14.)

Ihmisen ymmärtämiseksi tarvitaan näkemys jännitteestä jonkin kokonaisuuden ja sitä yhdistävän suuremman kokonaisuuden välillä. Ihmisen täytyy olla jossakin suhteessa ulkomaailmaan. Systemi on perinteisesti nähty osista muodostuvana kokonaisuutena. (vrt. esim. Bowler 1981, 1–9.) Perusteluna käsillä olevan tutkimuksen näkökulmalle on, että siinä etsitään vaihtoehtoa systeemien näkemiselle objekteina, osista koostuvina kokonaisuuksina. Jos ympäristö ei vuorovaikutuksen ansiosta näytä muuttuvan, se voi näyttäytyä objektin liikkeestä riippumattomana subjektina. Pysyvästä ympäristöstä tulee laki, joka näyttäytyy riippumattomana toiminnasta.

Todellisuusperusteisen ajattelun ydin	Kognitiivisen hahmottamisen piirteet	Konsessiivisen hahmottamisen piirteet
1) Hahmottamisperusteiden juontaminen	Perusteet (eksistenssiehdot) juonnetaan jo olevan todellisuuden rakenteista.	Perusteet juonnetaan elämänaavistuksista ja -huolista käsin uusratkaisujen ja -rakennelmien ideaksi.
2) Tyypilliset hahmottamisperusteet (eksistenssiehdot)	Siirrettävissä olevat todellisuuden kuvot, valmisskeemat, ”raaka-aineen” ehdot, käyttötarkoitukset, jne.	Huolestuttavuudet, muutospaineet, kauneustaju, aavistukset tulevaisuuden vaikutuksista, harmoniantaju, unelmat, vapaudenkaipuu, huumori, jne...
3) Hahmottamisen intentio ja funktio	Skeemojen hahmottamisen funktiona on ikuisuusperusteiden etsintä keskoskeemojen luonnostajiksi.	... funktiona on elämäntilanneperusteiden etsintä kertakäyttöskeemojen luonnostamiseen.
4) Luonnostamisen alla olevan skeeman funktio	Luonnostuva skeema palvelee todellisuuden uudelleen järjestelyä siten, että todellisuuden muodot saavat itseään toistavan tai kehittyvän historian joko kohteeseen tai subjektin näkökulmasta.	Luonnostuva skeema palvelee ennen kokemattoman elämäntodellisuuden rakentamiseen valmistautumista ja yleensä varautumista tuntemattomaan. Tapahtumat syntyvät ja ne rakennetaan vain ainutkertaisesti. Selviytyminen on tärkeämpää kuin historian teko ja ihmettely.

Kuvio 1. Reason eli todellisuusperusteinen hahmottaminen (Peltonen 1988, 42).

Voidaan kuitenkin keskittyä tarkastelemaan myös systeemien suhdetta toisiinsa. Vuorovaikutuksessa molemmat ovat potentiaalisesti muuttuvia. Tässä tutkimuksessa etsitään näkökulmaa, joka mahdollistaisi ihmisen toiminnan näkemisen siten, että ihminen voi muuttaa ympäristöä. Jos ihminen toimii tilanteessa eri tavalla, se vaikuttaa kasvatukseen ja vuorovaikutuksen edelleen kehittymiseen. Esimerkiksi opetus ei ole jokin tietty pysyvä entiteetti. Jokainen ihminen on todellisuuden kanssa vuorovaikutuksessa omalla persoonallisella tavalla. Koska on kysymyksessä kaksipuolinen vuorovaikutus, myös opetus toteutuu toiminnassa jokaiselle ainutkertaisella tavalla. Ihminen toiminnallaan muuttaa opetustilanteen ehtoja. Ihminen muuttaa tapahtumia ja niiden etenemisen ehtoja. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää ihmisen hahmottamisen yhteyksiä toimintaa ohjaaviin tekijöihin. Etsitään sellaista todellisuuden hahmotustapaa, jossa ihmi-

nen voitaisiin nähdä myös tapahtumien reunaehdoja muuttavana. Peltonen (1988, 42) kuvaa miten jotakin systeemiä voidaan hahmottaa kahdella tavalla (kuvio 1).

Sattuman idean alkuperää käsittelevässä kirjassaan Piaget & Inhelder (1975) kuvaavat käsitystään syiden ja sattuman olemuksesta. Heidän mukaansa vaihtoehdot, jotka ovat estäneet lasta konstruoimasta sattuman ideaa ovat joko lapsen oletama syiden välinen vuorovaikutus ilman että hän huomaa syiden olevan riippumattomia, tai syiden toisistaan riippumattomuus ilman että huomataan syiden välistä vuorovaikutusta. Toisaalta riittävän suuri yhdistelmä elementtejä näyttää tekevän tilanteen suotuisaksi kausaalisten sarjojen intuitiolle, joka sekä on vuorovaikutuksessa että on riippumaton, koska tapahtumien jaksot on helposti perustettavissa ilman tarvetta kuvitella yksityiskohdille intentioita. Ongelmana on siis määritellä, havaitseeko lapsi keskellä ilmeistä objektien sekoitusta sen kasvavana ja peruuttamattomana objektien seoksena, vai huolimatta ilmeisestä epäjärjestyksestä kuvitteleeko lapsi eri objektit yhä toisiinsa kytketyiksi näkymättömien yhteyksien kautta. (Piaget & Inhelder 1975, 1–2.)

Eli Piaget sanoo sattuman hahmottamisen perustuvan vuorovaikutuksen hahmottamisen puuttumiseksi. Ja sen jälkeen Piaget tutkii, miten lapsen kyvyttömyys havaita vuorovaikutus vähenee! Tällöin käsitys sattuman osuudesta voi vakiintua. Mutta suhteellinen hahmottaminen perustuu vuorovaikutuksen ideaan. Piaget tutkii objektien kautta hahmotuvan maailman konstruoimisen kehitystä. Näin ollen Piaget'n tuloksetkin liittyvät tähän.

Kasvatustieteessä kasvatustapahtuma nähdään yleensä tavoitteellisenä (vrt. esim. Heinonen 1989, 70–71). Tällöin suhde näyttäytyy ajallisesti menneisyyden ja tulevaisuuden välisenä jännitteenä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan mahdollisuutta hahmottaa samanaikaisesti toisiinsa yhteydessä olevia systeemejä. Tällöin jännite näkyy toimivien systeemien välillä.

2.1 Todellisuus ja moraali

Mikä on käsillä olevan tutkimuksen moraalinen ulottuvuus? Tämän tutkimuksen perusorientaationa on, että ihminen on vuorovaikutuksessa todellisuuden muotoutumisen kanssa. Moraalillamme emme voi ehkä määrittää vuorovaikutuksen perusolemusta, mutta toimintaamme kuuluva moraalinen aspekti vaikuttaa tällöin tapahtumien muotoutumiseen. Tieteentekijänkin tieteelliseen toimintaan liittyy ai-

na joitakin moraalisia valintoja, jotka olisi hyvä kirjata näkyviin, jotta niiden merkitystä tutkimukselle voisi paremmin arvioida.

Tämän tutkimuksen näkökulma on, että todellisuus on aina ensisijainen, mutta osa todellisuutta ovat myös ihmisen hahmottamat moraaliset merkitykset. Koska ihmisen moraali ilmenee hänen toiminnassaan, on moraali jotakin todellista.

Moraali on epistemologista, jos sitä käsitellään tietona tai luodaan erillisiä moraalijärjestelmiä. Esimerkiksi Piaget (1983) kuvaa moraalista sääntöjen systeeminä. Kysymys on sääntöjen kunnioittamisesta, jotka opitaan pääasiassa aikuisilta. Piaget tarkastelee lapsen moraalista arviointia, ei moraalista toimintaa. Moraali on jotain sukupolvien kuluessa strukturoitunutta, ei niinkään suhteessa lapseen aktualisoituvaa. (Piaget 1983, 7–11.)

Voimme tietoisesti toimia moraalisesti vasta kun toimintamme vaikutukset ovat havaittavissa. Irrottaessamme oikean ja väärän toiminnasta ne näyttäytyvät erillisinä mielipiteinä. Moraalin todellisena voi viime kädessä hahmottaa vain koettelemalla moraalisia näkemyksiään toiminnassa. Todellinen toiminnallinen moraali ilmenee oikeiden ja väärin tekojemme vaikutuksena. Tapahtumat ovat moraalimme empiirinen mitta. Tässä tutkimuksessa etsitään mahdollisuutta saat-
taa moraali ja tekeminen samaan aikaan ja paikkaan siten, että moraali saadaan empiirisesti punnittavaksi. Yleispäteviä moraalinormeja ei ole ehkä löydettävissä, mutta prosessin edetessä joka tapauksessa joudumme toimimaan tilanteessa jollakin tavoin. Olisi hyvä jos toiminnalla ja moraalilla käsityksillämme olisi nähtävillä jokin yhtymäkohta.

Ihmisen moraali nähdään tässä tutkimuksessa ihmisen tapana suuntautua ympäristön ilmiöihin. Moraalin sisältö löytyy konkreettisesti käsillä olevien asioiden ja oman tekemisen välisestä yhteydestä. Moraali nähdään elävänä kun moraaliset mielteet ja toiminta joutuvat kosketukseen. Moraalinen hahmotuksemme aktivoituu ja kytkeytyy käsillä oleviin asioihin, kun joudumme prosessoimaan moraalisia kysymyksiä todellisissa tilanteissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on koetella hahmotusta, jossa ei tarkastella moraalirakennelmia, vaan moraalisia tekoja. Tämä tarkoitus toteutuu siten, että vuorovaikutus nostetaan rakenteita keskeisempään sijaan koko opiskelussa. Opiskelun kuluessa joudutaan toimimaan jollakin tavalla riippumatta siitä, onko sille annettu rakenteissa oikea toimintamalli. Kun ulkopuolelta ei ole annettu oikean toiminnan mallia, täytyy kuitenkin tilanteen moraali etsiä aina sen hetkisen toiminnan ehdoista. Yleisistä moraalista säännöistä on siirrytty toiminnalliseen moraalisiin.

2.2 Erilaisia tapoja nähdä

Tutkijan pyrkimys määrittää lasten toiminta omasta näkökulmastaan (vrt. Reunamo 1989 C) tulee sattuvasti ilmi Morehousen (1988) esityksestä ”Filosofiaa lapsille”. Morehouse kuvaa yhdysvaltalaista opetusohjelmaa (IAPC), jossa pyritään kehittämään oppilaan ajattelutaitoja. Esimerkiksi 5–7 -vuotiaille lapsille opetuksen tavoitteena on oivaltaa tiedonhaun peruspiirteitä, kuten näennäisen ja todellisen välinen ero, yksikkö ja monikko, osat ja kokonaisuus, yhteneväisyydet ja erot, pysyvyys ja muutos sekä muutos ja kasvu. Lapsen on myös tarkoitus oppia, että nämä ovat onnistuneen ajattelun perusedellytyksiä. (Morehouse 1988.)

Esimerkkitapauksessa aikuisella on olemassa jokin ajattelun kehikko (filosofia, tieto), jonka hän haluaa lapsille välittää. Mutta esim. Piaget (1970) korostaa tiedollisten skeemojen historiallista luonnetta (geneettinen epistemologia). Tieto on luonteeltaan kehittyvää. Tietoa ei sinänsä ole olemassa, vaan skeemat muuttuvat koko ajan.

Petäjä (1982) kuvaa Einsteinin ja lapsen hahmotuksen kehitystä: Lapsen havaintopohjainen, perseptuaalinen tilakäsitys kehittyy lapsella useita vuosia aikaisemmin kuin käsitteellinen, konseptuaalinen tilakäsitys. Lapsen tilakäsitys perseptuaalisen vaiheen lopussa on tieteellisessä mielessä korkeatasoisempi kuin hänen geometrian tunnilla vähitellen oppimansa konseptuaalinen tilakäsityksensä. Einstein kertoo Petäjän mukaan miettineensä tilan suhteellisuutta jo lapsuudessaan: ”Minun älyllinen kehitykseni oli myöhässä, ja sen takia aloin pohtia avaruuden ja ajan ongelmaa vasta vaiheessa, jossa normaali lapsi on jo vieraantunut tällaisista pohdinnoista.” Einstein kertoo oppineensa puhumaan tavallista myöhemmin ja tottuneensa sen takia ajattelemaan aistikuvin ja mm. lihastuntumin. Ts. hänen kehityksessään siirtyminen havainnollisesta käsitteelliseen, kuvallisesta sanalliseen, perseptuaalisesta konseptuaaliseen ajatteluun ja ilmaisuun viivästyi siinä määrin, että hän katsoi omaksuneensa suhteellisuusteoreettisen ajattelutavan jo tuossa vaiheessa. Einsteinin mukaan tila, aika ja materia ovat jokaiselle lapselle saman ulkoisen todellisuuden toisiinsa sulautuneita ulottuvuuksia, kuten suhteellisuusteoria asian esittää. Normaali lapsi käyttäytyy tämän mukaisesti. (Petäjä 1982, 10.)

Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän toimii välittömästi käsillä olevien asioiden kanssa. Hänen todellisuutensa muuttuu hänen toimintansa seurauksena samoin kun hän itse muuttuu ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa. Hänen toiminnallisissa skeemoissaan on sellaista ainesta, jota aikuisen abstrakteine skeemoineen on

vaikea tavoittaa. Lapsi on keskittynyt tapahtumiin ja hän suuntautuu ympäristöön. Hänelle ei ole vielä kehittynyt abstraktien skeemojen verkkoa, joka estäisi häntä kohtaamasta omia sensomotorisia, toiminnallisia (systeemien välisiä) skeemojaan. Symbolinen skeema piaget'laisessa mielessä merkitsee aina jonkinlaista pysyvyyttä (struktuurin muodostumista). (Vrt. Reunamo 1990 B, 20–23.)

Morehouse voidaan nähdä Peltosen (1988) kuvaaman interaktionismin edustajana. Transaktionismi taas voidaan nähdä todellisuutta lähestyvänä hahmottamisena. Peltosta soveltaen seuraavassa on jaoteltu tämän tutkimuksen kahtiajako, teorian suhteutus johonkin toiseen, hahmotuksen suhteutus johonkin toiseen.

OLEMASSAOLEVA HAHMOTUS	MUOTOUTUVA HAHMOTUS
Tulevaisuus ja menneisyys ovat ensisijaisia hahmotusta ohjaavia skeemoja.	Tämä hetki on ensisijainen hahmotusta ohjaava lähtökohta.
Hahmotus on luonteeltaan epistemologista.	Hahmotus on luonteeltaan ontologista
Hahmotuksella on yhteyksiä kognitivismiin, interaktionivismiin.	Hahmotuksella on yhteyksiä konsessiiviseen hahmottamiseen (vrt. Peltosen 1988).
Muutosta tarkastellaan suhteessa peruslähtökohtiin. Tiedosta rakennetaan paras tapahtumien etenemisen malli.	Muokataan omaa hahmotusta, jotta säilytetään kontakti muuttuvaan, ennustamattomaan systeemiin.
Tiedon, kaavan tai lain hahmottaminen irrottaa todellisuudesta jonkin abstraktion.	Tapahtumien hahmottamisessa mielteet liitetään tapahtumiseen.
Tiedollinen hahmottaminen johtaa tilannespesifiyden ongelmaan: mitä tarkemmin koordinaatiston sisäisen prosessointi analysoidaan ja kaavoitetaan, sitä useampia koordinaatistoja tarvitaan tilanteiden erilaisuudesta johtuen.	Toiminnan hahmottamiseen liittyy kohtaamisen ongelma: Systeemiin voidaan saada kontakti vain osallistumalla sen muotoutumiseen tässä ja nyt.
Mitä useampia pysyviä koordinaatistoja ja tiedollisia struktuureja omataan, sitä vaikeampi on muuttaa rakennelman perusteita.	Koordinaatistojen, tiedollisten kaavojen ja lainalaisuuksien vähetessä lisääntyy tunnustelun, koettelun ja kontaktin tarve.
Todellisuus on olemassa. Sen lainalaisuuksia etsitään tai sitä ymmärretään	Todellisuuden havaitseminen muuttaa todellisuutta, havaitsija on todellisuuden tekijä.

3 Systeemin suhde ympäristöön vai systeemien suhde toisiinsa

Piaget (1970) kuvaa geneettisessä epistemologiassaan valaisevasti mitä on tieto. Tieto on historiaan, kehitykseen, sosiogeneesiin liittyvään prosessiin perustuva skeema. Me emme näe kynää sellaisena kuin se fysikaalisena systeeminä ilmenee, vaan oman kehityshistoriamme (johon olennaisesti liittyy koko kulttuurin historia) aikana syntyneiden merkitysjärjestelmien värittäminä. Tämän prosessin selvittäminen on ollut esimerkiksi fenomenologian ja kognitiivisen psykologian kantavia teemoja. Informaatio todellisuudesta ei vielä sinänsä ole meille merkittävää. Vasta kun informaatioon liittyy jotakin kehityshistoriamme kuluessa omaksuttua skeemaa, se saa meidät antamaan informaatiolle hahmon.

Mutta elämä voidaan nähdä toisellakin tavalla. Otetaan esimerkki varhaisesta lapsuudesta. Lapsi ei ole vielä kehittänyt itselleen pysyvää, abstraktia tai vähemmän abstraktia kognitiivista struktuuria. Kuitenkin hän, kuten jokainen meistä, on sidottu tähän hetkeen. Pieni lapsi vastaanottaa jatkuvasti informaatiota ympäristöstään, jonka kognitiiviseen jäsentämiseen hänellä ei ole riittävästi kokemusta. Fyysinen todellisuus myös vaikuttaa lapseen hänen skeemastaan riippumatta. Lasta voidaan liikuttaa esimerkiksi sängystä rattaisiin ilman, että lapsen nupullaan olevat kognitiiviset merkitysjärjestelmänsä ovat tuskin lainkaan yhteydessä tähän tapahtumiseen.

Vauvalle, joka "ajattelee" sensomotorisesti tila, aika ja materia eivät vielä ole niin erillisiä skeemoja kuin aikuisella. Hän vaikuttaa ympäristöönsä ja samalla ympäristö vaikuttaa häneen. Ajan kulumisen käsitettä hänelle ei vielä ole ehtinyt muodostua. Esimerkiksi ajattelussaan lapsi omaksuu säilyvyyden skeeman vasta siirtyessään esioperationaalisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Myös tilan käsite on lapselle toiminnankin tasolla suhteellinen ja kognitiivisena struktuurina muodostuu "pysyväksi" konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Myöskään materia ei ole pienelle lapselle itsestäänselvyys. Noin puolentoista vuoden iässä lapsi, alkaessaan muodostaa symbolifunktioita, siirtää painopistettä sensomotorisista skeemoista symboleihin. Tällöin pysyvät erilliset esineet voivat liikkua tilassa tiettyjen lainalaisuuksien mukaan. Tila ja objektit näyttävät säilyvän ennallaan. Objektit näyttävät vaihtavan paikkaa ilman keskinäistä vuorovaikutusta. Erilliset tapahtumat voivat seurata toisiaan hetkien vaihtuessa.

Smithin (1987) mukaan Piaget kuvaa sensomotorista kautta elävän lapsen hahmottamista: Universumi koostuu liikkuvista ja plastisista mielikuvista (tableaux, images), jotka keskittyvät henkilökohtaiseen aktiviteettiin. Eli lapsen hahmottaminen täyttää suhteellisen hahmottamisen ehdot siltä osin, että pysyvien symbolisten koordinaatistojen (avaruuksien, tiedon) verkosto ei vielä estä häntä havaitsemasta myös taustan muuttumista subjektin toimiessa. Piaget (1985, 306) lopettaa mielenkiintoisesti kirjansa lapsen aikakäsityksestä. Hänen mukaansa suhteellisen ajan käsite pohjautuu hyvin nuorten lasten aikakäsityksiin, ja lupaa palata aiheeseen erillisessä tutkimuksessa. Mutta tätä tutkimusta hän ei koskaan tehnyt!

Piaget'n mukaan (1977, 23) lapsella ei aluksi ole olemassa yhtä yhtenäistä tilaa sen enempää kuin yhtenäistä aikakäsitystäkään, jotka sulkisivat esineet, oliot ja tapahtumat sisäänsä niin kuin säiliöt sulkevat sisäänsä sisältönsä. Vauvan käsitykset erilaisista systeemeistä ovat avoimet, mutta samalla puuttuu kokemuksen tuoma käsitys systeemien toiminnan tilastollisista todennäköisyyksistä. Ei siis ole syytä pyrkiä palaamaan vauvan hahmottamiseen. Ihmisen hyvälle hahmottamiselle näyttää olevan tarpeellista kokemuksen kautta hankittu hahmotus siitä, miten erilaiset ilmiöt toteutuvat erilaisissa tilanteissa. Voisi ajatella, että lapselle aluksi ikäänkuin tilastollisen todennäköisyyden kautta muodostuu skeemoja, jotka jäsentävät kaaoksen maailmaa. Maailman hahmottaminen kaaoksena ei ole ilmeisestikään hyvä tapa nähdä maailmaa, eikä tee maailmassa elämistä mielekkäämmäksi, vaikka tila, aika ja liike olisivatkin yhtä. Maailmassa täytyy olla hahmotettavissa jotakin ennen koettua tai tajuttua joka voidaan liittää tähänhetkisiin tapahtumiin. Tässä tutkimuksessa koetellaan teemaa hahmottaa toimintaa ei niinkään lainalaisena struktuurina vaan pikemminkin tuntumana struktuurin muotoiluun. Se on kaksitahoinen prosessi. Toisaalta tarvitaan kokemuksen kautta hankittua näkemystä tilanteen todennäköisestä etenemisestä. Samalla on oltava avoin tapahtumien yllätyksellisille käänteille.

Piaget'n mukaan (1972, 15) lapsen tilastollisen todennäköisyyden hahmottamisen kehitys etenee yksittäistapauksista suurien joukkojen hahmottamiseen. Lapsella täytyy ensin olla käsitys palautettavasta operaatiosta (n. 7–8 v.), jotta hän voisi ymmärtää malliin sopimattomien systeemien olemassaolon. Piaget siis myöntää olevan systeemejä, jotka eivät sovi hänen rakentamaansa kehikkoon, mutta hän ei puutu tähän. Piaget'n operaatiot ovat ikiliikkujia.

Bullockin (1985) mukaan ihmiselle kehittyvät kausaaliset järkeilyt ovat paremmin ymmärrettävissä empiirisen kokemuksen kautta kuin loogisen järkeilyn kautta kehittyvinä. Meillä on kuitenkin intuitiivisia

teorioita jokapäiväisen maailman toiminnasta. Itse asiassa Bullockin mukaan periaatteemme todellisuuden järjestäytymisestä liittyvät abstraktioihin, jotka liittyvät arkipäivän tietoon tapahtumien tavanomaisesta kulusta. Ei niinkään sisältövapaaseen arviointiin, miten asioiden täytyy olla. (Bullock 1985, 188.)

Tässä ei haluta sanoa, että aikuisen tulisi palata pienen lapsen tapaan havaita todellisuus. Kokemuksen ja näkemyksen puutteessa lapsen aistimukset eivät kannu kovin pitkälle. Lapsen havaitsema tapahtuminen ei ole ladattu kokemusten tuomilla merkityksillä. Mutta vauvankaan sensomotorista ajattelua ei silti saa aliarvioida. Tarvetydytys ja turvallinen inhimillinen läheisyys ovat vauvalle tärkeitä. Näiden tässä hetkessä ilmenevien merkityssuhteiden ja oman toimintansa välisiä yhteyksiä vauva oppii nopeasti. Jo vauva kykenee vuorovaikutukseen, jossa hän omalla toiminnallaan muuttaa koko perheen ja sitä kautta koko yhteiskunnan sisältöä.

Tiedolliset struktuurit ovat suhteellisen pitkäikäisiä systeemeitä. Aikuisella on olemassa pitkäikäinen käsitys kynästä. Se on hänelle olemassa illalla nukkumaan mennessään ja hän voi tarvittaessa tätä skeemaansa hyödyntää esimerkiksi todellisuutta hahmottavana tekijänä tai toimintaa jäsentävänä tekijänä. Se on hänellä olemassa myös suhteellisen samankaltaisena seuraavana aamuna. Mutta struktuurin arvo ihmiselle riippuu ihmisen senhetkisestä tilanteesta. Illalla nukkumaan mennessämme voimme kokea, että elämällemme on tarkoitus. Ymmärrämme, että elämällä on meille jotakin merkitystä. Seuraavana aamuna voi merkitys olla kadoksissa. Jotkut merkitykset eivät ole tiedollisia vaan kokemuksellisia.

Käsillä olevien tapahtumien merkitykseen liittyvät sen hetkiset tuntemukset ja tilanne. Hetkeen liittyvä merkitys saa sävynsä tilanteeseen liittyen. Jos elämä ei tunnu merkitykselliseltä, emme voi elämän merkitystä myöskään tietää. Tästä syystä lapsuuden vahva kokemus oman elämän merkityksellisyydestä ja kokemuksen kautta vahvistunut usko oman elämän mahdollisuuksista saattavat kantaa objekteihin sidottuja tiedollisia struktuureja pidemmälle. Elämän merkityksellisyyteen liittyvä väri siirtyy moniin ympäristön ilmiöihin. Tietopohjainen yhteen objektiin liittyvä skeema ei kannu koko todellisuuden mielekkyyttä heijastavan kokemuksen rinnalla. Lapsuutta ei ole syytä nähdä vain aikuisuuteen johtavana välivaiheena, jonka tuloksena lapsi lopulta oppii aikuisena olemisen. Saattaa olla vaarallista omilla tavoitteillamme ja kasvatustekniikoillamme pyrkiä heikentämään lapsen yhteyttä toimintaan. Jos elämän tarkoitusta ei totu etsimään käsillä olevasta todellisuudesta eli suuntautumaan tapahtumiseen, ihminen alkaa etsiä merkitystä jostain muualta.

Tämän luvun tarkoituksena on perustella tarvetta siirtyä pysyvien kehikoiden hahmottamisesta toiminnan hahmottamiseen suhteessa muotoutuvaan luonnonjärjestelmään. Seuraavassa on joukko käytännön esimerkkejä, jotka ovat lisensointityöstäni (1990 C). (vrt. Reunamo 1989 B, 11–13. Palautteesta ks. Rantala 1989, 16–17 ja Härkönen 1989, 17–22.) Seuraaviin esimerkkeihin pätee sama ilmiö kuin muihinkin tässä tutkimuksessa esitettyihin näkemyksiin. Seuraavat lasten kuvaukset ovat todellisia kuvauksia. Mutta ovatko lasten kuvauksista aikuisen (minun) tekemät johtopäätökset todellisia vai pyrinkö vain projisoimaan omia käsityksiäni lasten kuvausten kautta? Ovatko seuraavat esimerkit enemmän kuvausta lasten tavasta hahmottaa vai aikuisen tavasta tulkita lasten hahmotusta? Pyrkiikö aikuinen omimaan todellisuuden lapselta määrittelemällä lapsen puolesta hänen käsityksiään? Ehkä voidaan sanoa, että seuraava on lähinnä aikuisen hahmotustavan projisointi empiiriseen materiaaliin, jonka tarkoituksena on luoda kontrastia olemassaolevan ja muotoutuvan toiminnan hahmotustavan välille.

Lapsilta kysyttiin:

Kun sinua ei oteta mukaan leikkiin niin mitä teet?

Osa vastauksista oli seuraavanlaisia:

- Olen yksin
- Leikin jotain omaa leikkiä
- Leikin sit Batmania
- Rakennan oman majan
- Itken
- Otan mielikuvitusystävän jne.

Mitä nämä vastaukset kertovat näiden lasten tavasta nähdä ja kohdata todellisuus? Riippuen erilaisista teoreettisista lähtökohdista lapsen toimintamalli näyttäytyy erilaisena. Eräs tällainen malli on nähdä lapsi adaptoitumassa todellisuuteen. Lapsen tehtäväksi jää tällöin mukautua todellisuuden lainalaisuuksiin (vrt. Piaget). Kun maailma nähdään lainalaisuuksien mukaan järjestyvänä, voidaan ajatella mil-laisten prosessien avulla lapsi nämä lait oppii. Toinen esim. käpertyy itkemään ja toinen rakentaa majan.

Mutta ilmeni myös toisenlaisia vastauksia:

- Mää mankuisin
- Pyydän pyytävästi
- Juksuttaisin, mä annan sulle huomenna jotakin

- Lupaa antaa Heman-purkkaa
- Annan lelun
- Sanon opettajalle jne.

Nyt ei lapselle esitetty tilanteen ehto (sinua ei oteta mukaan leikkiin) enää näyttäydykään lainalaisuutena, jonka sisällä voidaan valita eri toimintavaihtoehtoja. Nyt lapsi näkee hänelle esitetyn todellisuuden mahdollisesti muutettavana. Kun lasta ei oteta muiden leikkeihin mukaan, hän ei ota olosuhteita pysyvänä taustakehikkona, vaan jonakin, jonka kanssa voidaan olla vuorovaikutuksessa ja joka voi muuttua, jonka muotoutumiseen voi osallistua. Lapsi ei näe itseään rajoitusten sisällä toimivana, vaan hän on aktiivinen subjekti, joka osallistuu oman todellisuutensa tekemiseen.

Lapsilta kysyttiin myös esimerkiksi:

Kun toisella on juuri se tavara jota itse haluat niin mitä teet?

Osa lapsista vastasi:

- Odotan
- Sit saa ku toinen menee pois
- Haen jonkun muun
- Leikin robottia
- Ei voi mitään, täytyy olla ilman
- Täytyy leikkiä toista

Nämä lapset hahmottivat tilanteen ehdon jälleen sillä tavalla, että kysymyksessä oli lainalaisuus ainakin siinä mielessä, että lasten toimintatapa ei ollut ristiriidassa esitetyn ehdon (toisella on haluamasi tavara) kanssa. Lasta tutkivien tieteiden keskuudessa vaikutusvaltainen vuorovaikutusmallin esittäjä on Piaget, jonka malli sopii hyvin kuvaamaan näiden lasten tapaa nähdä todellisuus. Eli lapsen vuorovaikutus on olennaiselta osaltaan mukautumista todellisuuden lainalaisuuksiin. Lapsi Piaget'n mukaan vähitellen vuorovaikutuksen kuluessa oppii nämä lainalaisuudet ensin toiminnallisesti, sitten konkreettisena ajattelussa ja lopulta todellisuuden lainalaisuudet ovat irronneet yleispäteväksi abstraktiksi logiikaksi.

Mutta ilmeni myös toisenlaisia vastauksia:

- Kysyn saisko sen
- Pyytäisin
- Vaihtaisin johonkin ihanaan leluun

- Menen kyytiin samaan leikkiin
- Pyytäisin päästä mukaan leikkiin

Piaget'lainen pysyvän todellisuuden ideaan pohjaava vuorovaikutusmalli osoittautuikin nyt ongelmalliseksi. Jos lapsi ei enää otakaan hänelle esitettyä ehtoa lainalaisuutena, vaan ihmisen toiminnalla muutettavissa olevana toimintatapana, todellisuus ei enää olekaan pysyvä. Lapsi, joka osallistuu oman todellisuutensa kohtaamiseen aktiivisena subjektina, myös näyttää olevan enemmän oman todellisuutensa tekijä. Näin ollen lapsen todellisuuden muotoutumistavat näyttävät olevan yhteydessä siihen millaisena lapsi oman todellisuutensa hahmottaa. Eli lapsen tapa nähdä todellisuus vaikuttaa todellisuuden muovautumiseen.

Lapsilta kysyttiin myös:

Kun joku yrittää ulkona ottaa sinun kelkkasi niin mitä teet?

Osa lapsista vastasi:

- Jos löytää toisen ottaa sen
- Annan vaan
- Ei oo konstia
- Haen uuden lelun
- Mun pitää ottaa ämpäri
- Leikkii muuta

Kun tilanteen ehto nähdään lainalaisuutena, voidaan toimia vain näiden reunaehtojen sisällä. Mutta jos kerran lapsi voi olla itse oman todellisuutensa muotoutumisen subjekti, eivät mitkään pysyvän todellisuuden reunaehdot kestä. Kognitivisti kuitenkin rakentaa lapsen hahmotusta näkökulmasta jossa olemassaolevan todellisuuden pysyvistä palasista kootaan uutta todellisuutta. Kognitivisti toimii kuin lapsi, joka näkee kelkan ottamisen lakina. Kelkka otetaan ja tämä pysyvä fakta aiheuttaa sen, että lapsi voi toimia vain sillä tavoin, ettei hänen toimintansa ole ristiriidassa lain kanssa. Todellisuudesta tulee kuin rakennuksen tai palapelin rakentamista. Osat ovat valmiina olemassa. Lapsi nähdään keskeneräisenä rakennuksena.

Mutta osa lapsista näki toisin:

- Meen ite kyytiin
- Pidän kelkasta kiinni
- Narraisin
- Alan tappeleen

- Meen kertomaan opelle
- Sanon ettei toiselta saa ottaa

Kun lapsi kohtaa todellisuuden toimintana eikä lainalaisuutena, hän voi samalla päästä käsiksi oman olemassaolonsa perusehtoihin. Lapsen todellisuus on koko ajan potentiaalisesti muuttuva. Ja koska lapsi ei ole ainoastaan aktiivinen havaitsija, vaan myös hänen havaitsemisensa on aktiivinen todellisuuden tekijä, lapsi on osa muotoutuvaa todellisuutta. Todellisuus saattaa olla muokattavissa. Ja jos todellisuutta voidaan muokata, sitä voidaan myös auttaa pysymään entisellään. Tarvitaan kontakti ilmiön dynamiikkaan.

Lapsilta kysyttiin:

Kun aikuinen tulee sanomaan että nyt täytyy lähteä laulusaliin ja sinulta jää leikki kesken niin mitä teet?

Osa lapsista vastasi:

- Leikin laulutunnin jälkeen
- Kerään lelut ja lähden
- Hoidossa on pakko mennä
- Täytyy jättää leikki kesken
- Korjaan tavarat, mun mielestä ei voi kinata
- Leikittäis meillä kotona

Tiedot, abstraktiot, koordinaatistot, struktuurit ja tavoitteet ovat mielikuvia. Hahmottamisen perustava prosessi on silloin irrottaa todellisuudesta jokin lainalaisuus (esimerkiksi: aikuista on toteltava). Sen jälkeen abstraktiota, kaavaa sovelletaan uudestaan todellisuuteen. Näin ollen todellisuus alkaa lapsen hahmottamisessa kietoutua lainalaisuuden ympärille. Todellisuus alkaa järjestyä lain mukaan. Koska maailmamme saattaa muuttua, on tarpeen etsiä vaihtoehtoa kognitiiviselle kehikoon perustuvalle hahmottamiselle. Mutta lapset hahmottavat myös sillä tavalla kuin seuraavassa esimerkissä kuvataan. Hahmottamisella on kaksi puolta.

Osa lapsista vastasi:

- Kysyn opettajalta jos sais jatkaa
- Viivyttelen
- Menis salaa
- Sanoin opelle, ettei jaksu tulla

Kuten kasvattajat hyvin tietävät kasvatustilanteet eivät etene kuin junat. Lapsilla on oma tahto ja omat puutteensa. Kun lapsi kasvatustilanteessa alkaa tottelemisen sijasta viivyttellä, todellisuus muuttuu. Jos kasvattaja yhä haluaa lapsen lähtevän nopeasti laulusaliin, hänen on jollakin tavalla nopeatettava lapsen toimintaa, jolloin lapsen kohtaama vuorovaikutus on muuttunut lapsen toimiessa. Esimerkiksi aggressiivisen lapsen vuorovaikutus eli todellisuuden kohtaaminen on erilaista kuin mukautuvan. Aggressiivisen ja mukautuvan lapsen todellisuuskuvat ja todellisuus ovat erilaisia. Jokaisella lapsella on oma persoonallinen tapansa nähdä ja toimia, ja koska lapsen toiminta vaikuttaa todellisuuden muotoutumiseen on jokaisella välttämättä oma todellisuutensa.

Lapsilta kysyttiin:

Kun ope suuttuu sulle niin mitä sinä teet ?

Osa lapsista vastasi:

- Oon hiljanen, en tee mitään
- Tekisin mitä ope käskee
- En tiä
- Yritän olla kiltisti
- Tottelen
- Voi korjata käytöksen

Kun todellisuus nähdään kaavana, prosessista tulee laskutoimitus, johon vastaus löytyy kaava oikein toteuttamalla (eli esim. täytyy toimia niin kuin aikuinen käskee). Muutos kaavan perusteella saadussa vastauksessa on virhe eli ei ole toimittu kaavan mukaan.

Osa lapsista vastasi kuitenkin:

- Pyydän lupaa leikkiä vielä
- Sanoisin että lopeta
- Hassuttelis, kutittais
- Oottaisin et se lopettaa, sit sanoisin jotain
- Menen pakoon
- Pitää silittää sitä

Jotta ihminen voisi kohdata todellisuuden, hänen on nähtävä yhteys tähän hetkeen. Tämä hetki voidaan kohdata vain tässä ja nyt. Itse asiassa kukaan ei ole koskaan onnistunut elämään mitään muuta hetkeä. Myös tämä hetki voidaan hahmottaa absoluuttisena, ikuise-

na. Kuitenkin nykyinen yleinen ihmiskuva määritellään yleensä tavoitteelliseksi. Tavoitetilän ja nykytilän välillä nähdään kuitenkin aina oleva ero. Kysymyksessä on tietenkin illuusio. Eihän tulevaisuutta voi vielä olla konkreettisenä olemassa. Vuorovaikutuksessa tavoitteista siirretään painopistettä todellisuutta lähestyvään ihmiskuvaan. Jos kerran voimme todellisuudessa elää vain tätä hetkeä, miksi emme tarkastelisi hahmotustamme tähän hetkeen liittyvänä? Kuten Ovaska-Airasmaa (1989, 14–16) tiivistää: ”Eivätkö tulevaisuuden mahdollisuudet sisälly itulina nyt olevaan?”

Lisensiaattityöni merkittävin tulos oli, että ihmisen hahmottaminen vaikuttaa siihen, millaiseksi ihmisten elämä muodostuu. Tarkkailun perusteella eri tavalla näkevät lapset myös toimivat eri tavalla, joutuvat erilaisiin tilanteisiin ja heidän toiminnallaan on erilaisia seurauksia. Ihmisen havaitseminen muuttaa hänen todellisuuttaan. Tämä ajatus oli voimakkain kimmoke väitöskirjan aloittamiselle. Minulla oli positiivisia kokemuksia ja tuloksia vuorovaikutusorientaatiosta, joten halusin soveltaa sitä myös lastentarhanopettajien koulutuksessa. Lasta ei voi auttaa osallistuvaan kontaktiin muotoutuvan todellisuuden äärelle, ellei itse osaa nähdä maailmaa sellaisena. On vaikea nähdä olevansa lapsen kanssa todellisessa vuorovaikutuksessa jos on harjaantunut vaikutusorientaatioon. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on koetella seuraavaa visiota: Osallistun toiminnan muotoutumiseen yhdessä muiden kanssa.

4 Tulevaisuuteen orientoituneen hahmotuksen mekanismeista

Kasvatus määritellään useimmiten tavoitteelliseksi toiminnaksi (vrt. esimerkiksi Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980). Seuraavassa tarkastellaan tulevaisuuden tapahtumiseen orientoituneita ja niiden tapahtumia ennakoivia teorioita Brandstädterin (1984) jaottelun pohjalta. Kustakin suuntauksesta on otettu yksi esimerkki. Brandstädter käyttää termiä toimintateoriat. Luvun tarkoituksena on tehdä näkyväksi tällaisen hahmotuksen suhteutusmekanismeja ja niissä ilmeneviä hankaluuksia (alunperin Reunamo 1985). Näin haluan perustella tarvetta tutkia myös tähän hetkeen orientoitunutta hahmotusta. Tällainen pohdinta on nähdäkseni tärkeää, sillä varhaiskasvatuksen tieteellistyessä tieteen ihmiskuvalla on yhä keskeisempi merkitys käytännön kasvatustyössä. Tieteen toimintatavat ja tapa nähdä systeemin toiminta antavat vaikutteita lastentarhanopettajan tavalle nähdä lapsen toiminta.

Toimintateorioiden yhtenäinen teoria ja terminologia puuttuu (vrt. esim. Engeström 1983, 1987 ja Takala & Nuutinen 1982, 111). Takala (1984, 89) käyttää termiä toiminnan psykologia, joka sisältää monitasoisen toiminnan ja ympäristön tutkimisen, toiminnan, intensioiden ja ympäristön toisiinsa suhteuttamisen sekä monimuotoisen ilmiön heterogeenisten selitysten tarpeen huomioimisen.

Brandstädter (1984) määrittelee toimintateorian ihmiskuvan: Kehitys on kulttuurin ja kultturaalisen kontekstin muovaamaa ja inhimillinen toiminta ja päätökset sekä muokkaavat sitä että muokkautuvat sen mukaan. Siitä seuraa, että kehitys on pohjimmiltaan toimintasysteemien muovaamaa ja kontrolloimaa. Tämä käsitys ei liity ainoastaan toisten määräämien sääntöjen kontrolloimaan kehitykseen, kuten sosiaalistamiseen ja kasvatukseen, vaan yksilöiden henkilökohtaiset kehitykseen liittyvät odotukset, arvot ja kontrollin kokemukset ovat kehityksessä tärkeitä. Tällöin yksilö pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan omaan kehitykseensä ja kontrolloimaan sitä. (Brandstädter 1984, 115.) Chapman (1984, 113) määrittelee sanan toiminta toimijan vapaaehtoiseksi käyttäytymiseksi tarkoituksena saavuttaa aiottuja tuloksia.

Brandstädter (1984) jakaa toimintateoriat neljään ryhmään:

- 1 Motivationaaliset toimintateoriat: Tolmanin, Lewinin ja Heiderin traditioon pohjautuen sisältäen mm. odotus/arvo -malleja

- sekä attributionaalisia formulointeja. (Vrt. Suomessa Salonen ym. 1982)
- 2 Systeemianalyttiset toimintateoriat: Miller, Galanter & Bribramin (1960) ja Hackerin (1982) teoriat esimerkkeinä, jotka käyttävät kybernetiikan ja systeemiteorian käsitteitä.
 - 3 Strukturaaliset toimintateoriat: Piaget'n ja Brunerin tradition mukaan, jotka osittain ulottuvat psykolingvistiikkaan ja keinoälyyn.
 - 4 Analyyttisen filosofian toimintateoreettiset lähestymistavat myöhäisen Wittgensteinin pohjalta. (Brandstädter 1984, 115.)

Toimintateorioiden kattava esittely vaatisi paljon enemmän huomiota kuin tässä yhteydessä on mahdollista. Seuraavassa ei tarkoitukseen ole toimintateorioiden esittely, vaan esimerkkien valossa haluan havainnollistaa tutkimuksen ideaa, sitä miltä vuorovaikutus näyttää. Tätä tehdessäni joudun valitettavasti leikkaamaan paljon teorioihin kuuluvaa elävää ja arvokasta ainesta pois.

4.1 Motivationaalinen toimintateoria (Weiner)

Weinerin toiminnan hahmottaminen perustuu voimakkaasti tavoitteen saavuttamiseen tai siinä epäonnistumiseen. Toiminta nähdään aina kohti tavoitetta etenevänä ja tavoitteen saavuttamisessa joko onnistuvana tai sen suhteen epäonnistuvana. Weiner luokitellaan motivationaalisiin toiminnan teorioihin lähinnä siitä syystä, että onnistumisen/epäonnistumisen oletetut syyt vaikuttavat ihmisen motivoitumiseen tavoitteeseen. Weinerin (1984) mukaan onnistumisen/epäonnistumisen havaittujen syiden ensimmäisiä tutkijoita olivat Rotter ja Heider. Weiner kehitti neljä syyluokkaa, joita ihmiset hänen mukaansa käyttävät tulkitessaan ja ennustaessaan saavutuksiin liittyvien tapahtumien tuloksia. (Weiner 1984, 51.)

Skinner & Chapman (1984) tiivistävät attribuutioteorian ydin kohdat. Kausaaliset attribuutiot eli havaitut syyt miksi jokin tapahtuma tapahtuu (ts. mikä on henkilön toiminnan seurauksen syy) voidaan jakaa neljään luokkaan:

- 1 Henkilön yritys (viittaa suoraan toimintaan)
- 2 Henkilökohtaiset ominaisuudet
- 3 Ympäristön voimat (esim. merkittävät henkilöt tai tehtävän vaikeus)
- 4 Sattuma, kohtalo tai ennustamaton faktori

Kaksi ensimmäistä kategoriaa katsotaan yleensä kuuluvaksi internaaliseen kontrolliin, ja henkilö kokee kontrollia kokiessaan pystyvänsä vaikuttamaan aiottuihin tuloksiin. Kaksi jälkimmäistä katsotaan yleensä kuuluvaksi eksternaaliseen kontrolliin, jolloin henkilö ei yleensä usko pystyvänsä vaikuttamaan aiottuihin tuloksiin. Näin ei kuitenkaan ole aina laita, sillä yrityksen ja kyvyn lisäksi henkilö voi uskoa pystyvänsä vaikuttamaan tapahtumiin, koska hän on erityisen onnekas tai hän on valtaa omaavien suosiossa. (Skinner & Chapman 1984, 130–131.) Ihmisen usko vaikuttamismahdollisuuksiin vaikuttaa hänen motivaatioonsa.

Seuraava näkemys perustuu projektityöni (Reunamo 1986, 8–23) perustellumpaan analyysiin. Ihmisten kontrollia tutkitaan suhteessa siihen, onnistuvatko he vai eivät. Nämä onnistumis/epäonnistumistilanteet ovat kriteerien määrittämisen tarpeen takia ennalta määritellyt. Näin ollen ihmisten suhde todellisuuteenkin on ennalta määrätty. Lapsesta on tullut tutkijalle objekti, joka toimii tutkijan ennalta määräämässä kehikossa. Esimerkiksi kasvatusta tutkittaessa tämä aiheuttaa ilmiön, jossa kasvatuksen kehikosta (esim. toiminnallisista lainalaisuuksista) irtautuneen lapsen toiminnan etenemisen muotoutumista ei voida havaita. Eli mitä enemmän lapsi toimii tutkijan, instituution kasvatuksen virallisen kehikon suhteen eri tavalla, sitä vähemmän näillä mittareilla lapsen toimintaa voidaan selittää. Eniten tietoa saadaan lapsista, jotka kykenevät hahmottamaan myös tutkijan kanssa saman esimerkiksi opetukseen liittyvän kehikon, mutta sen lisäksi hahmottavat ja toimivat kuitenkin todellisuudessa myös toisella tavalla. Kokonaan ulottumattomiin jäävät lapset, jotka hahmottavat todellisuuden tutkijoista poikkeavalla tavalla ja myös toimivat eri tavalla. Tällöin tutkijan kehikon kannalta sellaiset lapset, joilla on eniten ongelmia, jäävät tutkimuksen ulottumattomiin. Tutkija päättää etukäteen mikä on onnistunut toiminta. Vaikka lapsi saattaisikin olemaan kosketuksissa tutkijan jäykkään kehikkoon, saattavat lapsen sisäisesti kokemat tulkinnat onnistumisesta/epäonnistumisesta jäädä huomiotta.

Todellisuutta pyritään hahmottamaan siten, että toiminta järjestyy tavoitteen saavuttamisen mukaiseksi. Eli havaitut asiat punnitaan suhteessa tavoitteeseen. Tällöin jää huomiotta, että hahmottaminen järjestyy myös todellisuuden mukaan. Eli todellisuuteen liittyä jotakin ainesta, jota ei ole tavoitteessa, mutta voi silti olla havaittavissa ja jonka kanssa voi joutua toimimaan. Tämä tavoitteen ulkopuolinenkin ilmiö voi olla tapahtumien kulun kannalta merkityksellinen.

Ihminen toiminnallaan ja hahmottamisellaan on välttämättä vaikuttamassa kehikon muotoutumiseen ja pysyvyyteen. Jotta voidaan tarkastella ihmisen tilanteen ennakoitien vaikutusta hänen toimintaansa, täytyy huomio kohdistaa hänen hahmotustapaansa ja toimintaansa. Jos ihmisen tilanteen ennakoitien vaikutusta tarkastellaan suhteessa tutkijan asettamaan kehikkoon, voidaan saada tuloksia vain tutkijan mahdollisiksi hahmottamista muodoista.

4.2 Strukturaalinen toimintateoria (Piaget)

Pelkkä sana vuorovaikutus ei vielä tee lapsesta aktiivista ympäristöön vaikuttajaa. Pelkkä annettu kehyksessä tapahtuva prosessi voi korostaa lapsen passiivisuutta. Piaget'hen liittyvä kritiikki on usein keskittynyt tunteiden ja sosiaalisten ilmiöiden unohtamiseen, mutta en tässä yhteydessä halua puuttua siihen. Tämän tutkimuksen näkökulmasta olennaista on se passiivinen ja paikalleen pysähtynyt vuorovaikutuksen malli, joka hänen teoriastaan välittyy. Olemassa-olevan todellisuuden struktuuri ja lainalaisuudet eivät muutu vuorovaikutuksen aikana. Voiko toiminnan ja vuorovaikutuksen hahmottamisen rakentaa pohjalle, jossa toiminnan kuluessa vain lapsi voi muuttua?

Piaget'n maailmassa on olemassa jotkut tietyt lainalaisuudet, jotka lapsi vuorovaikutuksen kautta vähitellen sisäistää ja jotka lopulta muodostuvat abstraktin ajattelun aineksiksi. Lapsen olennainen prosessi on mukautuminen eli pyrkimys adaptaatioon. Elämä nähdään prosessina, jonka lainalaisuudet täytyy ensin oppia tuntemaan. Kun nämä pysyvät lainalaisuudet on opittu, tässä pysyvien lainalaisuuksien maailmassa ihminen pyrkii adaptoitumaan mahdollisimman hyvin (vrt. biologinen elonjäämistäistelu).

Piaget'n käsitys toiminnasta vuorovaikutuksena on muuttanut ratkaisevasti käsitystä tieteen lapsikuvasta. Lasta ei enää nähdä passiivisesti ympäristöön reagoivana, vaan aktiivisena ja tasa-arvoisena toimijana, jonka operatiiviset ja kognitiiviset rakenteet muotoutuvat tässä vuorovaikutuksessa. Staattinen todellisuuskäsitys kuitenkin leikkaa olennaisimman osan lapsen ja todellisuuden välisestä suhteesta. Jostain syystä aina tarkastellaan lapsen adaptaatiota annettussa todellisuudessa. Ei juurikaan todellisuuden adaptoitumista lapsen tahdon mukaan. Lapsen sisäisiin tekijöihin (struktuureihin) keskittynyt Piaget näkee symbolisen leikin lapsen ainoana mahdollisuutena sulauttaa todellisuutta minän tarpeita vastaavaksi, joka sekin

on kuvitteellista: vain lapsen itse rakentamat merkitsimet taipuvat hänen tahtonsa mukaan, ei ympäristö.

Piaget'n omin sanoin:

”Symbolinen leikki on epäilemättä lapsen leikkien huippu... Kun lapsen on lakkaamatta sopeuduttava vanhempien ihmisten sosiaaliseen maailmaan, jonka intressit ja säännöt pysyvät hänelle outoina ja ulkonaisina, ja fyysiseen maailmaan, jota hän vielä ymmärtää huonosti, hän ei onnistu aikuisten tavoin tyydyttämään persoonallisuutensa emotionaalisia eikä edes älyllisiä tarpeita näiden sopeutumisten välityksellä, jotka aikuisen kohdalla ovat miltei täydellisiä, mutta jotka lapsella ovat sitä epätäydellisempiä mitä nuorempi hän on. Niinpä hänen emotionaalisen ja älyllisen tasapainonsa kannalta on välttämätöntä, että hänellä on käytössään sellainen toiminnan sektori, jossa toiminnan motivaationa ei ole todellisuuden sopeutuminen vaan päinvastoin todellisuuden sulauttaminen minään ilman mitään pakotteita tai velvoitteita. Juuri leikki on tällaista toimintaa, joka muuntaa todellisuuden enemmän tai vähemmän puhtaasti sulauttamisen kautta minän tarpeisiin sopivaksi... On siis välttämätöntä, että lapsella on käytössään myös aivan oma ilmaisukeinonsa, toisin sanoen hänen itsensä rakentama järjestelmä merkitsimiä, jotka taipuvat hänen tahtonsa mukaan.” (Piaget & Inhelder 1977, 60–61.)

Mutta lapsi ei vain sopeudu todellisuuteen vaan myös muuttaa sitä. Otetaan konkreettinen esimerkki: Päiväkodin säännöt (”lait”) saatavat sisältää seuraavanlaisen ”järjestelmän merkitsimiä”: Aikuinen kehottaa lasta leikkimään hivenen hiljempaa. Se voidaan tulkita todellisuuden laiksi, johon lapsen tulee sopeutua. Mutta tästä näkökulmasta puuttuu kokonaan ajatus, että myös ihmisen tapa hahmottaa todellisuuden lainalaisuuksia vaikuttaa konkreettisesti siihen, millainen todellisuudesta muodostuu. Jos esimerkiksi lapsi näkee aikuisen kehotuksen ei pyyntönä vaan valtapelinä, hänen todellisuuden hahmottamisensa saa tilanteen muuttumaan helposti valtapeliksi. Todellisuudessa lapsen itsensä rakentama järjestelmä merkitsimiä muokkaa todellisuuden lakeja. Jos esimerkin lapsi hahmottaa todellisuuden aikuisen kehotuksena, lapsen toimintakin liittyy silloin helposti kehotukseen. Jos hän taas näkee todellisuuden esimerkiksi erilaisten valtapelien temmellyskenttänä, hänelle todellisuuden lakien noudattaminen saattaaakin liittyä esimerkiksi aikuisen haastamiseen kamppailuun.

Tieteellisen teoria on tulossa käytännön pedagogiikkaan (vrt. v. Wright 1996, 15–20, Ojala 1993, 70–86 tai Hohmann, Banet &

Weikart (suom. toim. Lius) 1993). Esimerkiksi Hujala (1996) kytkee varhaiskasvatuksen tieteenä ja oppiaineena yhteen. Tämä ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Koska (kuten juuri edellä kuvattiin) todellisuuden lakien havaitsemistapa muuttaa todellisuuden lakeja, myös tieteellinen teoria tullessaan osaksi käytäntöä muuttaa todellisuutta. Tapa nähdä lapsi muuttaa lasta. Jos me näemme lapsen vuorovaikutuksen olennaisesti passiivisena, lapsi (todellisuus) on taipuvainen muuttumaan tällaiseksi. Kun adaptaatio ja lapsen vuorovaikutus nähdään tapana sulauttaa ja mukauttaa todellisuuden ilmiöitä sisäisiin struktuureihin, syntyy lapsen toiminnasta kuva, jossa lapsi pyrkii muuttamaan omaa käyttäytymistään ympäristöön sopivaksi. Lasta ei nähdä todellisuutta muuttavana ja kehittäjänä tekijänä. Kun aikuinen näkee lapsen näin, lapsesta on myös taipuvainen tulemaan tällainen. Tarvitaan näkökulma, jossa lasta ei nähdä pelkästään ympäristöön adaptoituvana, vaan myös lapsi muuttaa todellisuutta omiin tarpeisiinsa ja skeemoihinsa sopiviksi. Ja vuorovaikutus on nähtävä niin, että hän myös siinä joka tapauksessa onnistuu.

Fröbel kuvaa lasta todellisuuden rikastajana (Launer 1983):

”Leikki on elämän peilikuva, oman elämän ja vieraan elämän, sisäisen ja ulkonaisen elämän... Leikki opettaa lasta tunnistamaan ja omaksumaan ympäristöstään oman sisäisen maailmansa ilmaisun välineet, kun hän leikissä kasvattaa voimiaan ja taipumuksiaan.. Jos leikki oikein ymmärretään ja sitä oikein hoidetaan, se yhdistää orastavan lapsen elämän, tunustaen sen omalaatuisuuden ja sitä arvostaen, aikuisen kypsään kokemusmaailmaan ja edistää siten toista toisen kautta, kun se molempia kunnioittaen antaa kummallekin omat velvoitteensa ja varmistaa kummankin oikeudet.” (Launer 1983, 35.)

Toista toisen kautta edistettäessä ei enää ole kyse lainalaisuuden aiheuttamasta vaikutuksesta, vaan korrelatiivisesta yhteydestä, jossa molemmilla avautuu mahdollisuus osallistua todellisuuden muotoutumiseen. Samoin kenen tahansa ihmisten persoonallinen vuorovaikutussuhde voi perustua vain yhteyteen, ei vain vaikutukseen.

Piaget on alunperin biologi, joka tutki lajien variaatioita ja kykyä sopeutua erilaisiin oloihin. Alusta asti hän korosti eliön aktiivista osaa omassa kehityksessään. (Vrt. Donaldson 1983, 151–153 ja Noschis 1988, 10). Lajit ja yksilöt kehittyvät adaptoituessaan ympäristöön aktiivisen itsesäätelävän prosessin kautta. Nykyinen evoluutio-teoria kuitenkin näkee vuorovaikutuksen erilaisena kuin Piaget'n aikainen darwinilainen biologia. Costallin (1986, 11) mukaan ennen-

kaikkea suhde organismin ja ympäristön välillä kehittyy; että itse asiassa vuorovaikutussuhde organismin ja ympäristön välillä kehittyy. Jos jossakin ekosysteemissä laji muuttuu joksikin toiseksi, myös välttämättä vuorovaikutussuhde ympäristön kanssa muuttuu. Samalla muuttuvat ekosysteemissä vallitsevat "lainalaisuudet". Koko ekosysteemi muuttuu sen jonkin osatekijän muuttuessa. Laji tai ihminen eivät ole olemassa tyhjiössä. Jos irroitamme lajin hetkiseksi hantä ympäröivästä fyysisten ja sosiaalisten liikeratojen vaikutuspiiristä, voidaan yhä havaita organismin sisäinen organisaatio. Vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ihmisen sisäinen organisaatio joutuu tekemisiin ympäristön organisaatioiden kanssa ja ympäristö adaptoituu niihin. Korostan varmuuden vuoksi, ettei Piaget'sta tekemäni arvio liity kognitiivisten struktuurien painottumiseen tai fyysiseen maailmaan keskittymiseen, vaan perustana olevan vuorovaikutussuhteen vaikutuksen yksisuuntaisuuteen. Kuten Järvilehto (1994, 32) sanoo, havaitseminen merkitsee eliön ja ympäristön elementtien toiminnallista yhteensovittamista. Havaitessaan organismi kytkeytyy ympäristöön, luo ja määrittelee ympäristönsä oman organisaationsa ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien puitteissa. (Järvilehto 1994, 32.) Lapsi ei vain opi toimintamekanismeja, hän valmistaa niitä.

Piaget'n kokeessa, jossa hän tutkii lapsen havaitsemaa liikkeen suhteellisuutta, hän itse asiassa tutkiikin liikkeen vuorovaikutusluonteen vähenemistä. Piaget kuvaa asettaneensa etanan kotilon pahvin päälle. Etana liikkui hitaasti eteenpäin, mutta samalla Piaget liikutti alustana olevaa pahvia, jolloin etanan vauhti riippui alusta vauhdista. Formaalien operaatioiden tasolla lapsen konstruktioit ovat niin vaikiintuneet, että hän voi arvioida kahden toistensa suhteen liikkuvan esineen keskinäisen nopeuden vähentämällä toisen nopeuden toisesta. Liikkeen havaitseminen ei enää ole suhteellista, päinvastoin: Taustalla on pysyvä koordinaatisto, johon molempia liikkuvia esineitä suhteutetaan. Liikkeen suhteellisuudesta on tullut pysyvässä todellisuudessa suoritettu vähennyslasku. Tapahtumista on tullut konstruktioille alisteisia. Lapsi arvioi liikettä suhteessa pysyvään maailmaneeetteriin. Hän ei suhteuta systeemeitä toisiinsa. (vrt. Piaget 1980, 102–108.) Kirjassaan käyttäytymisestä ja evoluutiosta Piaget (1978, 49, alunperin ilm. 1976) kertoo oman käsityksensä evoluutioon liittyvästä vuorovaikutuksesta muuttuneen vuosien kuluessa. Kuitenkin hänen lasten vuorovaikutusmuotojen kehittymiseen liittyvät tuloksensa pohjautuvat yhä hänen aikaisempaan vuorovaikutusnäkemyskseen. Jos kerran vuorovaikutuksen perustan hahmotus on muuttunut, miten Piaget'n tulokset voisivat olla tukevalla pohjal-la?

Myöhäisessä kirjassaan käyttäytymisestä ja evoluutiosta Piaget hahmottaa vuorovaikutuksen käsittääkseni samalla tavalla kuin tässä tutkimuksessa on tarkoitus: "Toisaalta on olemassa organisoi-va evoluutio samoin kuin varioiva evoluutio. Käyttäytyminen on evoluution moottori." (Piaget 1978, 159.) Mutta lapsen varioivaa käyttäytymistä Piaget ei huomioi, vaan keskittyy lainalaisuuksiin. Tämä johtaa vuorovaikutusmallin kapeuteen, jossa ympäristö lainalaisuuksineen on staattinen. Aikaisemmassa kirjassa (alunperin 1936) Piaget'n varhaisempaa vuorovaikutuskäsitystä kuvaavat hyvin hänen näkemyksensä assimilaatiosta ja akkomodaatiosta. Assimilaatio on ulkoisen annetun datan sisällyttämistä sisäiseen kehikkoon. Akkomodaatio on ympäristön paineiden tulos. (Piaget 1977, 18–19.) Muutos johtuu ympäristön paineista, ei lapsen muuttavasta vuorovaikutuksesta (vrt. Reunamo 1988).

4.3 Systeminen toimintateoria (Hacker ja Engeström)

Fresen & Stewartin (1984, 145–147) mukaan systeemianalyysin keskeisiä näkökohtia ovat toiminnan hierarkisuus ja toiminnasta saatava palaute. Hacker (1982) on jättänyt tavoitteen reunaehtojen muuttamisen pohtimisen kokonaan syrjään. Toiminnan mallia käytetään aikuisten työn analysointiin. Tällöin tehtävän päämäärä nähdään tietoisena ja itsestään selvänä. Toiminta etenee mahdollisimman rationaalisella tavalla kohti työn suorittamista. Tällaisessa hahmottamisessa on olennaista, miten hyvin ihminen toimii jossakin hänelle annettussa tai itse valitsemassaan kehikossa. Itse kehikkoa ei voida asettaa kyseenalaiseksi. Ihmistä ei silloin nähdä omaa toimintaansa itse suuntaavana, vaan annetun suuntautumisen sisällä toimintaansa organisoivana. Jos ihminen päättäisi muuttaa toimintansa kohdetta (päämäärää), on kehikko vaihdettava uuteen. Kysymyksessä on kuitenkin aina uusi kehikko, jonka suhteen toimintaa tarkastellaan. Suunta on annettu. Jäljelle jää vain kohteeseen suuntautunut toiminnan sisäinen mahdollisimman hyvä organisoituminen.

Engeström (1987) liittyy Hackeriin sekä tutkimuskohteensa että yhteisen teoriaperustan (vrt. esim. Leontjev 1977) osalta. Engeström kritisoi oppimisen näkemistä vain kognitiivisten kehikkojen hankkimisena ja omaksumisena. Suljetut kehikot eivät ole riittävä oppimisen malli kohtaamaan monimuotoista sosiaalista muutosta. Engeströmin lähikehityksen mallia tarkasteltaessa käy ilmi, että myös Engeström on lyönyt lukkoon toiminnan suuntautumisen. Kehityksessään ihminen etenee toiminnasta 1 parempaan toimintaan 2. Op-

piminen, toiminnan laadullinen muutos, ei ole vaikuttanut toiminnan suuntautumiseen. Ihmisen toiminnan kohde on säilynyt entisenä. Ai-noastaan toiminnan organisoitumisessa on siirrytty uudelle tasolle. Ongelma säilyy niin kauan kuin ihmisen toimintaa suhteutetaan pää-määrään eikä systeemien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Enge-ström pyrkii jättämään mallinsa auki, kysymyksessä on laajenevan oppimisen malli. (Engeström 1987.) Mutta toiminta etenee edelleen yhteen suuntaan. Mutta entäpä jos kulttuurimme, tapamme ja re-surssimme muuttuisivat yllättävällä tavalla?

Kohteen lisäksi Engeströmin toinen kehikko on yhteiskunta-historia. Engeström kuvaa mahdolltomaksi itselleen ottaa laajenevan oppimisen teoriaa käsittelevään kirjaansa esimerkkejä omista tutki-muksistaan. Laajentuvaa oppimista käsittelevästä kirjasta olisi hänen mielestään tullut liian laaja, koska laajentuva kehitystutkimus vaatii monimutkaisen ja kattavan raportin tullakseen ymmärretyksi. Toi-nen vaihtoehto olisi ollut konkreettisen tutkimusraportin vakava rampauttaminen. (Engeström 1987, 17–18.)

Engeström kuvaa laajentuvan tutkimuksen raportointia. His-torialliskehityksellistä mallia tulee tutkimusotteen ohella soveltaa myös tutkimuksen raportoinnissa. Toisin sanoen tulisi tuottaa uu-destaan laajenevan muutoksen todellinen kulku. Mukaan käsitteelli-seen, kuvaavaan, tilastolliseen, kokeelliseen ja vertailevaan tutki-mukseen olisi otettava myös näennäisesti hetkelliset poikkeamat ja siirtymät. Tutkimusraportti ei saa olla ulkopuolisen viisautta, joka on helppoa jälkiviisautta. (Engeström 1987, 336.)

Engeström haluaa tehdä toiminnasta tajunnallisesti hahmotet-tavaa. Jokainen prosessi täytyy elää läpi ainutlaatuisen tutkimuspro-sessin uudelleen hahmottamisena. Kysymyksessä on tapahtumien ketjun kautta hahmottuva liike. Tutkimusraportista tulee massiivinen kehikko, josta ei voi poistaa mitään kokonaisprosessin kärsimättä. Ihmisen maailman ymmärtäminen perustuu lisääntyvään ja laajene-vaan tietoon prosessista. Todellisuus näyttää toisiaan seuraavina hetkinä. Ihmisen pyrkimys saada hahmotussysteemiinsä jonkinlainen järki aiheuttaa menneisyyden näkemisen jonakin pysyvänä, usein juonellisena kokonaisuutena. Tällaisessa kehikossa juonen logiikkaan sopimattomaksi hahmotetut tapahtumat näyttäytyvät näennäisesti hetkellisinä poikkeamina ja siirtyminä. Absoluuttisen historian näke-minen aiheuttaa toiminnan jähmettymisen kaavamaiseksi, varsinkin kun seuraavan vaiheen muoto on jo lyöty lukkoon. Tästä hetkestä irrotetaan kuvia ja ne asetetaan peräkkäin. Kun kuvia tulee riittävän paljon, ihminen hahmottaa pysähtyneet kuvat liikkeenä. Ilmiö muis-tuttaa elokuvaa. Mutta ajallisessa kehikossa etenevä elokuva ei

konkretisoi muutoksen mahdollisuutta. Toisella katselukerralla tulos (juoni, tarinan loppuratkaisu) on sama, vaikka toiminnan organisointuminen voidaankin ymmärtää syvällisemmin. Muutoksen mahdollisuus konkretisoituu kuitenkin aina tässä ja nyt. Epävakaiden systeemien hahmotuksessa ei tapahtumien kulkusuuntaa voi tietää. Elämme todellisuudessa, joka voi muuttua monin tavoin ja moniin suuntiin.

Historian hahmottaminen tätä hetkeä lähestymällä saattaa kuulostaa oudolta ajatukselta. Mutta eikö ihminen hahmota historiaa joka tapauksessa aina vain tällä hetkellä? Historia on meille sitä, minä se meille tällä hetkellä näyttäytyy. Toiminnallisesti historian merkitys on historian aikana muotoutuneet toimintasysteemit, jotka tässä hetkessä näyttäytyvät osana jatkuvaa systeemien välistä vuorovaikutusta. Ihminen tarvitsee perspektiiviä systeemin muuttumisen vaiheista kyetäkseen olemaan vuorovaikutuksessa systeemin toiminnallisten liikeratojen kanssa. Mutta historia ei ole staattinen. Todellisuuden systeemien ja oman hahmottamisemme aiheuttamat muutokset aiheuttavat jatkuvaa tarvetta uudelleenarvioida historiaa. Tähän aikaan tarttuminen voi tehdä historiasta elävää. Se ei tee meistä välttämättä lyhytnäköisiä tai lyhytjännitteisiä.

Kuhn (1962) varoittaa laajenevasta tiedekäsityksestä. Jos tiede on tietoa, teorioita ja metodeja, tieteentekijät ovat ihmisiä jotka, onnistuen tai ei, pyrkivät lisäämään elementin johonkin kehikkoon. Tieteellisestä kehityksestä tulee pala palalta rakentuvaa, jolloin tieteenseen lisätään paloja yksittäin tai yhdistelmänä yhä suurenevaan tieteellisen tekniikan ja tiedon määrään (vrt. esim. Magnusson 1984, 95). Esimerkiksi tieteen historiasta tulee oppi, joka kuvaa sekä onnistuneet lisäykset että esteet, jotka ovat estäneet kehitystä. Toisaalta täytyy kuvata ja selittää virheiden, myytin ja taikauskon vaikutuksia. Mutta lopulta kumulatiivinen historiakäsitys tekee vaikeammaksi ymmärtää todellisuutta. Kuhn kuvaa, miten ennemminkin tulisi nähdä tieteentekijä vuorovaikutuksessa oman aikansa ilmiöihin, eikä suhteessa tämän päivän paradigmaan. (Kuhn 1962, 3.)

Tämän hetken havaitseminen on todellisten toiminnallisten systeemien suhteuttamista toisiinsa. Erilaisiin toimintoihin tarvitaan erilaista hahmotusta. Lapsia kadun yli kuljetettaessa täytyy hyvin tarkasti ennakoida tulevaisuutta, etteivät lapset joudu vaaraan. Tavoitetta ei ole silloinkaan kuitenkaan syytä hahmottaa absoluuttisena, sillä silloin ei osaisi asettaa itselleen kysymystä: "Miksi ihmeessä meidän yleensä täytyy mennä kadun yli?" Turvallisessa ilmapiirissä voidaan esim. luovissa toiminnoissa huomio kohdistaa tämän hetken elämään, jolloin koetaan voimakas elämys. Kun aikaisemmassa koke-

mushistoriassa on käyttökelpoista ainesta, esim. joku systeemi halutaan ylläpitää, yhteyksiä voimistaa, voidaan siirtää painopiste systeemin kehityshistoriaan, konkretisoida se tässä ja nyt.

4.4 Analyyttinen filosofia

Analyyttinen filosofia on niin laaja traditio, että siitä on vaikea löytää kaikille yhteistä nimittäjää. Tässä yhteydessä tarkastellaan poleemisesti vain näkemystä, jota v.Wright (1971, 1–3) kuvaa aristoteliseksi, eli jossa ihminen nähdään intentionaalisenä olentona. Esim. Niiniluoto (1993, 16–17) kuvaa kasvatustiedettä deskriptiivisen teentehtävän lisäksi tavoitteiden ja keinojen välisiä yhteyksiä tarkastelevana suunnittelutieteenä. Myöhemmistä Wittgensteinia on kuitenkin vaikea nähdä tämän intentionaalisen ihmiskuvan puolestapuhujana. Hän ennemminkin pohtii intention käsitteellisiä juuria. Kuten v.Wright (1982, 109–120) kuvaa, Wittgensteinin myöhemmin työskentely liittyi kieleen, sen peleihin ja käsitteisiin. Wittgenstein (1988) pohti intentiota ja sen yhteyttä kieleen esimerkiksi tähän tapaan:

”Emme opi tuntemaan mielteitä ja liittämään niitä vasta myöhemmin tahtoomme. Ylipäätään on tietenkin täysin väärin ajatella, että liittäisimme ne niin sanoaksemme tahtoomme avulla. Ikään kuin tahtoomme hallitsisi niitä kuten käskyt voivat hallita ihmistä. Ikään kuin tahto olisi vaikutus, voima – tai myös primäärinen teko, joka sitten on havaittavien ulkoisten tekojen syy!” (Wittgenstein 1988, 209.)

Analyyttinen filosofia (vrt. Wilenius 1975, 21: toiminnan filosofia) näkee Niiniluodon (1980, 53–54) mukaan inhimillisen toiminnan intentionaalisenä, jolloin kausaalinen selittäminen ei ole riittävä tai sovelias tarkoitusperäisen käyttäytymisen tarkastelussa. Jotta kuitenkin toiminta voisi olla intentionaalista, sen täytyy jollakin tavalla olla irtautunut sitä edeltävien ”syiden” vaikutuksesta (Niiniluoto 1983, 261–262). Tästä irtautumisesta ollaan montaa mieltä. Edmundsin (1984, 15) mukaan tahto vapauttaa ihmisen ajattelun syyn ja seurauksen kehästä. Spinozan mielestä taas vapauden harhakuva syntyy, koska ihmisillä on puutteelliset tiedot tekojensa syistä (Drobniński 1980, 44). Jos tavoitteellisen toiminnan lainalaisuudet tunnetaan, miten käy vapaan tahdon? Tahdonalaista toimimista lain mukaan?

Se mitä ihminen tarkoittaa tavoitteella on itse asiassa osa ihmisen hahmottamista. Ihminen näkee eron nykytilan ja tavoitetilan vä-

lillä tai hän haluaa säilyttää nykytilan seuraavaan hetkeen. Tavoite osoittautuu hahmotukseen perustuvaksi todellisuuden irtoamiseksi tämän hetken todellisuudesta. Ja koska ihmisen hahmotus on osa todellisuutta, todellisuus on taipuvainen muokkautumaan tavoitteen suuntaisesti. Mutta tavoite ei voine olla toiminnan määrittäjä, sillä todellisuus viime kädessä määrittää tavoitteen. Ihminen voi tavoitteineen vain osallistua todellisuuden muotoutumiseen. Siksi osallistuminen todellisuuden muotoutumiseen on tarpeellinen tapa hahmottaa tapahtumia.

Vestergaardin ym. (1987, 115) mukaan analyyttistä filosofiaa on kritisoitu siitä, että filosofia tutkii enemmän sanoja kuin tekoja pitämällä ensisijaisena tehtävänään mielekkään kielenkäytön edellytysten analyysia. On mielekästä esittää lausuntoja todellisuudesta, mutta analyyttinen filosofia ei kohdistu tapahtumiseen.

Heideggerin (1966) mukaan ajattelun lajeja on kaksi: kalkulasiivinen ajattelu ja meditatiivinen ajattelu. Kalkulasiivinen ajattelu on pakoa ajattelusta. Kalkulasiivista ajattelua voi puolustaa sanomalla, että tänä päivänä on kauas ulottuvia suunnitelmia, hankkeita elämän eri alueilla, tutkimuksia tehdään enemmän kuin koskaan. Milloin tahansa suunnittelemme, tutkimme, organisoimme, me turvaudumme ehtoihin, jotka on annettu. Otamme ne huomioon tavoitteenamme ehtojen tarjoamat spesifit tarkoitukset. Näin ollen voimme laskea varmojen tulosten varaan. Laskeminen on suunnittelevan ja tutkivan ajattelun merkki. Ajattelu pysyy laskemisena, vaikkei se käsitteleisikään numeroita. Kalkulasiiva ajattelu kiirehtii alueelta toiselle. Kalkulasiivinen ajattelu ei pysähdy, ei koskaan kokoa itseään. Kalkulasiivinen ajattelu ei ole meditatiivista ajattelua, ei pohdita olemassaolon tarkoitusta (The meaning which reigns in everything that is). (Heidegger 1966, 45–46.)

Meditatiiviseen ajatteluun Heideggerin (1966) mukaan riittää, että ajattelemme sitä mikä on lähimpänä, sitä mikä liittyy meihin, jokaiseen meistä, tässä ja nyt, tällä paikalla, nyt, juuri tällä historiallisella hetkellä. Lähelle katsominen on vaikeinta. Meditatiivinen ajattelu ei ole yksipuolista yhteen ideaan kiinnittymistä tai ajattelujonon rakentamista. Meditatiivisessa ajattelussa tapahtuu vapautuminen kohti asioita. Ihmisen tulisi säilyttää avoimuus mysteerille. Jos kalkulasiivinen ajattelu saa ainoan validin ajattelun leiman, on vaarana, että ihminen heittää pois oman erikoisluonteensa, ihminen hukkaa perimmäisen luonteensa. Jos sen sijaan meditatiivinen ajattelu saa kehittyä, vapautuminen kohti asioita ja avoimuus mysteeriöille herätä, tulemme polulle, joka johtaa uudelle pohjalle ja perustalle. Tällä pe-

rustalla luovuus tuottaa pysyviä töitä, jotka herättävät uusia juuria. (Heidegger 1966, 46–56.)

Heideggerin yhteydessä verrataan hänen ajatuksiaan usein itämaisiin filosofeihin (vrt. Scharff 1978, 67–85, Anderson 1966, 11–12). Itämaista ajattelua ei pidetä yleensä legitiiminä länsimaisen tieteen yhteydessä, mutta lännen ja idän suhteutus hahmottamisen seurauksista herättää mielenkiintoisia kulttuuriin, historiaan, tekniikkaan jne. liittyviä pohdintoja. Jos kenttä ja kaava eivät tavoita toisiaan, ehkä meidän mahdollisuutemme piilevät näiden synteisissä: lännen ja idän, Yinin ja Yangin, kausaalisuhteiden ja yhteyksien muotoutuvassa todellisuudessa.

Galperinin kanssa hahmotan samalla tavalla yhden asian: Orientaatiotoiminnan perusmenetelmä on sen muodostumisen selvittäminen (Galperin 1979, 160). Kuten Breuer (1985, 71) sanoo, tavoitteellisuus tulisi ymmärtää käsitteenä, joka ei ainoastaan ole kehityksen osatekijä, vaan jolla on geneettinen luonne itselläänkin.

Oma tuntemukseni analyyttisen filosofian puutteesta tässä yhteydessä on, että se keskittyy suhteuttamaan käsitteitä. Näin intentionaalinen toimintakin suhteutuu hahmotettuihin intentioihin, ei toimivien systeemien keskinäisiin suhteisiin. (Intentionaalisen hahmotuksen vaaroista katso Reunamo 1989 A.) Olennainen näkemys on, että analyyttisen filosofian keskittyminen käsitteiden analyysiin ei sovi todellisten tapahtumien hahmottamiseen. Todellisten systeemien keskinäisten suhteiden havaitseminen edellyttää suuntautumista kohti tapahtumista. Kun intentionaalisesti hahmotettua tapahtumista tarkastellaan analyttisesti, tapahtumat näyttävät tavoitteille alisteisilta. Tapahtumiseen suuntauduttaessa tavoitteet näyttävät tapahtumisen muotoutumiseen osallistujilta.

5 Vuorovaikutuksen hahmottaminen lasten päivähoidossa

Taipale (1988) toteaa:

”Puhutaan lapsen häiriintyneisyydestä, häiriöiden yleisyydestä, suomalaisen elämänmuodon raadollisesta todellisuudesta monien lasten koto-na. Uusi tutkimus ei kuitenkaan enää painotu häiriöiden etsimiseen ja häiriöiden syiden luokittamiseen. Nyt on avattu silmät sille tosiasialle, että sietämättömissäkin olosuhteissa aina syntyy enemmän terveyttä ja selviytymistä kuin epäonnistumista ja elämän kolhuja. Todellinen haaste on selvittää, mistä lasten kestävyys muodostuu. Mikäli lapset eivät olisi olleet sitkeitä, kestäviä ja toivorikkaita, maailmahan olisi luhistunut jo aikoja sitten... Päivähoidolla on suuri tehtävä auttaa lapsia, tunnistaa suotuisia kasvutekijöitä ja hakea sitä terveyttä ja voimaa, joka löytyy vaikeimmissakin olosuhteissa.” (Taipale 1988.)

Lapsessa piilevät voimavarat ovat jotakin, jota ei useimmiten ole selkeinä objekteina, minikokoisina lapsen sisällä olevina mahdollisuuksina ulosvedettävissä. Kysymys on ennemminkin vuorovaikutuksessa kehittyvistä toimintasysteemien eriytymisestä ja yhdistymisestä. Maailman näkeminen enemmän luonnonjärjestelminä kuin lainalaisuuksina ei poista inhimillisen kasvun ja kasvatuksen merkitystä. Se, että maailma nähdään potentiaalisesti muutettavana tai säilytettävänä, että meidän toimintamme on osa muotoutuvaa todellisuutta ei vähennä kasvatuksen merkitystä. Se vain korostaa kasvatuksen toiminnallista, todellisuuden muotoutumista painottavaa hahmotusta. Torrancen (1987) mukaan uusia todellisuuden muotoja sisältävää hahmotustakin voidaan opettaa. Hän kutsuu sitä luovuudeksi. Osa luovuutta ovat myös taidot, joita täytyy myös harjoittaa, jotta ne toimivat hyvin. Koko ajan luovuuden kannalta on olennaista, minkä verran voimme poistaa esteitä prosessin etenemisen tieltä. (Torrance 1987, 190–203.)

Tämän tutkimuksen etsimään kontaktihakuiseen vuorovaikutusorientaatioon sopii hyvin Freinet'n käsitys lastentarhojen toiminnasta:

”Riippumatta siitä, mitä elämänvaihetta tarkastellaan, on todellisen opetuksen kantava periaate niin kutsuttu kokeileva hapuilu..., joka voittaa kaikki muut enemmän tai vähemmän tieteelliset metodit. Systemaattinen opetus erehtyy uskoessaan, että järkipäisillä menetelmillä voidaan

korvata lapsessa tapahtuva omaehtoinen oppimisprosessi. Opetus voi ai-noastaan jouduttaa kokeilevaa hapuילua tekemällä sen mahdollisimman monipuoliseksi. Siten se toteuttaa yksilöiden ja inhimillisen kasvun tehokkaasti.” (Freinet 1987, 40–41.)

Sitä mukaa kuin me työskentelemme saadaksemme aikaan parannetun ympäristön, siirrämme pedagogista painopistettä pois itse opetuksesta paremman organisaation suuntaan. Jos ympäristö ei anna mahdollisuuksia kokeilevaan hapuiluun, jota lapsen sopeutuminen uusiin tilanteisiin vaatii, saattaa opettaja hairahtua eräänlaiseen pedagogiseen taiteiluun luennoimalla, esiintymällä ja silmänpääntötemppeja käyttämällä korvataksaan aidon suhtautumisen. Luonnollisessa ympäristössä opettajan tehtävä on paljon helpompi. Riittää, että hän ymmärtää uuden pedagogiikan hengen ja tietää, kuinka hän sopivalla tavalla voi tukea lapsen hapuילua. (Freinet 1987, 40–41.)

Ajatus ei ole suinkaan uusi. Sokrateesta alkaen on dokumentoitu koettelevaa otetta. Deweyn kuuluisa lause ”learning by doing” on tuntunut kääntyneen muotoon ”doing by learning”. Tässä yhteydessä on kuitenkin tehtävä ero vuorovaikutusorientaation ja lapsikeskeisyyden välillä (vrt. Dewey 1957, 40–41).

Heikkilä (1987 B) kuvaa käsityökasvatusta:

”Tavallisessa käsityössä toteutetaan ratkaistua ongelmaa tai ongelma annetaan suljettuna, johon on vain yksi oikea ratkaisu. Luovassa käsityössä kohdataan avoin ongelma, johon on useita erilaisia ratkaisuja. Sen sijaan taidekäsityössä ja kokeilevassa käsityössä ongelma muotoutuu yleensä prosessin aikana tai suorastaan ääritapauksena etsitään ratkaistavaa ongelmaa. Ideaalitapauksessa kuvataan tekoa, jota ei kyetä määrittelemään tekemättä.” (Heikkilä 1987 B, 36, 4.)

Jos käsityö nähdään esim. puupalana, johon on kätketty oikea ratkaisu, olemme onnistuneet vain, jos lopputulos vastaa alkuperäistä mielikuvaa.

Heikkilä (1987 A):

”Väitän, että ihminen on jatkuvasti selvittämätön ja avoin ongelma, jota ei voi lähestyä ”valmiilla” systeemillä vaan toimiva ”systeemi” on suureksi osaksi kehitettävä tilanteen edellytyksistä ja tilanteessa tapahtuvista muutoksista. Parhaimmillaan opetustilanne lienee juuri jatkuvasti muuttuva prosessi, joka ainakin eräiltä osin on ennalta arvaamaton.” (Heikkilä 1987A, 103.)

Huttunen (1989) ottaa kantaa asiaan esimerkiksi seuraavasti:

”Osallisuuden tarpeeseen vastaaminen on kasvatuksen uusi haaste niin päivähoidossa kuin koulussa. Kasvatuksessa tämä tarkoittaa sitä, että ihminen löytää elämän mielekkyyden ja tarkoituksen osallisuudestaan ihmisten yhteisöön.” (Huttunen 1989, 48.)

Kiesiläinen (1989) kuvaa kohdanneensa omituisen ristiriidan, kun yhteistyökyvytön, tulehtuneista ihmissuhteista kärsivä päiväkotiyhteisö katsoo toteuttavansa kiitettävästi kasvatustavoitettaan. Millä muodoin tällaisessa yhteisössä pyritään esim. kasvatustavoitteeseen ”yhteistyökykyinen lapsi”. Kiesiläinen kuvaa henkilökunnan koulutusprosessia, jossa oikean tiedon omistajaa ei enää kurssin lopussa kaivattu. Kurssilaiset lähtivät koulutuksesta vakuuttuneina, ettei selaista ole eikä tarvitakaan. (Kiesiläinen 1989, 78.)

Kun maailma muuttuu, emme voi tietää millaisen todellisuuden lapset joutuvat kohtaamaan. Lakeihin ja tavoitteisiin pohjautuva hahmotus voi tavoitella vain jotakin sellaista, joka on jo olemassa. Tilanteen muuttuessa on osattava tarttua tapahtumiseen. Tieteen ja lapsen toiminnan alkuehtojen on kuljettava käsi kädessä, jos on tarkoitus puhua tieteellisestä varhaiskasvatuksesta. Kreckerin (1983) mukaan Fröbel sanoo:

”Koulun kasvatusten menetelmää on ehdottomasti pohjustettava iloisemmalla, eloisammalla, paremmin ymmärrettävällä ja enemmän lapsen omaisella menetelmällä, jota nimitän ensimmäiseksi opetuksiksi. Sen pitää sisällyttää itseensä kaiken tulevan opetuksen lähteet. Jokaisen yksittäisen opetuskohteen, kaikkien tieteiden elementtien on noustava siitä.” (Krecker 1983, 25.)

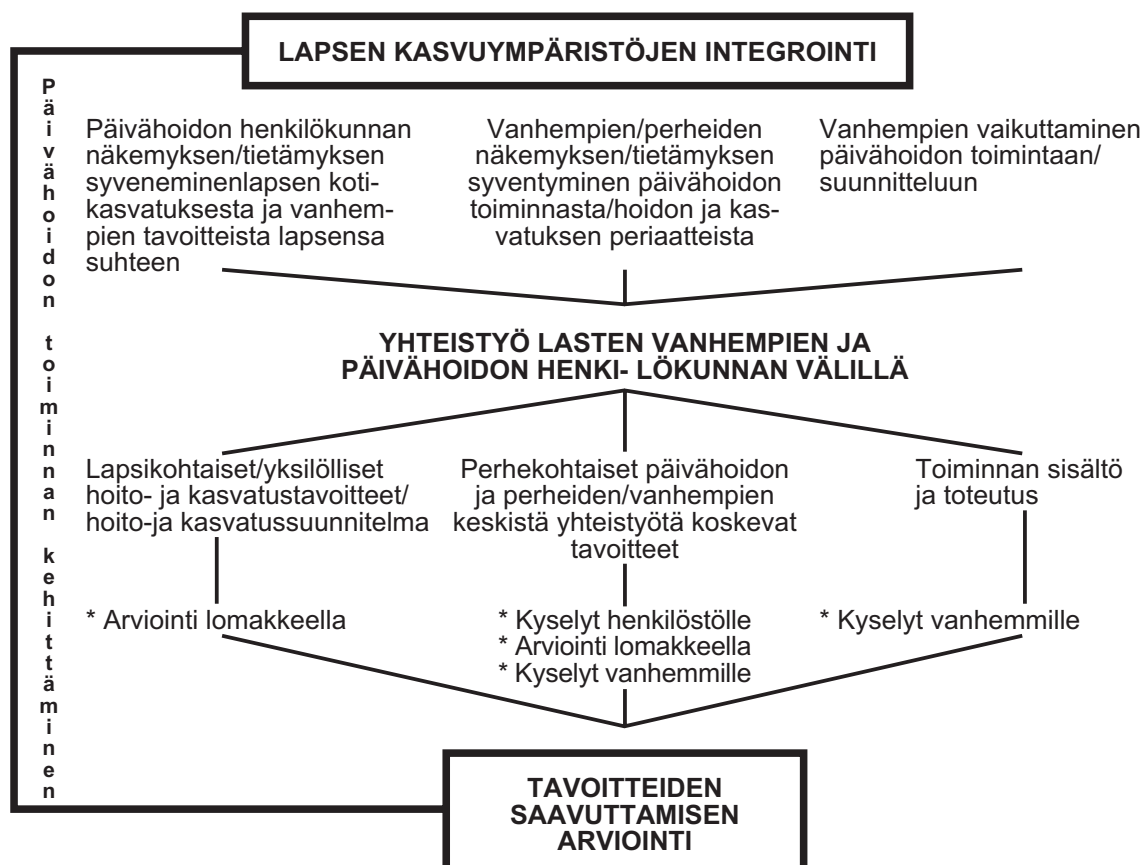
Piaget (1971, 38) kuvaa modernia fysiikkaa: ”Todellinen tulkitaan tai selitetään nyt esimerkkinä mahdollisesta”. Varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaisi lapsen hahmottamista ei lainalaisuuksia sisäistävänä vaan esimerkkinä mahdollisesta lapsesta. Ei niinkään tarkastella sitä mitä lapsi on tai hänen pitäisi olla vaan mitä hän saattaisi olla. Tällainen orientaatio pitää hahmotuksen osittain avoimena vuorovaikutuksen aikana.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan vuorovaikutuksen hahmotusta käytännön päivähoidossa. Vuorovaikutusta tarkastellaan toiminnan arvioinnin ja suunnittelun näkökulmista. Kummastakin teemasta esitellään esimerkki. Tarkastelussa keskitytään struktuurin hahmotuksen tuottamiin esteisiin ja toimintaan osallistumisen hanka-

luuksiin. Struktuurin hahmotukselle etsitään tässä hetkessä muotoutuvan toiminnan hahmoa.

Jos maailmaa katsoo yhden kaikenkattavan määritelmän läpi, ei näkemäänsä voi enää suhteuttaa mihinkään muuhun. Tällöin itse määritelmä ja sen perusteet häviävät näkyvistä. Jos me näemme maailman vain sinisenä, erottelukykymme heikkenee. Kontrastin luomisessa käytetään esimerkkinä Helsingin kaupungin sosiaaliviraston tekemää lasten päivähoidon arviointikokeilua. Kokeiluun suhtaudutaan kriittisesti. Tarkoitus on havainnollistaa erään toiminnan teoreettisen mallin ja käytännön toiminnan välinen kytkentä. Koska kasvatusta on elävää elämää ja tapahtuu tässä ja nyt, pelkkä vanhan repiminen ei riitä. Jos ihminen on nähnyt maailman sinisenä, häntä ei auta, jos häneltä viedään sininenkin. Siksi kritiikkiä on tarkoitus värittää vaihtoehdolla.

5.1 Vaikuttavuuden vai mahdollisuuksien arviointia?



Kuvio 2. Vaikuttavuusprojektin yleinen viitekehys.

Ihmisen hahmotus vuorovaikutuksen olemuksesta on yhteydessä hänen toiminnalliseen vuorovaikutukseensa. Seuraavassa esitellään

vaikuttavuusprojektia ja pohditaan sen toiminnallisia kytkentöjä (vrt. Vaikuttavuuden arviointikokeilu 1990). Tässä yhteydessä Helsingin kaupungin vaikuttavuuden arviointikokeilun katsotaan edustavan olemassaolevan hahmotusta, jossa tapahtumisen arvon nähdään määrittävän sen perusteella, miten hyvin minun tavoitteeni toteutuvat. Vaihtoehtoisena näkökulmana etsitään näkemystä, jossa arviointi tapahtuu tämänhetkisiin toimintamahdollisuuksien muotoutumiseen osallistumalla.

Helsingin kaupungin sosiaaliviraston lasten päivähoidon vaikuttavuuden arvioinnin yleisinä tavoitteina on kuvata aiempaa systemaattisemmin päivähoidon vaikutussuuntaa ja toiminnan laatua, luoda uusia edellytyksiä hoito ja kasvatustyön ja työmuotojen kehittämiselle, koota tietoa perheiden ja vanhempien näkemyksistä ja odotuksista päivähoidon suhteen sekä rakentaa välineitä työntekijöille ja työyksiköille oman työn arvioimiseksi.

Päivähoidon vaikuttavuuden mittaamiseksi on kehitetty mittareita. Arviointi tapahtuu yhden toimintakauden puitteissa (syyskuu-keuhä). Arvioinnin apuvälineeksi on kehitetty lomakkeita, joissa ensimmäisessä osassa keskitytään lapsi ja perhekohtaiseen arviointiin eli on kehitetty apuvälineitä itse kasvatustoiminnan avuksi (ks. kuvio 3). Toinen osa liittyy henkilökunnalle ja vanhemmille tehtävään kyselyyn. Tässä kirjoituksessa keskitytään erityisesti lapsen toiminnan kehittymisen arviointiin.

Vaikuttavuusprojektillakin on taustallaan joku käsitys todellisuudesta, vaikkei se sitä esiin tuokaan. Nyt tämä piilotettu, "tavoitteellisen kasvatuskäsityksen" kaavussa kulkeva käsitys yritetään siirtää päiväkodin käytäntöön. Kun henkilökunta ja vanhemmat toimivat johtoryhmän mielestä oikein he arvioivat toimintaa tuloksen perusteella. Syksyllä kysymys kuuluu: mitkä ovat tavoitteemme? Keväällä kysytään: miten hyvin syksyllä asetetut tavoitteet on saavutettu ?

Lasten osalta arvioidaan lasten hoitoa ja kasvatusta koskevien yhdessä vanhempien kanssa sovittujen tavoitteiden saavuttamistasetta. Yhdessä vanhempien kanssa sovitaan lapsikohtaiset tavoitteet jo syksyllä. Keväällä tavoitteiden saavuttamisaste kirjataan lomakkeille.

TAVOITTEIDEN ARVIOINTI LAPSIKOHTAINEN/RYHMÄYHTEENVETO

Lapsen nimi_____

RYHMÄ_____

TAVOITTEIDEN ARVIOINTIULOTTUVUUDET

KEHITYKSEN OSA-ALUEET (1–5)

TAVOITTEIDEN TOTEUTUMISASTE	1. Sosiaaliset taidot ja tunne-elämä	2. Motoriset taidot	3. Kielelliset taidot	4. Hahmotus ja jäsentäminen	5. Fyysinen kehitys ja terveys
A Ei lainkaan tavoit- teiden suuntaisia tuloksia					
B Tavoite saavutettu osittain					
C Tulos asetettujen tavoitteiden mu- kainen					
D Tulos asetettuja tavoitteita parempi					
E Tulos on paras mahdollinen					

Kuvio 3. Vaikuttavuusprojektin lapsikohtainen arviointilomake.

Vaikuttavuusprojektin mittareilla päivähoidon toiminnan tuloksellisuutta arvioidaan sen perusteella, miten hyvin syksyllä asetetut tavoitteet ovat kevääseen mennessä toteutuneet. Päivähoito on tässä näkemyksessä yksikkö, jonka arvo määrittyy sen mukaan, miten aikuisen ennakolta asettamat mielikuvat toteutuvat. Tällainen näkemys auttaa aikuisia mittaamaan omien mielikuviansa toteutumisastetta. Se miten hyvin aikuisten mielikuvat toteutuvat, ratkaisee toiminnan tuloksellisuuden. Tavoitteiden toteutumiseen keskittymällä voidaan keskittyä haluttuun asiantilaan ja näin halutun muutoksen organisointi helpottuu. Ei tarvitse keskittyä mielikuvien kehittämiseen vaan voi orientoitua niiden konkretisoimiseen.

Päiväkodissa ei kuitenkaan vain toteuteta kasvatustavoitteita vaan myös muutetaan maailmaa. Tänään voi sattua paljon sellaista, josta eilen ei vielä ollut aavistustakaan. Meidän on vaikea nähdä muutos ja siinä piilevät mahdollisuudet, jos keskitymme vain omien mielikuviemme toteuttamiseen.

Suuri osa kasvatuksen reunaehdoista on piilossa, ei julkisesti ilmaistu (vrt. esim. Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984). Keskittyessämme naulaamaan tavoitteemme kiinni ja kohdistamalla huomiomme niihin hahmotuksemme yksipuolistuu.

Päiväkodin tavoitteiden toteuttamista arvioitaessa jää huomioimatta vaikutuksen vuorottaisuus. Yhteiskunta ei vain vaikuta päivähoitoon, vaan päivähoito vaikuttaa myös aktiivisesti yhteiskuntaan. Koska sekä nais- että lapsikuva ovat olleet perinteisesti passiivisia, myös päivähoidon toiminta on voinut näyttäytyä passiivisena. Mutta passiivisuuskin on vuorovaikutusta, sillä se antaa yhteiskunnan muille organisaatioille enemmän tilaa kehittää omia intressejään, jolloin lapsuuteen ja elämän ihmeeseen liittyvät voimavarat kanavoituvat muualle. Yhteiskunnallisen passiivisuuden voi siis nähdä naisten aktiivisena keinona vähentää lapselle merkityksellisiä asioita. Jos päiväkodin aikuiset keskittyvät asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen, lapsuuden yhteiskunnalliset tämänhetkiset muutostarpeet ja osallistumisen mahdollisuudet on vaikeampi havaita, jolloin lapsuuden potentiaali jää huomaamatta ja hyödyntämättä.

Kun keskitytään toteuttamaan asetettuja tavoitteita, yhteiskunnallinen viitekehys jää muuttumattomalta näyttävänä reunaehtona voimaan. Yhteiskunta näyttää annetulta. Päiväkodin yhteiskunnalliset vaikutukset jäävät huomaamatta. Tällöin yhteiskunnassa yleinen tuntuma päiväkodista jonakin erillisenä lokerona vaikuttaa ihmisten näkemyksen kautta yhteiskunnan kehitykseen.

Päiväkot ei ole vain jotakin, jonka avulla kehitetään yhteiskuntaa, vaan jossa yhteiskunta kehittyy. Päiväkot on aktiivinen

kulttuurin muotoutumiseen osallistuja. Kun me opimme näkemään päiväkodin aktiivisena osallistujana, meillä on paremmat mahdollisuudet osallistua. Jos me vain syksyllä asetamme tavoitteet ja keväällä tarkastamme niiden toteutumisen, kaikkialla kuohuva elävä elämä sulkeutuu ja on suljettava pois häiritsemästä.

Selkeiden yhteisten suuntaviivojen puuttuessa entistä tärkeämmäksi käy reaaliaikainen osallistuminen yhteisten asioiden hoitoon. Opettamisen osalta painopiste siirtyy tavoitteiden toteuttamisesta todellisuuden testaamiseen tässä ja nyt. Mitä paremmin lapsi saa säilyttää luontaisen taipumuksensa osallistua todellisuuden tekemiseen tässä ja nyt, sitä paremmin lapsi voi kohdata tulevaisuuden haasteet. Talouden kehityksestä huolestunut päättäjänkin olisi saatava tajuamaan oma etunsa. Tässä ja nyt muotoutuvaa todellisuutta avaamaan ja kohtaamaan harjaantunut ihminen on ennakoimattomissa tilanteissa usein kilpailukykyisempi kuin tavoitteiden toteutumisen läpi maailmaa katsova ihminen.

Tänään ajatellaan usein että ihminen voi kokea turvallisuutta vain pysyvässä ja tutussa maailmassa. Ajatellaan että turvallisuuden idea perustuu siihen, että voi tietää joidenkin asioiden tapahtuvan varmuudella. Mutta kulttuurin ollessa voimakkaassa käymistilassa pysyvyyteen perustuvan turvallisuuden idea alkaa olla yhä suurempi painolasti. Eikö voitaisi ajatella, että lapsi alkaisi perustaa turvallisuuden kokemuksensa omien mielikuviansa toteutumisen varmuudesta luottamukseen siitä, että todellisuudesta on aina löydettävissä uusia mahdollisuuksia? Että enää turvallisuus ei perustuisi vain ennustettavuuden varmuuteen vaan entistä enemmän kokemukseen tässä hetkessä piilevistä todellisista mahdollisuuksista?

Ajatellaan lasta, joka kokee turvallisuutta, koska elämä etenee päivästä toiseen samaa rataa, jolloin turvallisuutta lisätään lujittamalla entistä rakennelmaa. Lapsen turvallisuuteen liittyvistä mielikuvista tulee lujia ja jäykkiä kuin linnoitus. Muutokset ovat tällöin aina turvallisuutta ja omaa linnoitusta uhkaavia tekijöitä. Ihminen hakee turvaa entisestä ja yllätys on uhka.

Ajatellaan toisaalta lasta, joka jo varhain on saanut elävän ja konkreettisen kokemuksen siitä, että hän omalla toiminnallaan voi osallistua oman todellisuutensa muotoutumiseen. Tällöin hänen turvallisuuden kokemuksensa eivät enää perustukaan pelkästään omien rakenteiden säilyttämiseen, vaan hän alkaa omien mielikuviansa sijasta entistä enemmän orientoitua todellisuuteen. Lapsi alkaa luottaa maailmaan, jossa elää. Hän on saanut elävän kokemuksen omista kyvyistään osallistua muutokseen. Tällainen lapsi voi oppia kokemaan muutoksen ennemminkin mahdollisuutena uuteen

kuin rakennelmaa uhkaavana vaarana. Ihminen alkaa entistä enemmän suuntautua mahdollisuuksiin, koska hänen kokemuksensa mukaan turvallisuus perustuu toiminnan muotoutumiseen osallistumiseen.

Kun lapsi avaa oman hahmotuksensa ympäristön muuttuneille systeemeille, mielikuvat ja ympäristön systeemit voivat päästä hedelmälliseen vuorovaikutukseen, jossa molemmat muuttuvat tunnustelun ja kokeilun seurauksena. Oman hahmotuksensa rakentamisen ohella hahmotustaan avaamaan oppinut ihminen voi suoremmin kohdata asioita. Tällöin varmuus ei perustu uskoon omien mielikuvien toteutumisesta vaan kokemukseen koettelevan metodin tehokkuudesta.

Vaikuttavuusprojektin keskeinen idea on, että ensin asetetaan tavoitteet, joiden toteutumisastetta sitten mitataan. Huomio kiinnitetään siihen, miten systeemi saadaan tavoitetilän kaltaiseksi. Tällöin kehitys pyritään valjastamaan tavoitteiden suuntaiseksi. Tavoitteet näyttävät yläkäsitteiltä, todellisuuden määrittäjiltä. Tavoitteellisen toiminnan mallia voidaan ajatella koneena. Kun taitava kasvattaja on sisäistänyt tavoitteensa ja hänellä on tarvittavat keinot tavoitteensa toteuttamiseen, tavoitteen piiriin kuuluva systeemi on todellisuuden osa, joka tuottaa tarvittavan tuloksen. Taitava kasvattaja saa aikaan paljon omien tavoitteittensa mukaisia tuloksia. Kone on todellisuuden osa, joka lisäenergian turvin suorittaa jonkin tehtävän tai saa aikaan tuotteen. Mutta olemassaolevat taidot ja tiedot omaava ihminen on vaikeuksissa joutuessaan ennakoimattomasti muotoutuvaan maailmaan (vrt. Isaksen 1987, 2–4).

Jonkin asian tavoittelemisen ei ole automaatti, joka lisäisi tapahtumisen todennäköisyyttä. Amabile (1987) kuvaa tavoitteellisen ja luovan suhtautumisen paradoksia. Mitä kiihkeämmin me haluamme olla luovia, sitä vaikeammaksi luovuus tulee. Esimerkiksi kilpailu näyttää saavan meidät kyllä toimimaan nopeammin tai paremmin josakin ulkoisessa kehikossa. Mutta ulkoisena hahmotettu motivaatio näyttää saavan ihmiset usein hahmottamaan todellisuutta yksisilmäisesti vain suhteessa tavoitteen saavuttamiseen. Ihmisen luovuus voidaan tukahduttaa ulkoisten kehikkojen paineessa, kuten kilpailun, joko-tai -asetelman, arvioinnin, palkkiosysteemin, ja kaiken, mikä vie huomion pois toiminnasta itsestään. (Amabile 1987, 242–252.)

Kasvattajan täytyy nähdä miten hän saa ympäristössä aikaan haluaamia asioita. Mutta samalla tavoin kasvattajan täytyy pohtia, millöin tavoitteita toteuttavat systeemit ovat kokonaisuuden kannalta haitallisia. Siksi ei riitä, että kasvattaja osaa rakentaa tavoitekehikkoja, jotka toteutuvat. Kasvattajan on myös osattava purkaa kokonai-

suuden kannalta haitallisia toimintasysteemejä. Samoin kasvattajan on osattava muuttaa nykyisiä toimintasysteemejä. Koska koneet ovat todellisuuden osia, on siksi näkemys käännettävä ylösalaisin. On tiedostettava, ettei muutosta voi valjastaa tavoitteiden valjaisiin, vaan pikemminkin tavoitteet on valjastettava muutoksen apuvälineiksi. Näin muutoksesta voi tulla kehitystä.

Tavoitteet ovat todellisuuden kuvia, joita täytyy koko ajan suhteuttaa ympäröivään todellisuuteen ne joskus vaikkapa hämmennyksen tai ahdistuksen avulla kadottaenkin, jolloin voidaan löytää uusia näkökulmia. Kulttuurisesti siirrytään koneiden rakentamisesta verkoston kehittämiseen.

Siirrytään toteutuvasta maailmasta mahdollisuuksien maailmaan. Kasvatustoiminnassa hahmotus keskittyy entistä enemmän tavoitteiden toteuttamisen sijasta tilanteessa aktualisoituvaan toiminnan muotoutumiseen osallistumiseen. Kasvatustodellisuus voidaan nähdä verkostona, jota voidaan hyödyntää moneen suuntaan. Kasvatus ei ole enää niinkään määrättyyn suuntaan etenevää, vaan verkoston sisällä luodaan kussakin tilanteessa mielekkäitä yhteyksiä. Kasvatuksessa voimme nähdä olevamme enemmänkin kentällä kuin juoksuradalla. Elämän kentällä sattuu koko ajan sekä suunniteltuja että yllättäviä tapahtumia. Kun meillä on runsaasti ideoita, vaihtoehtoisia toimintamalleja, vireyttä ja tarmoa avata uusia mahdollisuuksia, saamme tavoitteemmeikin liitettyä tilanteeseen joustavammin. Tässä ja nyt versovat uudet lapsilta tulevat ideat on helpompi ottaa huomioon, jos hahmotuksemme on kyllästetty erilaisilla mahdollisuuksilla. Vaarana on tällöin toiminnan hajoaminen. Eri tilanteissa tarvitaan erilaista otetta. Siksi kaaoksen välttämiseksi tarvitaan hahmotuksen muuttamista periaatteen hahmotuksesta tilanteen hahmottamiseen (vrt. Reunamo 1990 C, 53–54). Seuraavassa luvussa (5.2) hahmotetaan joitakin erilaisia toimintamalleja.

Liikennesuunnittelija ei voi arvioida liikennettä pelkästään sen perusteella, miten tehokkaasti siellä pääsee paikasta toiseen. Nopean ajoradan ohella tarvitaan idea tilasta, jossa itsensä tekeminen mahdollistuu. Ajoradan mallin ohella päiväkodin toiminnan ideaksi voidaan ajatella vaikkapa toria. Tori voi olla paikka, jossa ihminen tekee erilaisia asioita. Elävällä torilla voi katsella muita, tavata tuttuja, siellä voi osallistua erilaisiin tapahtumiin. Päiväkotikin voi olla kuin tori, paikka, jossa ihmiset voivat testata oman elämänsä mahdollisuuksia ja rajoituksia. Aikuinen osallistuu torin elämään ja omalla kokemuksellaan osallistuu mahdollisuuksien avaamiseen ja rikastamiseen. Elävällä torilla voi tapahtua yllätyksiä. Kun ihminen lähtee torille hän ei pelkästään katso minkä verran hän edellisellä käynnillä saavutti siellä

asettamiaan tavoitteita, vaan minkä verran siellä tässä ja nyt on oman elämän kannalta realisoitavia mahdollisuuksia. Tori ei ole varsinaisesti menossa minnekään. Ihmiselle menneisyys ja tulevaisuus ovat tämän hetken eri puolia ja tätä hetkeä tarkasteltaessa muuttuvat toimintaa suuntaaviksi mielikuviksi. Mielikuvat ja todellisuus kohtaavat aidosti, kun ne muotoutuvat yhdessä.

Kun kasvatus määritellään tavoitteelliseksi näyttää siltä, että aikuisen tehtävä on muokata lapsi hyväksi. Kaikessa toiminnassamme on mukana sekä hyvä että paha elementti, sillä osallistumme vain siihen elämään jota elämme nyt. Meillä ei ole elämän itsensä lisäksi mitään vertailukohtaa, jolloin hyvän ja pahan välisen kontrasti on todellisuudessa aina havaittavissa vain tämän hetken toiminnassa. Jos on olemassa moraalia, hyviä ja vähemmän hyviä tapahtumia, toimintamme sisältää välttämättä toiminnan molemmat aspektit. Hyvää ja pahaa voidaan tästä näkökulmasta ajatella eräänlaisina tapahtumien tilastollisina keskiarvoina. Voidaan ajatella vaikkapa, että puolet tapahtumista on hyviä ja puolet huonoja. Ihminen joka voimakkaasti taistelee hyvien tavoitteiden puolesta näkee helposti tekevänsä hyvää. Koska maailmassa tapahtuu kuitenkin myös pahaa, on pahan lähde oltava muissa. Kun minun hyvien tavoitteiden mukainen toimintani on hyvää, on lapsen toiminnan oltava pahaa.

Päiväkodin tavoitteen saavuttamisen jälkeen elämä jatkuu koko ajan. Päiväkotia ei voi ajatella urakkatyönä, jossa tavoitteet saavutettua voisi lähteä kotiin. Lapset ovat aina tässä ja nyt. Siksi tarvitsemme myös hahmotusta, jossa ihminen tavoitekehikkojen toteuttua tai luhistuttuakaan ei voi välttää osallisuuttaan lapsen minän muotoutumiseen. Pyhimyksenomaisen kasvattajan ideaalin luhistuminen on aina tuskallista, mutta toteutuessaan helpottava kokemus. Raskaalta tuntuva kasvatustilannetta ei auta niinkään suuret hienot tavoitteet kuin vaikkapa pienetkin mahdollisuudet osallistua tilanteen muotoutumiseen. Meidän oma toimintamme vaikuttaa lapseen halusimme sitä tai emme. Lapsi vaikuttaa meihin halusimme sitä tai emme. Teemme lapsille välttämättä sekä hyvää että pahaa. Kohtaamme hyvän ja pahan todellisuuden yhdessä lapsen kanssa. Siksi kasvattajalle on tärkeätä, ettei hän katso maailmaa vain omien tavoitteittensa läpi. Omien tavoitteidensa läpi toimintaa katsova ihminen voi nähdä oman toimintansa positiivisena, mutta muiden toimintaa on ongelmallista ja erilaisuuden ilmetessä este.

Mahdollisuuksien kautta voidaan ajatella vältettävän hyvän ja pahan dikotomia. Oma hahmotusta avaamalla tutkitaan tämän hetken mahdollisuuksia, jolloin maailman voi nähdä avautuvan parempaan, jolloin keskityttäessä positiivisen mahdollisuuden hapuiluun

voidaan paremmin löytää yhteys muiden toimintasysteemeihin, koetella erilaisia systeemejä ja todellisuuden toimintasysteemeihin orientoitumalla tulee yhteistyöstä luonnollista. Onhan elävän elämän ilmiöiden tarkastelu ja niissä piilevien toimintasysteemien koettelu orientaatiota, jossa omien mielikuvien toteuttamisen sijasta on orientoituttava ympäristöön.

Kun ihmiselle on keskeistä, että hänen asettamansa tavoitteet toteutuvat, hänelle tulee tärkeäksi hallita olemassaolevaa todellisuutta, jotta hän saa aikomansa asiat tapahtumaan. Tällöin päivähoitosakin nousevat tärkeiksi erilaiset hallinnan strategiat. Jos arvioimme todellisuutta pääasiassa sen kautta, miten hyvin omat mielikuvamme toteutuvat, toimintammekin on taipuvainen toimimaan saman logiikan mukaan. Mitä voimakkaammin haluamme tiettyä tulosta, sitä voimakkaammin yritämme saada todellisuudesta mielikuviamme kaltaisen. Äärimmilleen vietynä tämä tarkoittaa, että lapsi voi tehdä jotakin hyvää vain kun se vastaa aikuisen ennako-odotuksia. Missään tapauksessa mittarit eivät ole kiinnostuneet jostakin sellaisesta hyvästä, joka ilmenee aikuisen tavoiteaksioomien ulkopuolella. Jos aikuinen näkee tällaisen orientaation ainoana, edelleen sen looginen seuraus on, että lasta autetaan parhaalla mahdollisella tavalla siten, että lapsi oppii itsekkin hallitsemaan olemassaolevaa todellisuutta. Tällöin keskeiseksi nousee erilaiset hallintastrategiat. Hallintastrategiat tulee hallita mahdollisimman hyvin. Tällainen näkemys kätkee sisäänsä hallitsijan ja hallitun välttämättömyyden. Olemassaolevan todellisuuden hallinnan mallissa sosiaalista todellisuuttamme määrittävät reunaehdot näyttävät joka tapauksessa pysyviltä. Joko sinä, minä tai me hallitsemme yhtä tiettyä todellisuutta. Mutta ihminen voi nähdä elävän yhteyden vain sellaisten systeemien kanssa, joiden muuttamiseen hän kokee osallistuvansa. Koulunkaan välittämällä yhteiskunnallisella tietoisuudella ei ole merkitystä, jolleivät nuoret koe voivansa osallistua todellisuuden tekemiseen.

Jos me koemme tärkeäksi, että ihmiset ovat mukana valmistamassa omaa todellisuuttaan, lapsen kyky nähdä tekevänsä todellisuutta tulee säilyttää. Aikuinenkin voi kokea helpotusta huomattessaan, että jotakin tapahtuu siitä huolimatta hallitseeko hän asian vai ei. Todellisuuden mahdollisuuksien ja rajoitusten koettelu on prosessi, jossa ei ole yhtä määrättyä todellisuutta, vaan prosessin tulos riippuu kyvystä nähdä toimintasysteemeissä aktualisoituvia kehitysmahdollisuuksia ja kyvystä liittyä niiden muotoutumisprosessiin. Tällöin päiväkodin aikuistenkin hahmotuksessakaan olennaista ei enää olisi omien tavoitteiden saavuttaminen. Painopiste siirtyisi tämän hetken

tapahtumiseen ja siihen miten minä voisin olla mukana rikastamassa ja rajoittamassa tapahtumista.

Jos kasvatuksessa ja sen arvioinnissa on keskeistä, miten hyvin minun tavoitteeni toteutuvat, nousee tärkeäksi kyetä kontrolloimaan toimintasysteemejä. Mitä paremmin minä tiedän kaikki systeemin muuttumiseen liittyvät tekijät, sitä paremmin osaan ohjalla tapahtumista oikeaan suuntaan. Yllätyksiä voi vähentää esimerkiksi antamalla kaikille sellaisia tehtäviä, jotka minä olen määrittänyt. Tai kontrolloimalla tilojen toiminnallisia tarkoituksia, esimerkiksi kotileikille on oma tarkka paikkansa ja muotonsa. Tai ajallisesti konstruomalla kaikille yhteinen aikataulu, joka edistää oman struktuurini pysyvyyttä ja rikkoo versovat vaihtoehtoiset systeemit. Näin voimme varmistaa omien hyvien tavoitteittemme toteutumisen. Mutta on totta, että ihminen kykenee tietoisesti osallistumaan vain sellaisten toimintasysteemien muotoutumiseen, joiden muuttamiseen hän näkee olevan mahdollisuuksia. Jos me haluamme vaalia lapsen luontaisista kykyä nähdä tekevänsä todellisuutta myös yhteiskunnallisella tasolla, on meidän huomioitava myös lapsen mahdollisuudet vaikuttaa toiminnan reunaehtoihin. Sitä paremmin aikuinen voi auttaa lapsen osallistumista, mitä enemmän hän kiinnittää huomiota tässä hetkessä konkretisoituihin toimintasysteemeihin, jotka eivät kaikilta osiltaan sovi aikuisen kaavailemiin mittoihin.

Kysymys on valinnasta. Jos haluamme antaa lapsille mahdollisuuden osallistua toiminnan muotoutumiseen myös reunaehtojen osalta, joudumme luopumaan kontrollista päättää tapahtumisen aika, paikka ja muoto. Reunaehtojen määräävä rooli muuttuu välineelliseksi. Reunaehdot ovat koettelua varten, jotka tutkimisen kautta paljastavat mahdollisuuksiaan ja esteitään. Reunaehdot ovat osittain tuntemattomia, jotka vasta niitä muutettaessa paljastavat vaarojaan ja lupauksiaan. Aikuisen rooli on tällöin tuoda tähän koetteluun mukaan oma kokemuksensa, jonka avulla hän voi suojella liiallisilta riskeiltä tai hedelmättömiltä umpikujilta, mutta myös antaa uutta pulskeltavaa.

Jos meille on keskeistä, että kasvatuksessa saadaan aikaan juuri meidän haluamamme tulos, meidän hahmotuksemme alkaa etsiä reittejä nykytilasta tavoitetilaan. Alamme organisoida todellisuutta sen mukaiseksi, että tavoitetilan muuttuminen todellisuudeksi varmistuisi. Kun meidän toimintamme suunta näin ollen on selvä, on järjestettävä matkan kulku sellaiseksi, että pääsemme perille mahdollisimman varmasti. Ei ole järkevää alkaa testata nuorallakävelyn erilaisia mahdollisuuksia, ellei alla ole turvaverkkoa. Kysymys on pohjimmiltaan siitä, muodostuuko turvaverkko meidän kyvystämme to-

teuttaa omia mielikuviamme vai kyvystämme liittyä toiminnan muotoutumiseen. Jos jokaisella on mahdollisuus ja oikeus osallistua todellisuuden muotoutumiseen, seuraa tästä ennustamaton tapahtumien kulku. Onko päiväkotitiettyyn suuntaan etenevä hallittu ja organisoitu laitos vai onko se elävä organismi, jossa itää arvaamattomia resursseja?

Kun instituution toiminnan arviointi perustuu ennakko-odotuksista suoriutumiseen, käsitys rajaa automaattisesti todellisuuteen kuuluviksi vain sellaiset asiat, jotka sisältyivät ennakko-oletuksiin. Todellisuutta arvioidaan vain ennakkokriteerien mukaan. Jos todellisuutta arvioidaan toimintamahdollisuuksien mukaan, tärkeäksi nousisi ideointi. Mitä kaikkea voisikaan tehdä? Miten lasten piilevät kyvyt ja intressit tehtäisiin näkyviksi? Organisoimisen sijasta keskeiseksi nousevat erilaiset vaihtoehdot ja tapahtumien järjestyksen sijaan monenlainen samanaikainen tapahtuminen. Kun todellisuus näyttää erilaiselta, myös arviointikriteerit näyttävät erilaiselta. Erilainen näkemys saa aikaan myös erilaista toimintaa.

Lukijalle on ehkä tässä yhteydessä muistutettava, että tavoitteellisella hahmottamisella on paljon välttämättömiä ja tarpeellisia aspektoja. Ne eivät kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen piiriin. Tästä näkökulmasta on olemassa runsaasti kirjallisuutta. Toisaalta toimintamahdollisuuksiin orientoitumisella on omat uhkansa, joista kuitenkin konkreettisemmin empiriaosuudessa. Tässä luvussa tavoitteellinen hahmotus joutui yksipuolisen kritiikin kohteeksi tarkoituksena perustella mahdollisuuksien hahmotuksen tutkimuksen tarpeellisuutta.

5.2 Tavoitteellinen vs. mahdollisuuksien suunnittelu

Toiseksi päivähoitotoiminnan lineaarisen hahmotuksen malliksi otetaan lasten toiminnan suunnittelu. Brotherus ym. (1990) kuvaavat varhaiskasvatuksessa sovellettavaksi malliksi ns. didaktisten askelten menetelmää. Tällöin kasvatustapahtumassa edetään tiettyyn tavoitteeseen vaiheittain. Seuraavassa luettelomainen esimerkki:

1. Johdattelu- 1. valmisteluvaihe (esimerkiksi keskustelu syksyn väreistä)
2. Tarkasteluvaihe (tarkastellaan vihreää ja oranssia, niiden sävyjä ja esiintymistä luonnossa)
3. Uudella aineksella työskentelyvaihe (Lapset itse sekoittavat vihreää ja oranssia)

4. Harjoitteluvaihe (Lapset maalaavat itsenäisesti vihreällä ja oranssilla)
5. Soveltamisvaihe (Akvarelli syksyisestä metsästä)
6. Kontrolli- ja arvioimisvaihe (Brotherus ym. ei anna esimerkkiä)
7. Lopettamisvaihe (Materiaalien korjaaminen, ulkoiluun innostaminen)

(Brotherus ym. 1990.)

Aikuinen on ensin lapsiryhmän tarpeiden pohjalta luonut ryhmälle tavoitteet, tehnyt suunnitelman, toteuttaa suunnitelman askel askeleelta ja tarkistaa onko tavoitteet saavutettu. Didaktiset askeleet ovat tapa orientoitua päivähoitoon tavalla, jossa edetään aikuisen tavoitteiden mukaisesti ja sitten arvioidaan näiden tavoitteiden toteutumista. Toiminnan perusidea on identtinen vaikuttavuusprojektin toiminnan mallin kanssa.

Didaktisia askeleita käytetään kun halutaan omien ideoiden (lapsen parhaaksi ajateltujen) toteutuvan. Kun me haluamme esimerkiksi lasten oppivan jonkin tietyn asian, oppiminen varmistuu, kun suunnittelemme asian huolellisesti etukäteen. Kaiken kaaoksen keskellä kiinnitämme lapsen huomion juuri siihen asiaan, jonka haluamme hänen oppivan. Tarkastelemme opittavaa asiaa yhdessä lapsen kanssa, teemme työtä opittavan asian kanssa, harjoittelemme ja sovellamme opittua asiaa ja lopuksi kontrolloimme, että lapset ovat oppineet asian juuri siten kuin olimme tarkoittaneetkin. Tällainen prosessi on mitattavissa ja voimme tietää saaneemme jotakin aikaan. Mutta entä kaikki muu mitä tilanteessa tapahtuu? Entä kaikki tilanteessa piilevät mahdollisuudet, kehittyneet systeemit?

Esimerkiksi Kinos (1994, 2) jakaa pedagogiikan kahtia, etukäteissuunnitelman toteuttamaan tähtääviin ja skenaarion kaltaisiin hypoteettisiin ennusteisiin, jotka kuvaavat tulevaisuuden mahdollisuuksia. Mahdollisuuksien arviointia käytetään kun etsitään vuorovaikutusta todellisuuden ilmiöiden kanssa. Mahdollisuuksien arvioinnissa ei ensisijaisesti luoda strategioita siitä miten toteuttaa omat mielikuvat vaan ennemminkin, miten voi osallistua tämän hetken kasvatustodellisuudessa ilmeneviin systeemeihin. Tällöin suunnittelun lähtökohtana on ennen kaikkea se mitä tapahtuu. Keskeisenä askarruttavana kysymyksenä on mitä kaikkea voisi tapahtua ja mitä kussakin erilaisessa tilanteessa voisi tehdä. Didaktisten askelten mukaan toimiva opettajan hyvän toiminnan kriteerinä on, että hän saa ideansa realisoitua. Mahdollisuuksia arvioiva opettaja pyrkii sen sijaan avaamaan omia ideoitaan, jotta hän voisi osallistua toiminnan muotoutumiseen. Hän etsii kontaktia. Didaktisia askelia katsova

opettaja vetää lapsia hyödylliseen suuntaan, tilanteen mahdollisuuksiin suuntautunut opettaja imeytyy tapahtumiseen.

Didaktisten askeleiden kautta hahmottuvassa kasvatuksessa toiminnan nähdään organisoituvan vaiheiden ja osien hierarkian kautta. Ajatellaan esimerkiksi jotakin monimutkaista kuvallista tekniikkaa. Kankaanpainannassa edetään vaiheittain. Värit suttaavat, painotekniikka vaatii tietyt vaiheet, lapset oppivat keskittymistä, huolellisella organisoinnilla kyetään tarkkaan työhön ja vältetään suurta lapsiryhmää uhkaava kaaos. Mutta mitä enemmän toiminta voi saada erilaisia muotoja, sitä enemmän tarvitaan mahdollisuuksien hahmotusta. Luovissa kuvallisissa tehtävissä (jos ne todella ovat luovia) ei kukaan voi varmasti tietää minkälaisen vaiheiden kautta valmis taideteos syntyy.

Didaktisia askeleita käytetään, kun halutaan tutkia ovatko asetetut tavoitteet toteutuneet. Kun me haluamme esimerkiksi tietää, osaavatko lapset kankaanpainantaa meidän opettamallamme tekniikalla, me voimme tarkistaa asian antamalla lapsille tehtäväksi painantatyö ja arvioida lasten tuotoksia. Kulttuurissamme on paljon arvokasta ainesta, jonka siirtäminen lapsille on arvokasta. Siksi didaktisten askelten metodologia ei ole syytä hylätä. Mutta on samalla pidettävä mielessä, että kasvattajan työ on koko ajan kehittymässä vaativammaksi siinä mielessä, että kulttuurimme monistaminen ei enää riitä. Lapsella tulee olla myös mahdollisuus koetella kankaanpainannon lainalaisuuksia ja kriteerejä. Aikuisella tulee olla herkkyyttä nähdä päiväkodin kankaanpainannon ja muun merkittävän kulttuurisen toiminnan välinen sidos. Tällaisen käytännön kasvatustyössä tarvittavan tämän hetken mahdollisuuksien arvioinnissa päiväkodin aikuinen tarvitsee ennen kaikkea erilaisia vaihtoehtoja, lasten toiminnallisten systeemien ja intressien tuntemusta ja tutkivan mielen. Didaktisten askelten metodi on käyttökelpoinen, kun on olemassa valmiita tietoja tai toimintoja, joita lapsen halutaan omaksuvan tai kun lapselle halutaan opettaa, että punaista ja keltaista sekoittamalla saadaan aikaan oranssia. Mutta kun maalausta opetetaan valmiiden taitojen näkökulmasta, lapsi ehkä hukkaa ilmaisullisen kokeilunsa. Vaikka lapsi oppiikin sekoittamaan värejä, tietämään millaista väriä mistäkin sekoituksesta tulee, ei tietäminen ole luovaa prosessia virittävä asennoituminen. Jos aikuinen sen sijaan onnistuu liittymään lapsen todellisuuden testaukseen omalla kuvallisen ilmauksen teemallaan, voi lapsi oppia tavan orientoitua kuvalliseen ilmaisuun luovasti.

Didaktisia askelia voidaan ajatella käytettävän, kun lapsille halutaan esimerkiksi opettaa tiettyjä kulttuuriimme liittyviä tapoja. On

olemassa tiettyjä taitoja, jotka kulttuurissamme on syytä osata, kuten vaikkapa pöytätavat. Hyvät pöytätavat tekevät elämän joustavammaksi ja toisten huomioonottamisen helpommaksi. Didaktisia askelia käyttäen tehdään ensin suunnitelma, miten hyvät pöytätavat opetetaan. Sen jälkeen johdatellaan lapset aiheeseen, ehkä keskustellaan hyvistä pöytätavoista, kokeillaan hyviä pöytätapoja itse, harjoitellaan niitä käytännössä ja lopuksi vaikkapa tarkkailemalla arvioidaan onko oppi mennyt perille. Didaktisten askelten avulla ehkä opitaan hyvien pöytätapojen oikea muoto, mutta on suuri vaara, että ne jäävät ulkokohtaisiksi taidoiksi ilman inhimillisiä kiinnekohtia. Kaikki tietävät miten pöydässä pitäisi käyttäytyä. Mutta tämän kaltainen ulkoluku ei tänä päivänä riitä. Kaikkihan tietävät, että luontoa tulee suojella, mutta saastuttaminen jatkuu silti. Pöytätavat saattavat alkaa näyttää sääntökoelmalta, normistolta, hyvän ja pahan käytöksen mittareilta. Kun harjoitellaan vuorovaikutusta ruokapöydässä ovat lapset välttämättä aktiivisia osallistujia sen hetkessä sosiaalisessa systeemissä. Mahdollisuuksien arvioinnista lähtevässä kasvatustähtäyksessä pöytätavat konkretisoituvat ennen kaikkea kussakin tilanteessa, jolloin lapsia ei tarvitse johdatella erikseen johonkin valmiustilaan, vaan tunteet ja toiminta ovat vuorovaikutuksen välitöntä raaka-ainetta. Kun ruokatavat saadaan käsittelyyn osana sosiaalista vuorovaikutusta, aikuinen pääsee yhteyteen lapsen toimintasysteemien kanssa, ei vain opeta lapselle uutta ulkokohtaista toimintakaavaa. Tässä ja nyt ruokapöydässä jo tapahtuu jotakin ja tuntuu joltakin. Aikuisen vetämän didaktisten askelten näkökulman lisäksi tarvitaan viralliseenkin didaktiikkaan keskustelua siitä, miten sosiaalisiin systeemeihin vaikutetaan osallistumalla niiden muotoutumiseen sisältäpäin.

Didaktiset askeleet ovat kasvatuksellinen keino silloin kun lapsissa halutaan tietty motivaatio- tai tunnetila. Esimerkiksi luovaa assosiaatiota varten viritetään kupliva ja irtonainen, paineeton ilmapiiri. Keskittymistä vaativissa tehtävissä pyritään saamaan lasten motivaatiotila kohtuullisen voimakkaaksi, jotta huomio jaksettaisiin kohdistaa käsillä olevaan asiaan. Erilaisia tunnetiloja voidaan viritellä auttamalla lapsia eläytymään toisten tilanteisiin. Silloin kun lapset halutaan saada valmiiksi oppimaan jotakin tiettyä tai tuntemaan jotakin tiettyjä tunteita, voidaan toiminta suunnitella etukäteen ja toteuttaa suunnitelma vaiheittain. Mutta tämänkaltaiset taidot eivät päivähoidon kasvattajalle riitä. Lasten oma tunnemaailma ja intressit saadaan käyttöön parhaiten ottamalla käyttöön tämänhetkiset tunteet ja intressit. Jos aikuinen kykenee säilyttämään näkemyksensä toiminnasta niin avoimena, että siihen mahtuu myös lapsen omat joskus yllätyk-

sellisetkin tunteet, on lapsella suuremmat mahdollisuudet saada oma tunne-elämänsä konkretisoitua yleisellä sosiaalisella areenalla. Tällöin lapsi saa helpommin palautetta omista tunteistaan. Kun lapsi saa riittävästi kokemuksia siitä, että hänen oma tunne-elämänsä on arvokasta ja konkreettista, hän löytää helpommin yhteyden toiminnan ja tunne-elämän välillä. Miksi aikuisen on välttämättä valmisteltava lapsi johonkin tunnetilaan? Eikö voida ajatella, että aikuinen harjaantuisi käyttämään tässä hetkessä konkretisoituvia tunteita, jolloin käsiteltävät tunteet olisivat ajankohtaisia ja liittyisivät olennaisesti lasten elämysmaailmaan jo valmiiksi? Jos aikuinen oppisi liittymään lapsen tunne-elämään, hän löytäisi olennaisimman kiinnostuskohdan. Mitä hyötyä on virittää lasta johonkin ulkopuolelta tulevaan tunnetilaan? Aikuisenkin kannalta on järkevää löytää lapsen sisäinen tunne-elämä. Samoin lapsen kannalta on hyvä, että hän saa tunne-elämälleen toiminnallista tilaa silloin kun tunne on aktuaalinen. Eiheän ihmisen tunnusmerkki on, että hän kykenee tekemään tunne-elämäänsä näkyväksi myös sosiaalisen elämän kentässä. Jos tunteita ei saada esiin ja vuorovaikutuksessa käsittelyyn niiden ollessa akuutteja, ne muuttuvat kasvottomiksi möykyiksi, raskaiksi mutta samalla aineettomiksi, kahlitseviksi mutta näkymättömiksi.

Didaktiset askeleet johdattavat aikuisen hahmotusta yhteen suuntaan. Lapsen toimintasysteemien pohtiminen ja niihin liittyvien mahdollisten osallistumistapojen pohtiminen eri vaihtoehtoineen sen sijaan valmistaa aikuista kohtaamaan lapsen ja hänen elämysmaailmansa. Emme ole matkalla tuntemaan jotakin tiettyä tunnetta vaan kohdatessamme tässä ja nyt tunnemme ja tunnustelemme toisten ja omia tunteita. Ihminen tarvitsee perspektiiviä saadakseen jonkin näkökulman omiin tunteisiinsa. Hyvä tapa tunteen käsittelyyn on yhdistää tämänhetkinen tunnetila ja toiminta. Aikuinen löytää tämän hetken vain koettelemalla sitä yhdessä lapsen kanssa.

Didaktiset askeleet, toiminnan etukäteen suunnittelu ja suunnitelman toteutumisen arviointi on käyttökelpoinen hahmotustapa kun täytyy ennakoida tarkasti tilanteita. Kun esimerkiksi tehdään retki johonkin tehtaaseen, jossa on fyysisiä vaaroja, erilaisia osastoja ja monimutkaisia järjestelyjä. Jotta välttyttäisiin kaaokselta ja lapselle voisi syntyä jonkinlainen jäsentynyt kuva tehtaasta, on usein hyvä suunnitella käynti tarkasti etukäteen. Mutta tällaisessa tarkasti strukturoidussakin toiminnassa olisi hyvä jättää rakoja lasten oman elämysmaailman näyttäytymiselle ja koettelulle. Lapsi ei opi tehtaasta vain joitakin aikuisen haluamia asioita. Hermeneutiikka viittaa siihen, että jokainen kuitenkin tulkitsee asiat omiin merkityksiinsä liittyen. Siksi aikuiselle ei riitä, että hän kontrolloi, että tehtaasta on opittu aiku-

sen haluamat asiat. Lasten tulisi saada myös vapaasti orientoitua ja testata vireillä olevia näkemyksiään. Näin lasten omat mielikuvat ja tehtaan toimintasysteemit voisivat kiinnittyä toisiinsa ja saada lujan todellisuuteen pohjaavan perustan. Ja aikuisella olisi tilaisuus opettujen asioiden perillemenon lisäksi kurkistaa lasten omiin käsityksiin ja intresseihin. Esimerkiksi tehdaskäynnillä lapset kokevat aikuisen tarkoittamien asioiden lisäksi paljon muutakin ja kokemukset lisäksi värittyvät kullakin lapsella omalla tavallaan. Ja kun lapsilla on tilaisuus testata tuntemuksiaan heti tuoreeltaan, ne voivat kiinteytyä. Erilaisten käsitysten viidakosta päästään kokemusten käsittelyyn. Aikuinen voisi olla mukana prosessissa, jossa lapsi ei vain opi tehtaaseen liittyviä asioita, vaan hän joutuu orientoitumaan tehtaaseen elävänä vuorovaikutuksellisenä organismina. Tehdas voi näyttäytyä käsitysten ja toimintojen koekenttänä, johon voidaan projisoida ja jolla voidaan testata erilaisia toimintoja. Kun tehtaassa täytyy kulkea vaarallisten koneiden keskellä, tulee aikuisella olla varmuus siitä, että lapset eivät orientoitu vapaasti ympäristöönsä, jolloin lapset voivat loukkaantua. Kun lapsi saa tilaisuuden testata näkemyksiään todellisuudesta, hän oppi suhteuttamaan toimintaansa tilanteen mukaan. Säännöt eivät enää näy yleispätevinä ja ulkokohtaisina määräyksinä, vaan niitä opitaan soveltamaan tilanteesta riippuen. Näin lasta voidaan jo pienestä pitäen auttaa kehittämään tilannesidonnaista hahmotusta. Periaatteisiin sidottu hahmotus on postmodernissa ajassa kovin sirpaleista.

Lapsiryhmää täytyy hallita ja kontrolloida silloin, kun lapset eivät tee niin kuin haluamme. Tavoitteita toteuttavassa kasvatustilanteessa itse asiassa mitataan aikuisten omien mielikuvien toteutumista. Didaktiset askeleet on järjestelmällinen tapa saada lapset omaksumaan aikuisten haluamia asioita. Metodissa edetään vaiheittain, edellinen vaihe on edellytys seuraavalle vaiheelle. Tällaisessa toiminnan mallissa toiminnan suuntaa muuttava toiminta on häiriötä. Kun on olemassa valmiit tiedot ja taidot, jotka lapsen tulee omaksua, nousee kasvatustaidoissa keskeiselle sijalle lapsiryhmän hallinta ja tilanteiden kontrolli. Kun lapset ovat sisäistäneet hallinnan mekanismit, he oppivat tulemaan toimeen hallinnan mekanismeihin perustuvissa instituutioissa. Mutta hallinnan kautta tapahtuva oppiminen on hyvin herkästi välittynyttä ja näin ollen laimeaa. Lapsen sisäinen maailma ja ulkoinen todellisuus on saatettava sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa kumpi tahansa voi toiminnan kuluessa muuttua. Kaksi ynnä kaksi on neljä vain pysyvässä abstraktioiden maailmassa. Kun kaksi lasta alkaa toimia yhdessä kahden muun lapsen kanssa ei tuloksena ole pelkästään 4 lasta vaan ryhmä, joka voi osittain omaeh-

toisesti muotoutua monenlaisiksi kokonaisuuksiksi tai osiksi (vrt. Karlsson & Riihelä 1995,39–44, Leivo 1994).

Kausaalisessa toiminnan mallissa aikuinen on suunnitellut toiminnan tapahtumajärjestyksen etukäteen. Hän on miettinyt eri asioiden liittymisen toisiinsa, lasten motivoimisen ja siirtymiset tilanteesta toiseen. Yhteyksiin perustuvassa hahmotuksessa aikuinen suunnittelee teemaan liittyviä erilaisia mahdollisuuksia. Intiaaniteemaa ei käsitellä sitä silmällä pitäen, missä järjestyksessä mitään tapahtuu. Aikuinen on ennemminkin mukana intiaanikylän rakennusprosessissa ja intiaanikulttuurin rikastamisessa. Intiaanikylässä voi tapahtua samaan aikaan monenlaisia asioita ja lapsi voi orientoitua itselleen mielekkäällä tavalla. Aikuisen tehtävä voi olla ennemminkin lasten oman kulttuurin vaalija kuin toiminnan vetäjä. Jos lapsille annetaan tilaa orientoitua omassa kontekstissaan, lapset oppivat itse paremmin ratkaisemaan ongelmia, viemään itse toimintaa eteenpäin. Aikuinen valmistautuu lasten omaan kulttuuriin perustuvaan kasvatukseen ennemminkin pohtimalla tapahtumien kulkua eri näkökulmista. Tärkeätä ei ole niinkään vetää intiaanikylän elämää kohti jotain tiettyä tavoitetta, kuin osallistua toimintasysteemin muotoutumiseen sitä rikastamalla, muuttamalla tai haitallisia osia vaimentamalla. Sosiaalista elämää oppii elämällä intiaanin elämää, ei niinkään näyttelemällä intiaania ennalta laaditun käsikirjoituksen mukaan. Tutkimuksen teoria-osa on edennyt siten, että ensin on tarkasteltu perustavan vuorovaikutuksen hahmotuksen merkitystä toiminnan hahmottamisessa. Sen jälkeen on arvioitu kasvatukseen liittyvien toimintateorioiden merkitystä lapsen toiminnan hahmottamisessa. Kolmanneksi on käsitelty vuorovaikutuksen hahmotustapojen merkitystä erityisesti varhaiskasvatuksessa. Neljänneksi seuraavassa arvioidaan käytännön didaktiikan ja lapsen toiminnan hahmottamisen merkitystä.

Ensimmäisenä esimerkkinä olemassaolevan struktuurin sisältävästä suunnittelusta käytetään perhepäivähoitajien kouluttaja-aineistossa olevaa mallia (1985). Tässä suunnitelmassa tulevat hyvin esiin useat tavoitteellisen suunnittelun vaarat. Toimintasuunnitelma on esitetty seuraavana.

Tuokion laji:

Tutun asian lujittaminen menetelmänä keskustelu ja dramatisointi.

Tavoite:

Vakiinnuttaa käsitys perheestä – yhteenkuuluvuudesta – ja totuttaa sorminukkien käyttöön.

Välineet:

Aarikan sorminuket tms. Lapset istuvat puoliympyrässä lattialla.

Lasten ikä:

2v 6kk–2v 3kk, neljä lasta kerrallaan.

johdattelu	"Tänään keskustelemme perheestä." Aikuinen kyselee, ketä kenenkin perheeseen kuuluu, esittää lisäkysymyksiä tarvittaessa (kuuluuko siihen äiti...).
suuntaaminen tavoitteeseen ja työskentely uudella aineksella välittäminen	Aikuinen kertoo, mitä perheenjäsenet voivat tehdä yhdessä. Aikuinen kertoo vaikka tavanomaisesta päiväntulusta (esim. aamulla herätään, vanhemmat tuovat lapsen päiväkotiin ja menevät itse töihin. Illalla he hakevat lapset päiväkodista. Perhe tekee yhdessä kotitaskareita jne.). Aikuinen ottaa esille sorminukkeperheen. "Tässäkin on perhe: äiti, isä, Tuula ja Pekka. Katsotaanpas, mitä tämä perhe tekee." Aikuinen esittää nukeilla päiväntulun perheessä (eloisasti).
uuden aineksen käyttö	"Nyt tekin saatte leikkiä näillä nukeilla." Aikuinen näyttää tarvittaessa, miten nuket laitetaan sormiin. Nuoremmat lapset voivat pitää nukkeja myös tavalliseen tapaan käsissä. – Jokainen lapsi saa kaksi nukkeja. Kaksi lasta voi aina keskenään leikkiä perhettä.
toisto	
lujittaminen ja käyttö kontrolli lopettaminen	Aikuinen kyselee, mitä eri perheenjäsenet tekevät, yrittää saada lapset eläytymään perheenjäsenten rooliin. Perhe- ja kotileikkejä voidaan luonnollisesti leikkiä myös tavallisilla nukeilla. Leikin teemaksi voidaan valita jokin osa päiväntulusta ja paneutua siihen perusteellisesti.

Perhepäivähoitajien kouluttaja-aineisto 1985. Lähde: Rasinoaho Anna-Liisa. Päiväkotien alle kolmivuotiaiden lasten opetus- ja toimintatuokioiden kokeilu. Jyväskylä 1978. s. 8 (liite 4).

Toimintatuokion tavoitteena on vakiinnuttaa lasten käsitys perheestä. Mutta tuokion etenemistä tarkasteltaessa näyttää pikemminkin siltä, että aikuisen tarkoituksena on istuttaa lasten mieliin oma ennakkoluulonsa myyttisestä ydinperheestä. Perheiden erilaistuesssa ei kuitenkaan enää ole syytä vakiinnuttaa käsitystä, että oikeassa perheessä olisi isä ja äiti ja kaksi lasta. Tai että kaikkien perheiden päivä noudattaisi jotakin tiettyä aikataulua. Didaktisten askelmien menetelmässä on vaarana, että lasten oma elämäntilanne ja todellisuus unohtuu ja aikuinen keskittyy omien mielikuvien vakiinnuttamiseen.

Askelten mukaan etenevässä tuokiossa on vaara, että lasten omat kokemukset jäävät hyödyntämättä. Jokaisella lapsella on perhe, ehkä samanlainen, ehkä erilainen. Miksi on kiire saada vakiinnutettua aikuisen malli lapsen päähän? Aikuisen olisi ennemminkin syytä saada ensin kontakti lasten kokemaan perheen elämismaailmaan.

Pienelle 2–3 -vuotiaalle lapselle kaikki hänen oman elämäkokemuksensa ulkopuolella käsitelty jää välttämättä ulkoa opituksi tiedoksi, jota ei voi käyttää oman elämän jäsentäjänä. Aikuisen olisi syytä lähestyä pienten lasten kanssa asiaa ennemminkin mahdollisesti mielenkiintoisen teeman kautta kuin toteutuvana elokuvan juonena. Käsinukeilla voi leikkiä lasten kanssa ja vuorovaikutuksen kuluessa käsitellä erilaisia teemoja. Suunnittelun tehtävä on tällöin lähinnä pohtia asiaa lasten kannalta ja miettiä, mitä eri puolia asiassa saattaa olla ja millä tavalla niitä olisi syytä lähestyä. Lapsisiili ei syö ruokaansa, mitä äiti tekee? Isäsiili antaa lapsisiilille lelun. Mitenkäs se lapsisiili sinne menee? Ketä kaikkia tässä siiliperheessä on?

Tuokion tavoitteena on vakiinnuttaa lasten käsitys perheen yhteenkuuluvuudesta. Mutta entä jos lapsen kotiolot eivät ole kunnossa? Jos lapsen oma kokemus perheestä ei olekaan aikuisen ideaalin kanssa samankaltainen? Eikö tärkeätä olisi käsitellä tässä ja nyt ilmeneviä käsityksiä? Todellisuutta? Perheeseen liittyvät tuntemukset tulevat paremmin esiin, jos lapsi saa itse antaa perheen jäsenille ja heidän toiminnalleen sisällön. Tällöin aikuisen roolina on antaa sopivia ärsykeitä teeman syventämiseksi. Kun aikuinen puhuu perheestä lapsen kokemusmaailmaan liittyen, voidaan päästä todelliseen vuorovaikutukseen. Aikuinen voisi pikemminkin koetella ja herätellä lapsen käsityksiä perheestä kuin vakiinnuttaa tiettyä mallia. Perheenjäsenet (esim. tässä tapauksessa käsinuket) tekevät jotakin ja kun lapsi on saanut kokemuksen että hänelle suodaan mahdollisuus osallistua, hän omalta osaltaan tuo oman näkemyksensä tapahtumien etenemisestä. Tähän taas aikuinen voi vastata, jolloin vähitellen molemmat ovat yhdessä kehittelyssä tilannetta eteenpäin. Tällaisessa vuorovaikutuksessa sekä omat kokemukset että toisen elämämaailman tuntemus voivat sävyttää toisiaan. Lisäksi lapsi oppii orientoitumaan todellisuuteen siten, että hän voi testata siinä omia mielikuviaan, eikä vain saada malleja ulkoa.

Tavoitteiden pohjalle perustuvassa hahmotuksessa edetään kohti hyvää todellisuutta. Tällöin on vaikea kohdata negatiivisia asioita, koska ne eivät ole toivottavia. Mutta mitä ideaa on yrittää vakiinnuttaa lapselle käsitystä perheen yhteenkuuluvuudesta, jos lapsen todellinen kokemus ei tätä tue. Hyvien tavoitteiden perässä laukkaavan kasvattajan on vaikea kohdata lasten kipeitä tunteita. Kipeitä asioita ei kannata lasten kannalta lähestyä niinkään tavoitteellisesti (nyt käsitellään pelkoja), vaan pikemminkin teemojen kautta, koettelemalla olisiko lapsella ehkä jotakin ajankohtaista teemaan liittyvää prosessoitavaa. Minkälaisia tunteita tässä tilanteessa ilmenee?

Didaktisten askelten järjestys sopii huonosti 2–3 -vuotiaalle. Ajatellaan perhetuokion aloitusta: ”Tänään keskustellaan perheestä”. Pieni lapsi elää tässä ja nyt elämää. Valmistelut eivät niinkään orientoi häntä johonkin tulevaan, vaan valmisteluihin itseensä. Siksi pienet lapset kannattaa orientoida asiaan menemällä suoraan asian keskelle: Käsinuket haastavat lapsen vuorovaikutukseen, lapsi on suoraan keskellä perheteemaa, eikä tarvitse johdattelua. Jos perhe on ennemminkin käsiteltävänä teemana eikä niinkään tavoitteena ole vakiinnuttaa yhteenkuuluvan perheen mallia, on lapsilla tilaa viedä teemaa itsensä kannalta mielekkääseen suuntaan. Kun lapsi näkee konkreettisen perheen ja joutuu toimimaan sen suhteen on se parempi virittäjä kuin kertominen siitä, mitä kohta tapahtuu.

Didaktisten askelten kautta toteutettavassa tuokiossa on vaarana, että aikuisen ennakkoon suunnittelemaat mallit jarruttavat toimintaa enemmän kuin vievät sitä eteenpäin. Jos aikuinen on ajatellut, että lapset opittuaan käsityksen perheestä ottavat eri perheenjäsenten rooleja, hän toiminnan hyvin loppuun saattaakseen saattaa yrittää tällaisen toiminnan viedä väkisin läpi. Tällöin jää helposti huomaamatta, että roolileikki (varsinkin kaksi roolia samanaikaisesti) ei ole pienelle lapselle luontevin tapa käsitellä perheen teemaa. Lapsi ei vielä ole oppinut roolien irrottamista omasta tilanteestaan, vaan heijastelee enemmänkin omaa elämäntilannettaan tai stereotypioita. Siksi aikuisen olisi hyvä lähestyä teemoja vaihtoehtoisten käsittelytapojen kautta, jolloin voitaisiin tarvittaessa valita parhaiten toimiva lähestymistapa.

Yleensäkin mahdollisuuksien kautta toteutuva suunnitelma pienillä lapsilla voisi ennemminkin olla aiheen pohdintaa, jotta aikuinen voisi aidosti kohdata lapsen perheeseen liittyvät toimintasysteemit. Tällöin didaktisista askelista katoaa aikuisen määrittämä tapahtumien kulku. Aikuisen käsikirjoituksessa on erilaisia käsikirjoituksen kohtia, joiden muoto ja sisältö määräytyvät vasta lapsen kanssa asiaa käsiteltäessä. Tapahtumien juonen kulun sijasta voidaan teemoja käsitellä esimerkiksi vaihtoehtoina:

- Perhettä voi leikkiä sorminukeilla.
- Perheen päivän kulkua voi esitellä nukketatterissa.
- Lapsille voi pitää nukkeja saatavilla, jotta he voivat leikkiä perhettä.
- Kotileikissä ilmenee perheteema.
- Perheasioista voi jutella
- Perhettä voi leikkiä roolileikkinä
- Vanhemmat voivat olla mukana päiväkodin toiminnassa

Perheteemaa ei voi lähestyä perheen omaa näkemystä huomioimatta. Tähän suunnitteluun liittyy laajasti ottaen koko perhe. Vanhempien toiveet ja mahdollisuudet osallistua eri teemojen käsittelyyn on tarpeen huomioida. Lapsilla ei ole kehittynyt aikuisten kaltaisia toiminnallisia ja kielellisiä välineitä käsitellä perheen teemaa. Toisaalta aikuisilla ei voi olla ymmärrystä lasten elämysmaailmasta perheteemaan liittyen. Tällöin on luontevaa, että kummatkin tarttuvat toistensa keinoihin ja testaavat niitä. Näin sekä ymmärrys että valmiudet karttuvat vuorovaikutuksessa. Suunnittelusta voi tulla tapahtumien kulun päättämisen sijasta lasten kohtaamiseen valmistautumista. Yhteinen suunnittelu olisi silloin yhteisen todellisuuden muotoutumiseen osallistumista. Toinen esimerkki kuvaa päiväkodissa toteutettua intiaaneihin liitettyä toimintatuokiota.

Teema/aihe:

Intiaanien tavat ja elämä

Tuokion laji:

Lasten orientoiminen intiaanien elämään

Tavoite:

Virittää lasten kiinnostus intiaanien elämään.

Antaa lapsille aineksia teemaan kertomalla intiaanien tavoista.

Välineet:

Kynttilöitä, sormivärejä, intiaanasu, intiaanipäähineet, intiaanikirja, rumpu

Lasten ikä:

3–6 vuotta

Aikuinen valmistautui tuokioon suunnittelemalla toiminnan kulun. Hän pukeutui intiaanasuun, maalasi sotamaalauksen järjesteli kynttilät tarjottimelle, otti rummun ja kirjan kainaloonsa, sytytti tarjottimella olevat kynttilät symboloimaan nuotiota, sammutti osastosta valot ja kutsui lapset piiriin.

Lasten edessä aikuinen kertoi tulossa olevasta intiaaniteemasta ja viritti lapsia teemaan eläytymällä itse intiaanin rooliin. Aikuinen loi tunnelmaa nuotion ääressä istumisesta.

Keskusteltiin kasvomaalauksista, katsottiin esimerkkiä kirjasta ja aikuisen kasvoilla. Mitä kukin maalaus ja väri tarkoitti? Mitä tapoja intiaaneilla on?

Lapset menivät yksitellen pesuhuoneeseen, jossa he päättivät, millaisen kasvomaalauksen he halusivat. Pesuhuoneessa oli toinen aikuinen, jonka tehtävänä oli auttaa maalauksessa. Lapset saivat intiaanipäähineen. Pesuhuoneesta siirryttiin laulusaliin, jossa oli intiaanien juhla. Laulettiin ja opeteltiin intiaanilauluja, ratsastusleikkejä ja eläydyttiin intiaanien rooleihin.

Toiminnan rakenne voidaan kuvata kuvion 4 tapaan. Toiminta hahmotetaan tienä, joka vie pisteestä A pisteeseen B.



Kuvio 4. Tie.

Kyseessä olevassa tuokiossa on jo etukäteen päätetty tapahtumien järjestys, joten aikuisen on hyvin vaikea huomioda lasten ideat, vaikka hän haluaisikin. Eräs tapa vähentää ongelmaa on painopisteen siirtäminen ennakkovalmisteluista tapahtuman kehittelyyn yhdessä lasten kanssa. Aikuinen olisi voinut siirtää omien kasvojensa maalauksen siihen hetkeen, kun on jo kokoonnuttu yhteen. Kasvomaalauksesta on luontevaa ja kiinnostavaa puhua, kun lapset näkevät maalauksen syntyvän. Tekeminen ja puhe ovat tosiaikaisia ja konkreettisia. Lapset olisivat myös voineet tehdä kasvomaalaukset yhteisesti piirissä tai vuorotellen toisen aikuisen avustamana, jolloin maalaamiseen voisi liittää seremoniallista dramatiikkaa. Tällöin lapsilla olisi ollut tilaisuus ja aikaa suhteuttaa omaa toimintaansa toisten toimintaan ja luoda oma suhde maalaamiseen. Kynttilät olisi voinut sytyttää vasta piirissä. Nuotion ääressä istumisen tunnelma viriää helpommin kun lapset saavat olla mukana sytyttämisessä ja ”nuotiosta” puhutaan sitä tehtäessä. Näin piirissä oleminen muuttuu hivenen enemmän todelliseksi tekemiseksi. Kun piirissä sytytetään nuotiota,

tehdään kasvomaalauksia ja puhe liittyy tähän toimintaan, voidaan keskustella intiaanikulttuurista tavalla, jolla on konkreettinen ilmiä.

Esimerkiksi lastentarhanopettajakoulutuksessa on perinteisesti arvostettu ennakkojärjestelyjen huolellisuutta. Mutta koko valmistelujen idea pohjautuu lineaariseen tapahtumisen käsitykseen. Kun lapset saavat olla mukana kehittämässä tilannetta, hankkimassa kasvomaaleja ja pohtimassa miten me teemme nuotion, ei aikuistakaan vielä ole haittaamassa lukkoon lyöty toiminnan järjestys. Kun intiaanit ovat ennemminkin koolla kehittämässä tässä ja nyt omaa toimintaansa, voidaan lasten tarpeet ottaa paremmin huomioon. Jos ”nuotiolla” näyttää olevan tiivis tunnelma, ei tarvitse välttämättä lähteä toiseen paikkaan leikkimään tai laulamaan. Teemoja voi tarpeen mukaan syventää tai laajentaa.

Intiaaniteeman kohdalla siirtyminen lineaarisesta suunnittelusta yhteyksiin perustuvaan suunnitteluun saattaisi tarkoittaa esimerkiksi, että aikuinen selvittäisi itselleen mitä kaikkea intiaaniteemaan liittyy, pohtia miten eri teemat voisivat liittyä lasten elämysmaailmaan ja miten eri teemoja olisi mahdollista lasten kanssa konkreettisesti toteuttaa. Näin lapset voisivat lopulta elää intiaanikylässä, eikä lapsia tarvitsisi kohdella osastona, jota liikutellaan paikasta toiseen.

Aikuisten erillinen ennakkojärjestely lisää kuilua lasten ja aikuisten välillä ja lisää aikuisten työtaakkaa. Aikuiset joutuvat tekemään paljon työtä lasten eteen, jotta intiaaniteema toteutuu. Jouduetaan ennakkoon pohtimaan kaikki valmiiksi, hankkimaan tarvikkeet, pohtimaan tilat ja harjoittelemaan leikit. Mutta jos lapset saisivat olla tässä toiminnassa mukana, valmisteluista tulisi jo intiaanikulttuurin elämistä ja lapset saisivat vastuuta todellisuuden muotoutumisesta.

Kun katsoo lasta hiekkalaatikolla, ymmärtää toiminnan perimmäisen logiikan. Lapsi rakentaa teitä ja linnoja tekemisen takia. Kun lapsi on saanut kaiken valmiiksi hän aloittaa alusta tai muuttaa rakennelmia. Valmista rakennelmaa ei voi tehdä. Kulttuurikin perustuu todellisuuden tekemiseen.

Eräs tapa siirtyä vaikutuksen suunnittelusta vuorovaikutusorientoituneeseen hahmotukseen on suunnittelu yhdessä lasten kanssa. Jos lapset pääsevät määrittämään toiminnan teemoja ja muotoja, on siitä positiivisena seurauksena, että lasten kokemusmaailma ja sisäiset näkemykset ulkoistuvat. Näin lapset saavat paremman tunteen omista mielikuvistaan. He pääsevät kokeilemaan omia käsityksiään ja saavat palautetta niistä. Aikuinenkin on tällöin hedelmällisessä asemassa suuremmin vuorovaikutuksessa lasten elämysmaailman kanssa. Tällöin aikuinen näkee päiväkodissa ryhmänsä ennemminkin kylänä, jossa ihmiset toteuttavat omaa elämäänsä yhdessä muiden

kanssa. Kylän johtajan tehtävänä on tarjota kyläläisille heidän tarvitsemiaan resursseja ja käynnistettävä projekteja, jotka tarjoavat kyläläisille mahdollisuuksia parantaa oman yhteisönsä toimintaa. Päiväkodissa voidaan miettiä jokaista lasta erikseen. Minkälaisia resursseja Mikalla on? Mitä kaikkea me voimme tehdä Mikan kanssa? Miten Mika voisi olla meidän porukallemme hyödyksi? Voidaan pohtia erilaisia ryhmiä tai koko osastoa, aikuisia tai lapsia tai kaikkia yhdessä. Tällaisessa yhteisössä ihminen on taipuvainen valitsemaan itselleen luonteenomaisen paikan toimia, jolloin lasten omat resurssit voivat olla osa yhteisöä koossapitävää ainesta.

Kun lapsi saa orientoitua oman tilanteensa kannalta itselleen luontevasti, hän samalla saa toimia itsensä kannalta ajankohtaisten asioiden kanssa. Näin lapset oppivat havaitsemaan toiminnan umpikujat sosiaalisen verkoston kautta, ei enää vain aikuisen määrittämän kehikon kautta. Kun toiminnasta antaa palautetta 20 vireätä lasta eikä niinkään yksi aikuinen, ovat resurssit paljon suuremmat. Esimerkiksi käytännössä lapsi kohdistaa huomionsa suoraan aikuiseen vain noin 10 % päiväkodissaoloajastaan (Reunamo, liseniaattityön julkaisematonta materiaalia).

Kun lapsi oppii osallistumaan oman todellisuutensa muotoutumiseen, kokemus oman toiminnan merkityksestä saa lasten aktiivisuuden pysymään korkeana juuri heidän kannaltaan tärkeiden asioiden suhteen. Lapsi tottuu siihen, että hänen intressinsä ovat toiminnallisia, ja niitä muokataan. Lapsen tavoitteet ja vastukset säilyvät elävässä kontaktissa tapahtumiseen. Miinuspuolelle voidaan kirjata, että tällainen lapsi ei niin helposti alistu tai tottele sokeasti, ellei hän näe toiminnassa olevan mitään mieltä.

Kun lapset saavat olla mukana päättämässä toiminnan kehittämisestä, ei tarvita erillistä toimintaan motivointia, vaan lapset ovat jo valmiiksi omaehtoisesti virittyneitä toimintaan. Miinuspuolena voidaan ajatella, että aikuisen kasvatustavoitteiden suuntainen näkemys voi unohtua. Mutta jos kysymyksessä on yhteisen todellisuuden kehittäminen, miten aikuinen voisi sen toteuttaa ilman yhteyttä lasten todellisuuskäsityksiin? Kun esimerkiksi lapsista nousee intressi sisällyttää harjoiteltavaan näytelmään ilkeän roiston rooli, ei parempaa asiantuntijaa draaman tarpeista ole löydettävissä. Aikuisen tehtävä on tällöin olla tarpeen mukaan auttamassa roistolle elimellisen paikan löytämisessä.

Kun lapset saavat mahdollisuuden orientoitua itsensä kannalta mielekkäällä tavalla, voidaan lasten kannalta tärkeät ongelmat käsitellä tässä ja nyt. Kasvattajan kannalta tilanne on hedelmällinen, sillä samanaikaisesti on olemassa sekä tilanne, jossa ongelman ratkaisua

voidaan käytännössä harjoitella että lapsen luontainen intressi asiaa kohtaan. Erityiset tuokiot joiden tavoitteena on yhteistyötaitojen kehittäminen, voidaan byrokraattisempina jättää vähemmälle huomiolle. Kun lapsi kohtaa jossakin tilanteessa vastuksen ja saa sitten olla itse mukana suuntaamassa tilanteen kehittymistä, hän oppii itselleen luontevan tavan nähdä ihmisenä olemisen rajat ja mahdollisuudet. Ajatellaan lasten kanssa käytäviä ryhmäkeskustelua. Eikö hyvien käyttäytymismallien esittelyä hedelmällisempi tapa ole käsitellä yhteisömme tällä hetkellä tunteita nostattavia asioita? Miksei me saada omaa linja-autoa? Olli jättää aina tavarat korjaamatta!

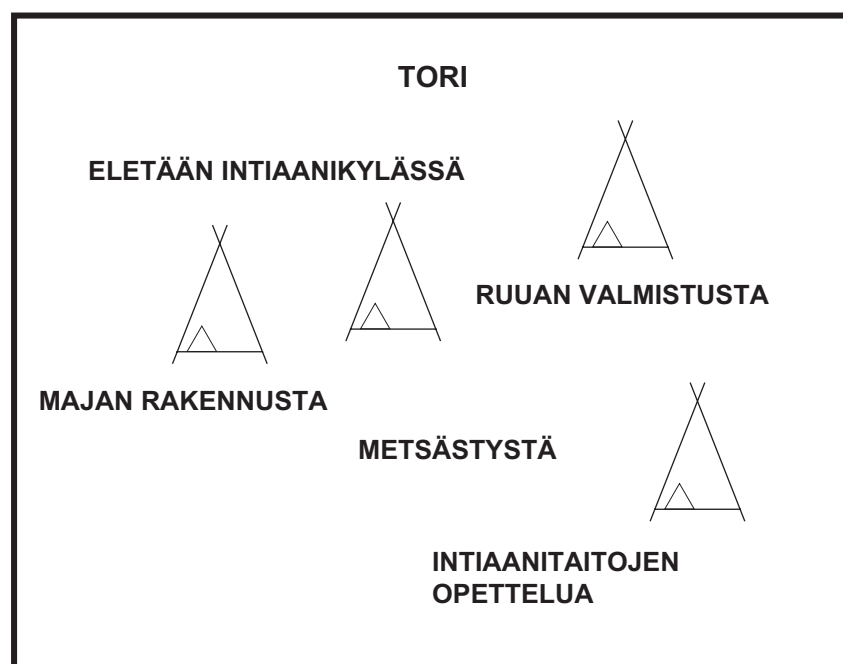
Lapselle on tärkeä kokemus nähdä omaehtoisen toimintansa tuottavan aikuiselle aitoa iloa. Kun aikuinen ilahtuu lapsen yllättävästä toiminnasta vaikutus on moninkertainen siihen verrattuna, että aikuinen ilahtuu lapsen toteutettua aikuisen tahdon. Kun aikuisen kiinnostuksen kohteena on lapsen elämaailma eikä omien tavoitteiden toteuttaminen, aikuinen onkin taipuvaisempi ilahtumaan lapsen sisäisen maailman esiintulosta. Ihmiselle toiminnan merkitys perustuu vuorovaikutuksen kuluessa muodostuneeseen hahmotukseen. Jos lapsi saa kokemuksia, että hän rikastaa yhteisön elämää, että hän kykenee tuottamaan muille positiivisia yllätyksiä, yhteisöön kohdistuva positiivisväriltäinen toiminta moninkertaistuu. Onhan eri asia, jos aikuinen ilahtuu kun lapsi pyynnöstä tuo hänelle sakset kuin että aikuinen huomaa ilahtua lapsen oma-aloitteisesti tuomista saksista. Lapsi antaa aikuiselle löytämänsä kauniin kiven. Lapsi antaa jotakin itselleen tärkeää. Aikuinen voi huomata kiven tärkeyden näkemällä sen merkityksen lapselle.

Lasten toiminnan muotoutumiseen osallistuminen on aikuisenkin kannalta positiivista, koska lapset myös rikastuttavat ja helpottavat toiminnan etenemistä. Aikuisen ei enää tarvitse palaa loppuun loputtomana ideavarastona, josta lapset ammentavat. Kun aikuinen kertoo vaikkapa improvisoitua tarinaa leijonan luolaan ajautuneesta pojasta eikä tiedä miten tarina voisi jatkua, aina hyvä keino on kysyä lapsilta: Arvatkaa mitä nyt tapahtuu? Kun käsiteltävä aihe, vaikkapa sirkus, on enemmänkin teema, jonka piiriin mahtuu lasten omat toimintasysteemit kuin toteutuva tapahtumien järjestys, on seurauksena paljon rikkaampi kokonaisuus. Sirkukseen mahtuu erilaisia esiintyjiä, yleisöä, eläimiä, esityksiä ja matkustusta paljon enemmän kuin aikuinen voisi ylhäältä alaspäin opettaa.

Kun lapset saavat osallistua toiminnan muotoutumiseen, voidaan esimerkiksi eettistä kasvatusta erillisinä kasvatustuokioina vähentää, sillä todellisessa toiminnassa ja jokaisen omaehtoisesti orientoituessa vastuu konkretisoituu. Kun lapsen ratkaisut vaikuttavat

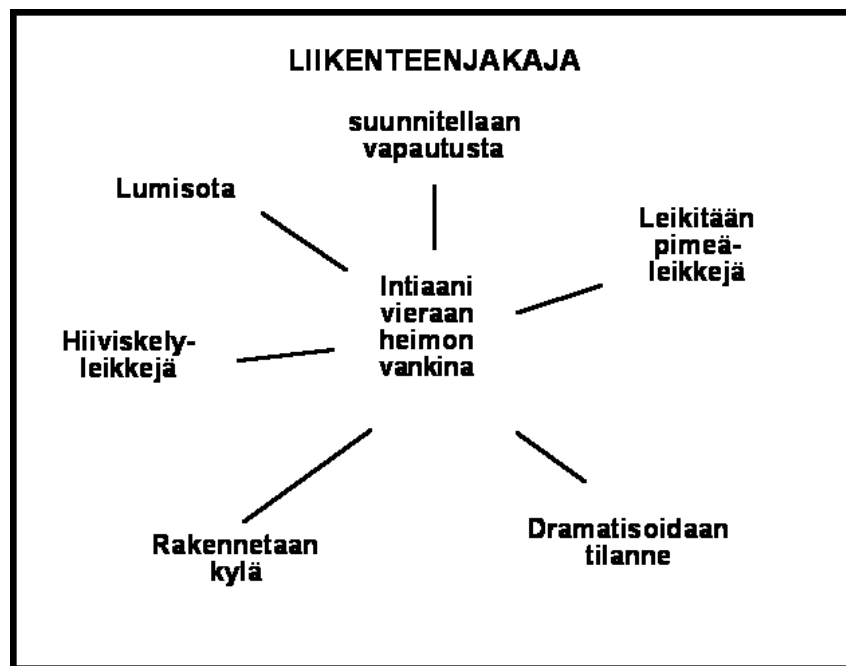
tosiasiallisesti toimintaan, näkyvät toiminnan moraaliset kytkennät selkeämmin. Tällöin moraali ei ole enää sääntökoelma vaan ennemminkin yhteisön kokonaisuuteen liittyvää arviointia. Lapsi voi tällöin jo nuorena oppia ehdottomien lakien moraalista tilanteeseen suhteutettuun moraaliin.

Lopuksi on lineaarisen intiaanisuunnitelman vaihtoehtoa elävöittämään piirretty joitakin mahdollisuuskarttoja, joissa etsitään tapaa hahmottaa intiaaniteemaa siten, että hahmotus olisi otollinen kaikkien osallistumiselle toiminnan muotoutumiseen (ks. myös Reunamo 1996, 50–55).



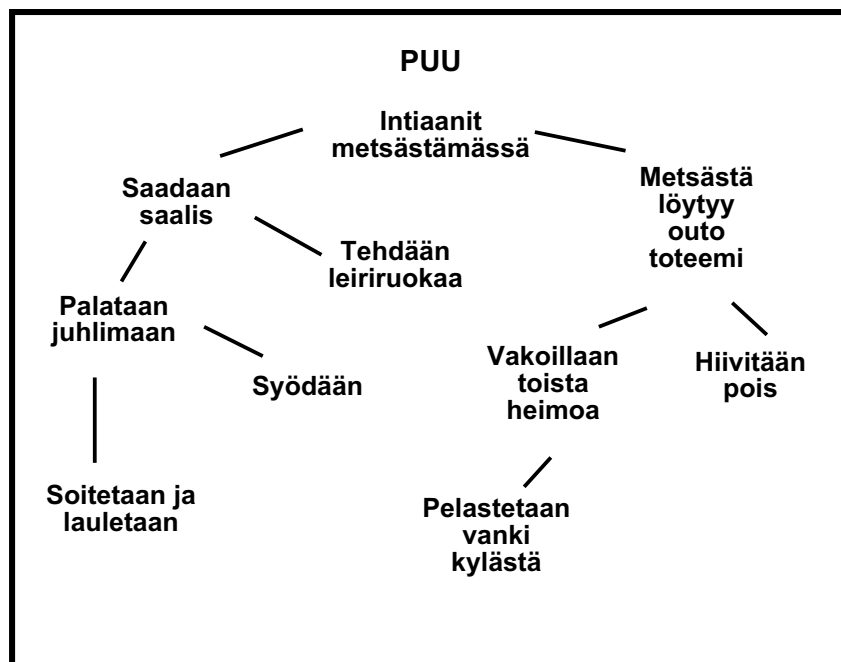
Kuvio 5. Tori.

Toiminta ei välttämättä etene mihinkään. Lapset voivat vapaasti orientoitua intiaanikylässä ja kylän elämä muotoutuu kylän kulttuurin kehityksen kautta. Aikuisen rooli voi vaihdella kylän johtajasta biisoniin.



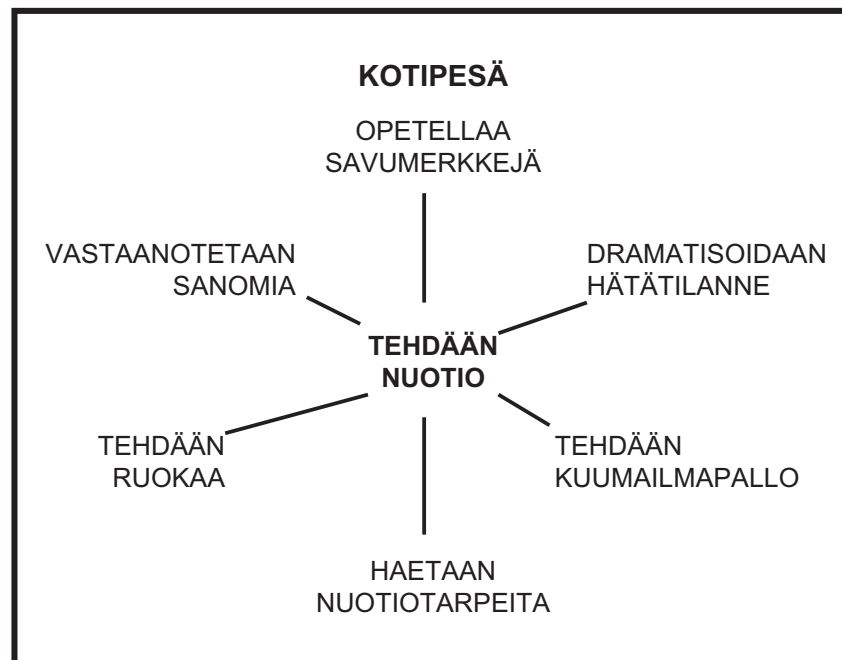
Kuvio 6. Liikenteenjakaaja.

Liikenteenjakaaja on suunnitelma, jonka ei tarvitse toteutua. Sen tekee aikuinen itselleen kyetäkseen joustavasti mukautumaan toiminnan suunnan vaihdoksiin. Aluksi kerrotaan jännittävä tarina, jossa lopulta intiaani joutuu vangiksi. Mitä sitten tapahtuu?



Kuvio 7. Puu.

Puu kuvaa suunnitelmaa, jossa toiminnalla on alkusuunta. Aikuinen kehittää erilaisia toiminnan etenemismahdollisuuksia, jotta hän voisi johtaa toimintaa lasten virittymisen mukaan ja toisaalta jotta häneltä löytyisi mielikuvia myös yllättävissä tarinan käännteissä.



Kuvio 8. Kotipesä.

Lapset eivät itse voi sytytellä nuotioita omin päin. Siihen tarvitaan aikuinen mukaan. Mutta nuotion teon lineaarista luonnetta voi aikuinen pehmentää omalla suhtautumisellaan. Mitä kaikkea nuotiolla voidaan tapahtua? Minkälaisia tunteita, intressejä ja teemoja on ilmassa? Miten lapset saavat parhaiten koeteltua todellisuutta ja omia tuntojaan siinä?

5.3 Muotoutuvan vuorovaikutuksen hahmottaminen lastentarhanopettajakoulutuksessa

Koko tutkimuksen pontimena on mahdollisuus, että se todellisuus, johon olemme yhteydessä ja jonka osa olemme, tulee havaittavaksi vain vuorovaikutuksessa. Jotta kasvattaja voisi totuttautua tämän kaltaiseen todellisuuden hahmotukseen, olisi hänen opiskelukäytäntöjensä suuntauduttava tällaiseen hahmotukseen ja hänen toimintatapojensa oltava sellaisia, joissa hän voisi tätä hahmotusta testata ja siinä harjaantua.

Koska vuorovaikutus ilmenee konkreettisesti ainoastaan tämän hetkessä toiminnassa, olisi tällaisen koulutuksen oltava toiminnallista. Eikä pelkkä tekeminen tällöin riitä, vaan tapahtuvan toiminnan tulisi olla opiskelun keskeistä sisältöä myös opiskelijan näkemysten, tunteusten ja toimintatapojen prosessoinnissa. Tällöin ei voitaisi tarkastella menneisyyttä tai tulevaisuutta erillisinä ilmiöinä, vaan niihin etsittäisiin tuntumaa tämän hetken tapahtumisessa ilmenevien säilyneiden toimintatapojen tai tapahtumien kehittymiseen liittyvien tässä ja nyt ilmenevien valmistelujen ja aavistusten kautta. Tulevaisuus ja menneisyys tulisi saattaa tässä ja nyt ilmenevän toiminnan väriksi ja ainesosaksi.

Tällaisessa opiskelussa painopistettä siirrettäisiin entistä enemmän kielipelien, ymmärtämisen ja reflektoinnin sijasta kontaktiin toisiaikaisiin tapahtumiin. Tällaisessa koulutuksessa olisi tärkeätä saada tuntuma tapahtumiseen ja pysyä mukana tapahtumien kehkeytymisessä. Tällöin on hylättävä erilaiset konstruktiot, jossa opiskelija ensin oppii toiminnan perusteet ja sitten tälle perustalle rakentaa yhä paremmin hallittuja osia. Koska perusorientaation kuuluu, että muutos saattaa olla aina ajankohtainen (halusimme sitä tai emme), uudeksi perustaksi nousee mahdollisimman pätevä tuntuma aktualisoituvaan prosessiin. Tällöin muutosta ei voi tarkastella suhteessa asetettuihin peruslähtökohtiin, vaan opiskelussa tulisi harjaantua saattamaan omat hahmotustavat yhteyteen tapahtumien kanssa. Tapahtumien havaitseminen, niiden tunnustelu, värit ja maku nousevat prosessissa keskeisiksi.

Vuorovaikutusorientaatiossa mitään ilmiötä ei voi olla olemassa sellaisenaan. Vasta prosessiin ja konkreettiseen tilanteeseen saatettuna ilmiön on mahdollista välittää meille kokemus, joka auttaa meitä elävään suhteeseen tapahtumien kanssa. Tällöin ei koulutuksessa ole mitään mieltä opiskella asioita olemassaolevien elementtien näkökulmasta, vaan joutuisimme suhtautumaan asioihin niiden todennäköisten etenemismahdollisuuksien kautta. Kun ei ole pysyvää taustakehikkoa, hahmotuksen ainoaksi mahdollisuudeksi jää systeemien välisten tapahtumien arviointi ja niihin puuttuminen. Mitä me oikein teemme? Miltä se tuntuu? Mitä meidän pitäisi tehdä?

Kun opiskelussa ei ole taustalla valmista struktuuria, joudutaan tukeutumaan tässä ja nyt ilmeneviin ihmissuhteisiin ja sosiaalisiin toimintatapoihin. Näin opiskelun ainekseksi tulevat kasvattajien ja kasvatettavien omat näkemykset ja toimintasysteemit. Opiskelun sisältö ja toimintatapa on tällöin keskinäisten suhteiden tarkastelua. Tällöin opiskelun aineksena olisi sosiaalinen ja toiminnallinen verkosto, jonka keskinäiset suhteet määrittävät systeemin. Tämä aines on

sitä empiriaa, johon täytyy koetella myös teoreettisia konstruktioita tai vaikka omia tai yhteisiä tavoitteita.

Systeemien välisiin tapahtumiin orientoitunut opiskelu perustuu kokemukseen. Opiskelija joutuisi suhteuttamaan opiskelemiaan asioita ympäristössä, jossa hän on itse aktiivinen osallistuja tapahtumien kehittymisessä. Tällöin opiskeltavat asiat eivät voisi jäädä tiedollisiksi abstraktioiksi, vaan asioihin joutuisi luomaan persoonallisen suhteen.

Kuten Järvilehto (1994, 152) kuvaa, havaitseminen tarkoittaa ihmisen kytkeytymistä ympäristöönsä, mikä luo ja muuttaa eliö-ympäristö -järjestelmän elementtien järjestystä. Havaitseminen ei ole sisäinen prosessi, jossa ulkomaailmasta tulevia ärsykeitä koottaisiin havaintokuviksi ja siirrettäisiin muistivarastoihin. Havaitseminen on jatkuvaa ympäristöön perehtymistä, oppimista, ja perustuu oleellisesti aiemmin muodostuneisiin toimintajärjestelmiin. Ympäristön osia voidaan liittää eliö-ympäristö -järjestelmään ainoastaan muovaamalla uusia toimintajärjestelmiä. Siten havaitseminen merkitsee aina myös uusia toiminnan mahdollisuuksia ja toiminnan tuloksia. (Järvilehto 1994, 152.) Jotta kasvatuksen ja koulutuksen piilotetut toimintasynteemit tulisivat näkyviin, mahdolliseksi havaita, on kehitettävä toimintatapa, jossa opiskelijat joutuvat myös itse yhdessä muiden kanssa osallistumaan systeemin rakenteiden ja organisaation valmistamiseen. Jos systeemi voidaan havaita vain osallistumalla sen muokkamiseen, on opiskelijan itse oltava mukana tekemässä omaa koulutustaan ja sen organisaatiota. Tarkoitus on hahmottaa organisaatio ei lainalaisuuksina, vaan ihmisten säädeltävinä luonnonohjelmina.

Jos vuorovaikutus ilmiönä otettaisiin vakavasti, tulisi luopua ajatuksesta, että on olemassa koulutus, jonka opiskelijat läpäisevät. Vuorovaikutukseen kuuluu, että opiskelijat osallistuvat koulutuksen sisältöjen ja muotojen muokkautumiseen.

Järvilehto (1994, 155) kuvaa havaitsemista ja muistia. Samalla tavalla kuin havainto on tulos yhteistyöstä ympäristön kanssa, myös muistikuva on toiminnan tulos, jossa jotkin piirteet ihmisen aikaisemmasta toiminnasta kertautuvat nyky-ympäristössä. Ihminen ei kanna mukanaan muistikuvia, vaan mahdollisuuksia toimia yhteistyössä kulloisenkin ympäristön kanssa. (Järvilehto 1994, 155.) Tämä tarkoittaa, että on luotava opiskelusysteemi, jossa opiskelija todella joutuu muokkaamaan ja muuttamaan opiskelunsa sisältöä ja rakennetta sen kaikilla tasoilla. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä. Tarvitaan myös yhteisö, jossa näitä havaintoja voi koetella ja testata. Tarvitaan siis yhteistä osallistumista toiminnan muotoutumiseen ja kontakteja tämän toiminnan käsittelyyn.

Viime kädessä tämä tutkimus on tehty siinä oletuksessa, että kun opiskelun tapahtumat ja näkemykset liittyvät vahvasti omaan osallistumiseen tapahtumien muotoutumiseen, opiskeltavat asiat saavat tähän näkemykseen liittyvän värityksen. Kun opiskelijat tottuivat hahmottamaan tapahtumia muotoutumiseen liittyen, he saavat paremman kontaktin muotoutuvaan todellisuuteen. Kun opiskelijat saavat paremman kontaktin muotoutuvaan todellisuuteen, he voivat tehokkaammin osallistua tapahtumien muotoutumiseen. Kun opiskelijat voivat tehokkaammin osallistua todellisuuden muotoutumiseen, voidaan kasvatuksen painopistettä siirtää entistä enemmän asioiden reflektoinnista niiden testaamiseen, koetteluun ja rikastamiseen. Koulutuksen painopiste on tekemisessä, ei niinkään sen reflektoinnissa. Lopulta päädytään kehäpäätelmään. Jos oletetaan että teoriaosan käsitys vuorovaikutuksen muotoutuvasta perusluonteesta on pätevämpi kuin olemassaolevan vuorovaikutuksen hahmotus, johtaa todellisuuden pätevämpi hahmotus myös pätevämpään toimintaan. Tutkimuksen tulos riippuu myös sen arvioijan todellisuuskäsityksestä. Myös arvioijan arvomaailma on mukana tässä arviossa: Millaisena maailma pitäisi nähdä?

Tutkimuksen teoriaosassa on käsitelty tämän muotoutuvan vuorovaikutuksen hahmotuksen teoreettista perustaa ja etsitty sille esimerkkien muodossa vastineita käytännön kasvatustoiminnasta. Nyt tutkimuksessa siirrytään empiriaan, jossa esiteltyä hahmotusta visioidaan, koetellaan ja arvioidaan käytännön lastentarhanopettajakoulutuksessa. Onko mieltä soveltaa muotoutuvaa vuorovaikutusorientaatiota lastentarhanopettajakoulutuksessa? Miten se ilmenisi käytännössä?

Tutkimuksen pätevyyden ratkaisee kuitenkin viime kädessä se, onko tutkimuksessa todella tutkittu sitä ilmiötä jota on ollut tarkoituskin tutkia. Onko todella saatu esiin se ilmiö jota on etsittykin? Onko empiriassa todella kysymyksessä yhteinen osallistuminen tässä ja nyt ilmenevien vuorovaikutussuhteiden muotoutumiseen, joka teoriaosassa löytyi muotoutuvan hahmotuksen edellytykseksi? Systemin tehokkuuden ja mielekkyyden kysymykset saavat tällöin itsestään myönteisen tuloksen. Onhan järkevää hahmottaa todellisuutta mahdollisimman paljon sitä vastaavan näkemyksen avulla. Mutta nyt tämän pohdinnan käytännön koetteluun.

6 Tutkimustehtävät

Usein katsotaan tutkimusongelmien asettelun olevan ensimmäinen vaihe tutkimuskokonaisuudessa (vrt. esim. Hirsjärvi-Hurme 1985, 9–10). Toimintatutkimuksen muuttuvan luonteen takia olen joutunut muokkaamaan ongelmia useaan kertaan. Vain vaikutuksen tutkimuksessa (vrt. Heinonen 1989, 311–316) voivat teoria ja ongelmat säilyä ennallaan kokeen jälkeen. Vuorovaikutuksessa tapahtumat muuttavat koko tutkimusasetelmaa. Toimintatutkimuksessa ei ole ehkä niinkään kyse tutkimusongelmista kuin tutkimustehtävistä. Tutkimuksen eri vaiheet edellyttävät erilaista orientaatioita ja sisältävät erilaisia painopisteitä. Joskus on syytä ideoida ja etsiä kontakteja, joskus viedä projekti läpi ja joskus arvioida tapahtunutta. Tutkimustehtävistä on tähän otettu mukaan vain ne, jotka tulivat mukaan tutkimusraporttiin.

1. Miten opiskelijat kokevat olemassaolevan lastentarhanopettajakoulutuksen ennen kokeilun alkua keväällä 1991? Halusin ennen varsinaista kokeilua saada näkyviin opiskelijoiden kokemaa opiskelutodellisuutta, heidän odotuksiaan, kokemiaan positiivisia yllätyksiä, ongelmia sekä käsityksiään hyvästä opiskelusta. Kuvaan löydöksiä luvussa 8. Luvun erityisenä tarkoituksena on havainnollistaa sellaisten toimintasysteemien hahmottamisen vaikeutta, joiden muotoutumiseen ei ole osallistunut.
2. Miltä yhteinen osallistuminen opiskelun muotoutumiseen voisi näyttää Helsingin lastentarhanopettajaopistossa (visio keväällä 1991)? Suorittamieni kaavailujen ja tunnustelujen pohjalta laadin vision tavasta, jolla teoriaosassa hahmotettu vuorovaikutustapa saataisiin selvemmin näkyväksi. Tämä ennen kokeilun alkua kirjoittamani visio on esitetty luvussa 9. Visioni ei koskaan toteutunut, mutta nähdäkseni oli välttämätöntä luoda näkemys toiminnasta etukäteen. Näin hahmotukseni oli viritynyt löytämään tietyntyyppisiä ilmiöitä ja vahvistamaan niitä.
3. Mitä tapahtuu kun opiskelussa sovelletaan yhteiseen opiskelun muotoutumisen osallistumista (kokeilu 1991–1992)? Aikaisemmin hahmotetun näkemyksen käytännön soveltaminen on tämän ongelman aihe. Kokeilun sisältö on tämän ongelman ydin. Mistä opiskelun materiaali muodostuu? Tätä problematiikkaa

lähestytään kolmen esimerkin avulla luvussa 10. Luvussa pyrin antamaan lukijalle materiaalia arvioida joiltakin osin projektin muotoutumista ja siinä ilmenevää vuorovaikutusta.

4. Miten kokeilun tapahtumat ovat yhteydessä opiskelijoiden näkemyksiin ja tuntemuksiin? Tätä ilmiötä lähestyn tarkastelemalla eri mittarien keskinäisiä yhteyksiä korrelaatiokertoimien avulla. Muuttujien arvot keräsin kokeiluvuonna 1991–1992. Miten luvussa 10 kuvatut tapahtumat näkyvät opiskelijoiden näkemyksissä ja tuntemuksissa? Tätä käsitellään luvussa 11. Luvun tarkoituksena ei ole todistaa mitään hypoteeseja tai vahvistaa tai kumota teoriaa. Kvantitatiiviset korrelaatiot ovat vain keino peilata prosessin ilmiöitä yhteiseen osallistumiseen liittyvästä näkökulmasta. Pyrin tässä luvussa välttämään yhtenäisen tuloksen lukkoonlyömistä. Päinvastoin pyrin pitämään kuvauksen avoimena, jotta prosessin moneen mahdolliseen suuntaan etenevä luonne tulisi esiin. Hahmotan ennakoimattomasti etenevää todellisuutta ja erilaisia hahmotustapoja ja toimintoja, joilla muutokseen suhtaudutaan. Tämän tutkimuksen aiheena on saada esiin muotoutuvan toiminnan hahmo, ei todistaa sitä oikeaksi tai vääräksi. Koska tämän tutkimuksen mukaan todellisuuden luonne ja sen hahmotus vaikuttavat toinen toisiinsa, käsitteet tosi tai epätosi ovat tässä yhteydessä absurdeja.
5. Miten opiskelijat kokevat muotoutuvan opiskelun sovellutuksen kokeilun päätyttyä syksyllä 1993? Toimintatutkimuksessa, jossa opiskelijat itse ovat mukana tutkijoina ja käytäntöjen kehittäjinä, on tarpeellista, että opiskelijat myös itse arvioivat kokeilun tapahtumia ja tapahtumien yhteyksiä omiin näkemyksiinsä ja tuntemuksiinsa. Opiskelijoiden ryhmähaastattelun tein joulukuussa 1993. Tämä haastattelu on luvussa 11.1.
6. Miten olemassaoleva ja muotoutuva kasvatustoiminnan arviointi toteutuvat Helsingin lastentarhanopettajaopistossa? Tätä problematiikkaa selvitän luvussa 12. Pyrin tuomaan esiin niitä hankaluuksia, joita yleispätevät toiminnan kriteerit tuovat tilannesidonnaisessa inhimillisessä toiminnassa käyttäen esimerkkinä Helsingin lastentarhanopettajaopiston arviointilomaketta (luku 12.1.). Tuon myös esiin ilmiötä havainnollistaakseni esiin vaihtoehdon, jossa arviointi sidotaan arvioitavaan tilan-

teeseen ja jossa opiskelijan on itse osallistuttava oman arviointisysteeminsä kehittämiseen (luku 12.2).

Teoriaosan muotoutuvan todellisuuden ideaa testataan käytännössä. Positivistisin termein asia voidaan ilmaista niin, että testataan hypoteesia, jossa oletetaan että todellisuuden voi nähdä ja kokea muotoutuvana. Hypoteesiin saadaan tukea, jos esiin saadaan muotoutuvan todellisuuden hahmo. Tutkimus ei ole kuitenkaan positivistinen siinä mielessä, että tutkimuksen aineistoa pyritäisiin käsittelemään joinakin lainalaisuuksia tukevin tai kumoavina tosiasioina. Koska tutkimuksen perusoletuksena on että havaintomme vaikuttavat todellisuuden muotoutumiseen, ei tosiasioita erillisinä ilmiöinä tämän lähtökohdan mukaan voi olla. Myöskään popperilainen ajatus oikean tosiasian lähestymisestä ei sovi muotoutuvan todellisuuskäsityksen peruslähtökohtaan, sillä jos perustavat tosiasiatkin koko ajan muotoutuvat, ei tärkeitä ole enää tosiasian tarkempi kartoittaminen, vaan yhä parempi tuntuma tapahtumiin.

Tutkimus ei ole myöskään kvalitatiivinen, sillä siinä ei pyritä keskittymään merkityssuhteisiin. Tutkimuksen polttopisteessä on toiminnan ja hahmotuksen välinen suhde. Tutkimus on luonteeltaan ennen kaikkea empiirinen. Teoriaa koetellaan käytännössä. Tapahtumat antavat kytkentöjä teorian ja todellisuuden välille. Tapahtumia tarkastellaan ennen kaikkea suhteessa teoriaosan teemaan ja tutkimustehtäviin. Tutkimuksen validiteetin määrittää tällöin ensisijaisesti se, miten hyvä tuntuma empiriaan saadaan. Tutkimuksen arvoksi nousee, miten vakuuttava kontakti saadaan käsillä olevaan ilmiöön. Tällöin tieteellisen tutkimuksen perustehtävänä ei ole todellisuuden lainalaisuuksien löytäminen tai niiden lähestyminen. Tieteellisen tutkimuksen perustehtäväksi tulee tällöin ihmisen ja ympäristön välisten hahmotusjärjestelmien ja toimintasysteemien tiivistäminen ja syventäminen. Sanalla sanoen ihmisen ja ympäristön välisten kontaktien syventäminen ja sävyttäminen.

7 Tutkimusmenetelmät

Yleinen ihmistieteellistä tutkimusta kuvaava tutkimusotteen jaottelu kulkee välillä kvalitatiivinen vs. kvantitatiivinen (vrt. esim. Jussila 1992 ja Mäkelä 1990). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkitaan ja ymmärretään tietoa. Kvantitatiivinen tutkimus on ennemminkin selityksiä ja lainalaisuuksia etsivää empiiris-analyyttistä tutkimusta. Kummassakin tutkimusotteessa on peruskäsitys, että maailma on olemassa. Tietoa maailmasta saadaan ymmärtämällä sitä tai analysoimalla sitä.

Samaan aikaan käydään keskustelua opettajankoulutuksen tieteellisyydestä. Kuten Uusikylä (1990, 213) toteaa, opettajankoulutuksen perusongelma on se, miten teoreettinen tieto, jota akateemisesti koulutetut opettajankouluttajat yleensä arvostavat, voidaan yhdistää käytännön tiedoksi, jonka tulevat opettajat kokevat todella mielekkääksi. Tämä näkemys kytkee tieteen todellisuuskäsitykset ja käytännön opetuksen ja kasvatuksen yhteen. Olemassaolevan todellisuuden hahmottamisen traditiossa korostuu opettaja lainalaisuuksia etsivänä tai todellisuutta ymmärtävänä. Tieteellisesti hahmottava opettaja joko ymmärtää olemassaolevaa todellisuutta tai näkee/etsii/löytää siitä lainalaisuuksia. Opettajan keskeinen hahmotettava tekijä kuitenkin käytännön työssään on yhdessä lapsen/lasten kanssa osallistua todellisuuden muotoutumiseen. Opettajalle ei riitä, että hän ymmärtää todellisuutta, hän myös koko ajan on lasten kanssa toimiva subjekti, joka jättää jälkensä ihmiselämän lainalaisuuksiin. Vaikka opettaja ymmärtäisi miten hyvin tahansa todellisuuden lainalaisuuksia, se ei vielä takaa että hän kykenee elävään vuorovaikutukseen. Siksi opettajankoulutuksen tieteellistämisestä puhuttaessa on koko ajan pidettävä mielessä millaisesta tieteellistämisestä on kysymys. Varhaiskasvattajallehan ei riitä, että hän ymmärtää mahdollisuuden, hänen on myös osattava siihen tarttua, sitä rikastaa, muotoilla ja hillitä. Tarvitaan toiminnallinen kontakti.

Tämän tutkimuksen perusorientaatio, että havaitseminen ja tapa jolla asiat hahmottuvat, vaikuttavat todellisuuteen, tuntui aluksi vaikealta sovittaa tieteen paradigmoihin. Ongelma ratkesi kuitenkin ihanteellisesti tajuttuani toimintatutkimuksen näkevän tapahtumat juuri todellisuuden muotoutumiseen osallistumisena. Kuten Carr & Kemmis (1986, 184) kuvaavat: "Inhimillisellä ajattelulla ja toiminnalla on merkityksensä sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa ja samalla ne muotoilevat näitä konteksteja". Näin myös tutkija voi olla ja

hän on välttämättä todellisuuden muotoutumiseen osallistuva subjekti.

Carr & Kemmis (1986) kuvaavat kasvatuksen teorian ja käytännön suhdetta. Erilaiset tutkimustavat sisältävät erilaisia näkemyksiä kasvatuksen teorian ja käytännön välillä ja ne omaavat erilaisia näkemyksiä kasvatukseen liittyvästä muutoksesta. Vaikka nämä muutoksen hahmotustavat liittyvät yksittäisten tutkimusten luonteeseen ja löytöihin, ne myös liittyvät kilpaileviin näkemyksiin kasvatuksellisista uudistuksista ja institutionaalisen kasvatustutkimuksen paikasta tässä uudistuksessa. Positivismi näkee kasvatuksellisen uudistuksen teknisenä, tulkinnallinen tutkimus näkee sen käytännöllisenä. Kriittinen kasvatustiede näkee kasvatuksellisen uudistuksen osallistuvana ja yhteistoiminnallisena. Se tarkastelee kasvatuksen tutkimusta, jossa kasvattajat itse tutkivat. Se tarkastelee kasvatuksen tutkimusta kriittisenä analyysinä, joka on suunnattu muuttamaan osallistujien kasvatuskäytäntöjä, kasvatuksen ymmärtämistä ja kasvatuksen arvoja samoin kuin niihin liittyviä sosiaalisia ja institutionaalisia rakenteita. Tässä mielessä kriittinen kasvatustiede ei ole tutkimusta kasvatuksesta (on or about education) vaan kasvatukseen liittyvää tutkimusta (in and for education). (Carr & Kemmis 1986, 156.) Seuraavassa kuvataan toimintatutkimusta tutkimusmenetelmänä ja tämän tutkimuksen kulkua.

7.1 Toimintatutkimus

Oja ja Smulyan (1989) kuvaavat toimintatutkimuksen kehitystä vuosien varrella angloamerikkalaisissa maissa. Toimintatutkimus (action research) terminä on peräisin neljäkymmentäluvulta ja Kurt Lewiniltä. Se viittaa sosiaalitieteiden työkalujen ja metodien käyttöön välittömiin ja käytännöllisiin ongelmiin. Tarkoituksena on rikastaa teoriaa ja tietoa kasvatuksesta ja parantaa koulun käytäntöjä. Yhteistoiminnallisessa toimintatutkimuksessa voi jokainen ryhmä olla edustettuna prosessissa ja jokainen antaa oman erilaisen asiantuntemuksensa ja ainutlaatuisen perspektiivinsä. (Oja & Smulyan 1989, 3.) Useimmat toimintatutkimuksen kuvaajat viittaavat juuri Lewiniin tutkimusmetodin alullepanijana. Engeström (1985, 156–164) kehittävän työntutkimuksen esittelyssä antaa omalle lähestymistavalleen erilaisen perustan. Hän viittaa kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan ja Leontjeviin (1977).

Ojan ja Smulyanin (1989) mukaan toimintatutkimus ajautui nopeasti hankaluuksiin. On vaikeata tuottaa samalla kertaa traditio-

naalisesti määriteltyä kasvatuksen teoriaa ja parantaa käytännön toimintaa. Kiinnostus toimintatutkimukseen väheni 50-luvulla (Yhdysvalloissa). Tutkijat hyökkäsivät toimintatutkimusta vastaan pitäen sitä metodisesti köyhänä ja epätieteellisenä, ja tutkijat vetäytyivät yliopistoihin tuottaakseen kollegoille helpommin hyväksyttäviä tutkimuksia. Opettajilla taas ei ollut aikaa tutkia ja tutkimus vei voimavaroja opettamiselta. Toimintatutkimus jäi käytännöllisten ongelmien ratkaisun tasolle, kontrolloitu tutkimus oli vaikeaa tutkijakoulutuksen puuttuessa, toimintatutkimuksella ei haettu laajempia teoreettisia yleistyksiä eikä tuloksia suhteutettu laajempaan teoreettiseen kokonaisuuteen. 60-luvulla toimintatutkimus väheni kyselyiksi, joita työntekijät tekivät konsultin avulla. 70-luvulla kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien nousu nosti myös toimintatutkimuksen. (Oja & Smulyan 1989.)

Adelman (1985) kuvaa toimintatutkimuksen tarkoitusta: "Toimintatutkimus on metodologia, jolla systemaattisesti tutkitaan mitä seurauksia on yrityksillä muuttaa instituutioiden ja systeemien sosiaalisia suhteita. Onko muutos aikaansaatu ja parantaako se sosiaalisen elämän ehtoja evaluoidaan jokaisen prosessin lopuksi". (Adelman 1985, 140.) Adelman korostaa tutkimuksen tulosten esittelyä. Oja & Smulyan (1989) kuitenkin katsovat että nykyään toimintatutkimuksissa keskitytään ennemminkin prosessin kuvaamiseen kuin tulosten esittelyyn.

Tässä tutkimuksessa on sävyjä kummastakin näkemyksestä. Tutkimusraportti on teoriaosassa esitellyn hahmotustavan soveltamisen kuvausta Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Kuvataan niitä tapahtumia, joita näkökulman käyttöön liittyi, mitä opiskelijoiden kanssa tehtiin, millaista oli vuorovaikutus ja mitä mieltä siitä oli. Toisaalta myös pyritään arvioimaan kokeilun sisältöä suhteuttamalla opiskelijoiden kokeiluun liittyviä asenteita ja toimintaa toisiinsa ja näin yrittämällä saada kiinni kokeilun todellisuudesta ja tapahtumista. Arvioidaan korrelaatioiden avulla tapahtumien sisäistä dynamiikkaa jälkikäteen. Mitä todella tapahtui? Mitä oli tuloksena tällaisesta näkemyksestä? Arviointia suoritetaan yksin ja yhdessä opiskelijoiden kanssa.

On kuitenkin huomattava, ettei tuloksia arvioida hypoteesien toteutumisen hengessä tai pelkästään suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Olisi kapeata arvioida muuttuvaa systeemiä vain suhteessa ennalta määriteltyihin sisältöihin. Kun on kysymyksessä ennemminkin mahdollisuuksiin orientoitunut tutkimus, täytyy keskittyä tapahtumiin. Vasta kun prosessin sisältöön on saatu tuntuma, voidaan arvioida tuloksia. Tulokset ovat tapahtumia. Osanottajat arvioivat nii-

den merkitystä itselleen, tutkittavalle teemalle ja hahmottamalleen yhteisölle.

Tässä yhteydessä mahdollisuuksista puhuttaessa täytyy tehdä myös ero fenomenologian tarkoittamiin mahdollisuuksiin. Kuschin (1988, 39) mukaan Husserlin mallissa mahdolliset maailmat eroavat toisistaan vain siinä, kuinka samat elementit on niissä kulloinkin järjestetty. Husserlilla merkityssuhteet projisoivat tai konstituovat kyseisen maailman. Merkityssuhteet voivat muuttua, eivät todellisuuden elementit. Kuitenkin esimerkiksi Niinistö (1981) sisällyttää toimintatutkimuksen tulkinnalliseen paradigmaan.

Tässä tutkimuksessa mahdollisuus viittaa ihmisen hahmottamiseen. Kun ihminen havaitsee todellisuudessa jotakin, joka saattaa aktualisoitua, johon voi saada kontaktin ja jonka kanssa saattaa päästä vuorovaikutukseen, kysymys on mahdollisuuteen orientoitumisesta. Kysymys on hahmottamisen kurkottamisesta todellisuuden ilmiöihin. Tavoitteellinen hahmotus taas edellyttää mallia halutusta asiaintilasta. Sen jälkeen strategiana on rakentaa ympäristön ilmiöt siten, että malli toteutuu. Mahdollisuuksien hahmottaminen on etsintään, tutkimiseen ja kontaktiin orientoituva tapa katsoa tapahtumia. Tavoitteellinen hahmotus taas hallintaan, organisointiin ja kontrolliin orientoituva. Näin ollen mahdollisuuksiin orientoituvan tutkimuksen tulosten arviointi keskittyy aktualisoituneisiin tapahtumiin. Tulosten arvo määräytyy prosessiin osallistuneiden tapahtumille antamille merkityksille. Tutkimuksen arvo tutkijayhteisössä tulisi perustua siihen, minkä verran nämä löydettyt ja kuvatut ilmiöt rikastuttavat tutkimuskulttuuria ja sitä kautta yhteisöä.

Peltonen (1987) kuvaa omia tunnelmiaan:

”Kaikissa tutkimuksissa tulisi ennen tutkimuksen aloittamista kysyä, pyritäänkö tutkimuksella etsimään jotain, jota ei ole vielä edes olemassa... Kaikkein vähiten ihminen tietää lähiympäristönsä arkirutiineista... Tutkimuksen varjolla ei tarvitse väittää tosiasioiden, vaan ainoastaan esittää niitä mahdolliseksi. Tämä tulos avaa mielen etsimään edelleen uutta. Tosioiden väittäminen tuottaa tunteen siitä, että niinhän se on, mutta mitä siitä eteenpäin. Tällainen tulos tekee tutkijan ahdistuneeksi. Tutkijan mielialan ja tutkimuksen välisestä vuorovaikutuksesta on alettu nykyisin puhua uutena ilmiönä ja tämän tutkimuksen suorittamisen myötä saa sen vaikutelman, että tietyt tiedekäsitykset tutkimuksen taustalla todella ohjaavat mielialoja.” (Peltonen 1987, 189–191.)

Tässä tutkimuksessa etsitään mahdollisuutta hahmottaa ja suorittaa opiskelu yhteisen todellisuuden muotoutumiseen osallistumalla. Seuraavassa kootaan tämän tutkimuksen tapahtumia suhteessa Suojasen (1992) keräämiin toimintatutkimuksen tunnusmerkkeihin:

1. Tarkoituksena on tiettyyn käytännön tilanteeseen sidotun ongelman ratkaiseminen: Tutkimusta käynnistäessäni olin itse ollut kaksi vuotta opettajana Helsingin lastentarhanopettajaopistossa ja monesta positiivisesta asiasta huolimatta kokenut opiskeluolosuhteet elämälle vieraina, pirstaleisina sekä varhaiskasvatusta puutteellisesti käsittelevinä. Halusin koetella opiskelutapaa, jossa opiskelu voitaisiin hahmottaa yhteiseksi osallistumiseksi toiminnan muotoutumiseen.
2. Osallistujat kehittävät pääsääntöisesti omia käytäntöjään: Opistossa oli tutkimusajankohtana 24 kurssia, joissa oli kussakin 32 opiskelijaa. Kokeilu tapahtui yhden kurssin puitteissa ensimmäisenä opiskeluvuotena. Opiskelukäytäntöjen kehitys tapahtui kurssin sisällä ja toimintaan liittyen ja sen vaatimuksesta.
3. Tutkija osallistuu yhteistyössä kohdeyhteisön jäsenten kanssa koko tutkimusprosessiin: Kysymyksessä oli selkeä prosessi, jossa minä opettajana ja opiskelijat yhdessä kehitimme tarvittavia toimintatapoja. Ainoa katkos yhteisessä prosessissa oli, että kokeilun alkusuunnitteluun osallistui aikaisempien kurssien opiskelijoita. Varsinaiseen tutkimukseen osallistuvat opiskelijat joutuivat keskelle alkavaa kokeilua. Tämä aiheuttikin paljon huolta ja kritiikkiä opiskelijoiden keskuudessa. Kritiikki on aiheellista. Silti en näin jälkikäteenkään arvioiden muuttaisi tilannetta. Nähdäkseni systeemien toimintatapoihin on parasta vaikuttaa niiden muotoutumisvaiheessa, ei vasta pitkän suunnittelun jälkeen systeemien jo jymähdettyä paikoilleen.
4. Koko prosessin ajan tapahtuu itsereflektiota ja arviointia: Prosessin arviointi oli jatkuvaa. Se tapahtui viikottaisten kokoon-tumisten aikana, kyselyjen avulla, haastatteluilla, prosesseja videoimalla ja niitä arvioimalla, harjoitteluraporttien ja päiväkirjojen muodossa sekä lopulta tutkimuksen tulosten arviointina.
5. Menetelmän joustavuuden ansiosta voidaan tutkimussuunnitelmaa muuttaa toimintaprosessin kuluessa: Ei vain kokeilun si-

sällöt muuttuneet tutkimuksen kuluessa, myös tutkimuksen teoriaosa piti muutokseen liittyen kirjoittaa uudestaan.

6. Menetelmä on systemaattinen oppimisprosessi: Tässä kohden oma orientaationi poikkeaa jonkin verran Suojasen kiteytyksestä. Prosessin päähuomio ei kiinnittynyt niinkään oppimiseen kuin siihen, että opiskelijoiden toimintasysteemit joutuisivat kontaktiin osallistuvan vuorovaikutuksen kanssa. Ennen oppimista tulee asian reaalin ilmeneminen. Oppimisen edellytyksenä on ilmiön havaitseminen. Ideana oli, että opiskelijat joutuvat kohtaamaan osallistuvan vuorovaikutuksen. Tätä suhdetta koettelemalla ja arvioimalla saadaan kontakti molemminpuolisen vuorovaikutuksen lähteisiin. Vasta tämän kontaktin löydyttyä sitä voidaan käsitellä ja siitä oppia. Kontakti antaa oppimiselle sen osallistuvaa vuorovaikutusta edellyttävän sävyn. Ennen osallistuvan vuorovaikutuksen hahmoa ei voi olla sen oppimista.
7. Osallistujat oppivat teoretisoimaan käytäntöjään sekä pohtimalla olosuhteitansa, toimintojansa ja päätöksiänsä että tulemalla tietoisiksi näiden välisistä suhteista: Vertaa edelliseen. Oppimista tärkeämpää oli saada kontakti vuorovaikutuksessa ilmeneviin sisältöihin. Vasta kun asiaan on saatu tuntuma, sitä voidaan alkaa käsitellä. Näin osallistuvan vuorovaikutuksen teoria ja käytäntö sekoittuvat.
8. Entiset käytännöt on asetettava kyseenalaiseksi: Tämä tapahtui monella tasolla. Opiskelijoilla oli kaikilla jo aikaisempaa kokemusta ja koulutusta päivähoidosta. Näin ollen opiskelijoiden hallitsemien toimintatapojen ja asenteiden ravistelu oli keskeistä ja myös raastavaa. Yhtä raastavaa oli myös minun joutua asettamaan vaakalaudalle oman tutkimukseni orientaatio ja oikeutus (vrt. luku 10.2.). Samalla oli vaakalaudalla myös oma arvoni ja toimintani oikeutus. Koska panoksena olivat omat toimintatavat ja vuorovaikutus, ei niinkään ulkopuolisten teorioiden tai instituutioiden kyseenalaistaminen, toimittiin kaikille tärkeiden ja vaarallisten asioiden kanssa. Jokaisella oli prosessissa isoja panoksia. Helpoin tapa olisi ollut keskittyä kyseenalaistamaan opiston olemassaolevia systeemejä, mutta päällepyöryvät tapahtumat edellyttivät omakohtaista prosessointia.

9. Menetelmä mahdollistaa omien opetuskäytäntöjen tieteellisen perustelun: Tieteen perustehtävä on tutkia ja koetella todellisuuden muotoutumista. Sekä tiedekulttuuri että tutkittava todellisuus muuttavat toinen toisiaan. Ollessaan vuorovaikutuksessa ne voivat rikastaa toisiaan. Tässä kokeilussa tieteeseen kuuluva tutkiminen, kokeilu ja arviointi tulivat mukaan opiskelukäytäntöjen luomiseen. Tarkoituksena oli että käytäntöjä eivät sanelisi niinkään olemassaolevat organisaatiot, vaan ennemminkin tutkiva ote tapahtumiin. Viikottaiset kokoontumiset tekivät mahdolliseksi jatkuvan teorian ja käytännön yhdistämisen. Näin käytännöille voi löytyä teoreettisia yhteyksiä samoin kuin teoria voi alkaa elää. (Kriteerien luettelo: Suojanen 1992, 38.)

7.2 Tutkimuksen suorittaminen

”Toimintatutkimus prosessiluonteensa takia on tyypillisesti toimintaa, jossa ennakkoon ei voida ennustaa, mitä prosessi tuo tullessaan” (Korhonen 1989, 29). Tutkimus rakentuu tutkimuksen ja toiminnan vuorovaikutukselle (vrt. Mäenpää 1989, 14 ja Suojanen 1994, 13). Sen takia tutkimus sisältää paljon auki jääneitä juonteita, joita ei raportissa hyödynnetä. Tutkimuksen sisältö muuttui työn kestäessä. Se kuuluu toimintatutkimuksen luonteeseen.

Tässä luvussa kuvataan niitä menettelyjä, joista tutkimus muodostui. Yksityiskohtaisempia kuvauksia menetelmistä on niiden tulosten esittelyn yhteydessä. Koska toimintatutkimus on yhteisöllinen projekti, on sen menetelmien kuvauksissa tiukkojen metodien ohella myös viittauksia ihmisiin.

1. Tutkimussuunnitelma:

Tutkimussuunnitelma valmistui syksyllä 1990. Yksin en tätä työtä kuitenkaan tehnyt, vaikka suunnitelman yksin kirjoitinkin. Koulutuksen käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat selvenivät yhteistyössä työtoverieni kanssa. Ehkä kuitenkin merkittävin tutkimuksen liikkeellepaneva voima olivat kurssin 158 opiskelijat, joiden kurssinohjaajana toimin kolme ensimmäistä opettajavuottani. Heidän kanssaan opiskelun käytännöt ja teoria saivat elävän hahmon.

Tutkimussuunnitelman alkuperäinen idea oli testata hahmotusta, jossa opiskelija tässä ja nyt joutuu osallistumaan oman opiskelunsa ehtojen muotoutumiseen. Tätä perustelin näkemyksellä jonka mukaan

lastentarhanopettaja ei voi auttaa lasta osallistuvaan vuorovaikutukseen, elleivät hänen omat näkemyksensä ja toimintatapansa tunne tällaista vuorovaikutuksen hahmotustapaa.

2. Orientaatiotapamittarin kehittäminen:

Miten olemassaolevan ja muotoutuvan todellisuuden hahmottaminen oikein eroavat toisistaan ja miten ne voidaan käytännössä erottaa? Tämä kysymys on keskeinen, koska se on koko tutkimuksen teema. Jos tutkimus liittyy todellisuuteen, on sen teoreettisen asetelman saatava kontakti todellisuuden vastineisiin. Näyttäytyvätkö teoreettiset lähtökohdat todellisuudessa ja millaisina? Tutkimus on luonteeltaan empiirinen.

Lisensiaattityössäni (1991 C) olin lapsilla käyttänyt mittaria, jossa lapset joutuivat arvioimaan erilaisia tilanteita. Lasten vastaukset oli sen jälkeen luokiteltu sen mukaan, viittasiko heidän vastauksensa toiminnan etenevän olemassaolevien ehtojen sisällä vai tilanteen ehtoja muuttavina. Näin saatiin lasten tapa nähdä todellisuus olemassaolevana tai muotoutuvana.

Yritin kehittää vastaavaa mittaria aikuisilla. Kehittelin erilaisia tilanteita ja pyysin opiskelijoita ja opettajakollegoita kuvaamaan tilanteita. Tämä tapahtui talvella 1991 ja opiskelijat olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Aikuiset kuitenkin yleensä aloittivat puheensa viittaamalla toiminnan riippuvan kustakin tilanteesta erikseen. Aikuiset pohtivat ennen kaikkea eri vaihtoehtoja. Luokittelu tällä perusteella osoittautui hyvin vaikeaksi.

Yritin soveltaa Kellyn (vrt. Cohen & Manion 1980, 263–282) mielikuvakartoituksia saadakseni opiskelijoiden hahmotuksen suuntautuneisuuden esiin. En kuitenkaan onnistunut kehittämään niin yksiselitteisiä ja silti eläviä tilanteita, että opiskelijoiden välillä olisi tullut esiin selviä eroja.

Kolmanneksi kokeilin diakuvien käyttöä. Kerroin opiskelijoille että kukin kuva kuvaa tiettyä tilannetta. Sen jälkeen pyysin opiskelijoita arvaamaan, mitä jatkossa tapahtuu. Näin yritin saada esiin opiskelijoiden käsitystä siitä miten asiat todennäköisesti etenevät. Vastaukset osoittautuivat kuitenkin niin monikerroksisiksi sisältäen ironiaa ja kasvattajan roolin kyseenalaistusta, että tämäkin lopulta lupaavin mittari osoittautui epävarmaksi.

Vastaus löytyi lopulta opiskelijoiden keskinäisistä arvioinneista. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan toinen toisiaan, minkä verran he mukautuivat annetuissa tilanteissa ja minkä verran he pyrkivät osallistumaan tilanteiden muotoutumiseen (ks. liitteet 4A ja 4B). Näistä

arvioista tuli selvät keskittymät. Opiskelijoilla tuntui olevan selvä kuva siitä, millaisia vuorovaikutustapoja heillä oli. Tutkimuksen empiirisistä tuloksista käy ilmi, että teoreettisille lähtökohdille löytyi vastineensa myös käytännöstä. Olemassaolevan ja muotoutuvan vuorovaikutuksen malleilla oli monipuolisia yhteyksiä eri toiminnan ja arvioinnin aspekteihin.

Lopulta opiskelijoiden orientaatiotavat eivät olleet tutkimuksen keskeistä aineistoa, vaan osallistuvan toimintatavan koettelu, mutta liitteessä 1 on lueteltu opiskelijoiden hahmotukseen liittyviä korrelaatioita. Korrelaatioita ei ole arvioitu tarkemmin. Ne antavat kuitenkin mielenkiintoisen kuvan mukautuvaan ja osallistuvaan toimintatapaan liittyvistä yhteyksistä.

3. Päiväkotien yhteistyöhalukkuuden kartoitus

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli testata muotoutuvan todellisuuden hahmotusta todellisessa vuorovaikutuksessa oli tarpeellista etsiä todellista tekemistä ja vuorovaikutusta edellyttäviä yhteistyökumppaneita. Tähän työhön sain avukseni opiskelijat Anne-Maarit Ahosen ja Outi Luukkaisen, jotka seminaarityönään kartoittivat päiväkotien yhteistyöhalukkuutta. Teimme yhdessä päiväkodeille kirjeet, joissa haluttiin kartoittaa yhteistyömahdollisuuksia. Kirjeet lähetettiin kymmeneen lähiseudun päiväkotiin. Opiskelijat kävivät keskustelemassa yhteistyömahdollisuuksista jokaisessa päiväkodissa. Outi ja Anne-Maarit tekivät urakkansa niin innostavasti, että kaikki kymmenen päiväkotiä ilmoittivat olevansa halukkaita yhteistyökokeiluun. Koska syksyllä ei vielä ollut selvillä kokeilun muoto tai laajuus, luvattiin päiväkodeille palata asiaan keväällä kun tilanne olisi selkiintynyt.

Keskustelutilaisuus oli 6.3.1991, jossa kustakin päiväkodeista oli paikalla yhdestä kolmeen työntekijää. Tilaisuudessa käytiin läpi mahdollisia yhteistyömuotoja ja päiväkotien resursseja sekä tarpeita. Syksyllä pidin vielä auki mahdollisuutta, että kaikki kahdeksan yksöskurssia voisivat aloittaa opiskelunsa siten, että teoria ja harjoittelu olisi kytketty päiväkodissa tiukasti yhteen. Tähän ei kuitenkaan löytynyt riittävästi eväitä. Kevääseen mennessä asetelma selkeni siten, että varsinainen kokeilu tapahtuisi yhdellä kurssilla, jonka kaksi ryhmää tarvitsivat kumpikin yhden päiväkodin. Loput kahdeksan päiväkotiä jaettiin niistä kiinnostuneille opettajille, jotka itsenäisesti tekivät omaan opetukseensa liittyvää yhteistyötä näiden päiväkotien kanssa. Opettajille järjestettiin keväällä 1991 infotilaisuus, jossa käytiin läpi mahdollisia toimintatapoja ja tilanteita. Varsinaisen kokei-

lun yhteistyöpäiväkodeiksi tulivat lopulta päiväkotit Harju ja päiväkotit Maria. Näiden päiväkotien kanssa pidin infotilaisuuden ja puhe-
linkeskustelujen lisäksi kaksi kertaa suunnittelupalavereja kumman-
kin kanssa erikseen. Harjoittelun ohjaus ja yhteistyö päiväkotien
kanssa on jäänyt melkein kokonaan pois tästä tutkimusraportista.
Ohjaajien arviot toiminnan kulusta ja toiminnan hankaluuksista ja
mahdollisuuksista on jätetty esittelemättä. Tämä tutkimusmateriaali
on kuitenkin tallessa mahdollista myöhempää käyttöä varten. Näkö-
kulma on keskeinen antoisaa opiskelua kehitellessä, mutta sen prob-
lematiikka tarvitsisi kokonaan oman tutkimuksensa.

4. Tutkimusyhteistyötä?

Toimintatutkimus voi olla osatekijä yhteisön hyvinvoinnissa. Halusin
selvittää mahdollisuutta tuoda osallistuvaa varhaiskasvatuksen tut-
kimusta opiston kulttuurissa voimakkaammin esille. Mielessäni kan-
gasteli ajatus, että käsillä oleva tutkimus voisi olla yksi katalysaattori
tutkivaa ja kokeilevaa opiskelua ja opetusta kehiteltäessä. Viritte-
lin/virittelimme opintopiirimuotoisia kokoontumisia. Kokoontumis-
kertoja ehti olla kaiken kaikkiaan viisi kappaletta. Traditioksi asti ei
innostus tai kestävyys riittänyt.

Toinen ajatus oli liittää opettajien erillään ja itsenäisesti tekemiä
opinnäytteitä ja tutkimuksia yhteen suuremmaksi kokonaisuudeksi,
jolloin ne voisivat ruokkia toisiaan. Kävimme keskusteluja ja pidimme
yhteisen keskustelutilaisuuden, johon saapui kaksitoista tutkimusta
tekevää opettajaa. Yhteistä projektia ei kuitenkaan saatu synty-
mään, mutta ainakin tutkijat nyt tiesivät toinen toisistaan ja toistensa
tutkimuksista.

5. Opiskelijoiden haastattelut (kevät 1991)

Haastattelin kymmentä valmistuvaa opiskelijaa. Keskustelun teemoi-
na olivat koulutuksen ongelmat, mahdollisuudet, positiiviset yllätyk-
set sekä parannusehdotukset. Keskustelut nauhoitettiin. Näitä haas-
tatteluja en lopulta käyttänyt suoraan raportin aineistona. Kuitenkin
viimeisen vuosikurssin kanssa keskustelut vaikuttivat tutkimuksen
kulkuun siinä mielessä, että niiden avulla tarkentuivat kokeilun kes-
keiset teemat. Tässä raportissa käytetään ensimmäiselle vuosikurssil-
le tehtyä kyselyä ja ryhmähaastattelua. Ykköskurssille tehdyn kyse-
lyn ja haastattelun suoritusta kuvataan tarkemmin luvussa 8.2.

6. Kokeilun laajuuden määrittäminen

Kokeilun suorittaminen yhdellä kurssilla (32 opiskelijaa) ei ollut alusta alkaen itsestään selvää. Halusin koko opiston olevan mukana kokeilussa. Tätä tarkoitusta varten järjestin erilaisia tilaisuuksia ja kirjoitin kokeilua kuvaavan monisteen (vrt. luku 9). Ennen kokeilua järjestin kolme koulutusiltaa, jotka oli tarkoitettu kaikille opiston opettajille ja henkilökunnalle. Ensimmäinen kokoontuminen oli 1.2.1991. Sen tarkoituksena oli tehdä kokeilua tutuksi muille opettajille, tarjota opettajille virikkeitä oman työnsä kehittämiseen ja erityisesti avata yhteistyömahdollisuuksia. Tilaisuudessa oli läsnä melkein 60 opettajaa eli lähes kaikki opiston opettajat. Vaikutelmakseni jäi innokkuus ja halu yhteistyöhön. Ehkä kuitenkin käytännössä omat resurssini etsiä yhteistyömuotoja monen aineen ja opettajan kanssa erikseen loppuivat kesken. Lisäksi en halunnut lyödä lukkoon yhteistyön muotoja ja sisältöjä, jotta opiskelijan panokselle jäisi tilaa. Käytännössä suuressa talossa asiat täytyy lyödä varhaisessa vaiheessa lukkoon, jottei muu toiminta jyrää sitä. Olin tilanteessa jossa yhteydet olivat moneen suuntaan auki, mutta en osannut tai resurssini eivät riittäneet niitä kaikkia hyödyntämään.

Toisena koulutusiltapäivänä 29.4. kävin läpi päiväkotien kanssa esiinnousseita toiveita ja toimintamahdollisuuksia. Noin puolet opettajista oli paikalla keskustelemassa. Opettajille jaetun kokouskutsun kokeiluun liittyvät aiheet olivat:

- Ebestä opetuskoneen sijasta kulttuurifoorumi!
- Opetuksesta opiskeluun, opiskelusta todellisuuden tekemiseen!
- Ajankohtaista asiaa, kokemuksia, mahdollisuuksia, kylmää vettä hanasta!

Kokoontumisessa oli tarkoitus käydä läpi kokeilun käytännön toteutumista, mutta asiat olivat selvillä vain omalta osaltani. Selvitin omaa osuuttani, kuvasin päiväkotien tilannetta, mutta en ollut kyennyt luomaan sellaista systeemiä, johon muut olisivat voineet tai halunneet kiinnittyä. Niinpä koko talon kattava kokeilun toteuttaminen jäi auki. Näin suuressa ja monimuotoisessa talossa asian jääminen auki tarkoittaa asian hautautumista muiden asioiden alle.

Kolmannella kokoontumiskerralla 23.5.1991 olivat läsnä vain ne opettajat, jotka olivat ottaneet itselleen päiväkodin yhteistyön tekemistä varten. Tällä kokoontumiskerralla käytiin edelleen läpi yhteistyömuotoja ja pyrittiin hiomaan niitä toimiviksi ja mielekkäiksi. Opettajat olisivat ymmärtääkseni tarvinneet huomattavasti enem-

män perehdytystä ja idean kypsyttelyä kuin mitä minä pystyin järjestämään.

Neljännän tilaisuuden järjestin marraskuussa 1991 kokeilun ollessa täydessä vauhdissa. Siinä käytettiin keskustelun pohjana viideota, jossa opiskelijoiden kanssa etsitään tapoja liittää teoria-aineita harjoitteluun. Tarkoituksena oli havainnollistaa kokeilun toimintatapaa ja samalla etsiä yhteistyön mahdollisuuksia eri aineenopettajien kanssa.

Viimeinen kokeilua koskeva tilaisuus järjestettiin syksyllä 1994, jossa kuvasin kokeilun kulkua ja arvioin osallistuvan toimintatavan mahdollisuuksia Helsingin lastentarhanopettajaopistossa ja yliopistossa.

Muita virallisempia esittelyjä on ollut kahdessa opettajankokouksessa, jotka antoivat omasta puolestaan kokeiluun luvan sekä johtokunnan kokouksessa, joka myös antoi kokeiluun luvan mistä kiitos. Näin kokeilun laajuudeksi lopulta kiteytyi yksi ensimmäisen vuoden kurssi (=32 opiskelijaa). Epävirallisella tasolla kokeilun valmistelut sävyttivät koko lukuvuotta 1990–1991 keskusteluina, kyseilyinä, yhteydenpitoina ja järjestelyinä.

Toimintatutkimuksessa on vaikea sanoa, missä yksityishenkilön rooli alkaa ja tutkijan loppuu. Tätä ilmiötä kuvastaa mm. se, että keväällä 1991 hain avautunutta rehtorin sijaisuutta, koska uskoin rehtorina omaavani parhaat mahdollisuudet tarvittaviin muutoksiin. Ehkä valitsijat huomasivat saman asian, sillä en tullut valituksi.

7. Kokeilun aineiston keruu

Varsinaisesta kokeilusta keräsin aineistoa kahdelta kurssilta. Toisen kurssin aineisto oli siltä varalta, että tutkimuksessa ilmenisi tarvetta vertailuryhmän käyttöön. Tutkimuksen näkökulmaan, yhteisön sisäisen vuorovaikutuksen tutkimiseen, ei kuitenkaan vertailuryhmän asetelma sopinut. Niinpä kerätyistä tiedoista tehdyssä korrelaatiomatriisissa korrelaatiot kuvaavatkin vain kokeilussa mukana olleen kurssin sisäisiä ilmiöitä.

Aineistoon koottuja taustatietoja olivat opiskelijan ikä, opiskelijan koulutus, keskikoulun päästötodistuksen arvosanoja, oliko ylioppilas vai ei ja millaisin arvosanoin sekä minkä verran opiskelijalla oli työkokemusta eri päivähoitomuodoista. Heti opiskelun alussa ennen kokeilun alkua opiskelijoille tehtiin kysely, jossa kartoitettiin heidän motiivejaan tulla koulutukseen ja pyydettiin suorittamaan itsearviointia (liite 2).

Opiston soveltuvuuskokeiden pistemäärät kirjattiin ylös eri osa-alueilta, joita olivat ryhmäkoee, opettajien haastatteluista antamat pistemäärät, interaktiiviset taidot, aikuistumisen aste, motivaatio, luovuus, kielelliset taidot, musiikilliset taidot sekä summapistemäärä. Kokeilun aikana kerättiin opiskelijoiden näkemyksiä kokeilun ongelmista. Teemoina olivat eniten esiin nousseet kokeilun liika epämääräisyys, raskaus, kokeilun herättämät paineet sekä kokeilun sopimattomuus ensimmäiselle opiskeluvuodelle (liite 3). Nämä tuntemukset ovat pohjana empiriaosan korrelaatioanalyysille.

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan omaa ja toistensa vuorovaikutustapaa omassa projektiryhmässä ja isommassa kuudentoista opiskelijan ryhmässä (liite 4). Opiskelijan saamien mainintojen lukumäärät laskettiin yhteen luokittain. Lisäksi aineistoon otettiin kolme tentin arvosanaa: didaktiikan tentti, terveystieteiden tentti sekä kasvatustieteen approbaturin tentti. Korrelaatioissa käytetyt muutujat ja niiden numeeristen arvojen määräytyminen on luetteloitu liitteessä 5.

Itse kokeilua ja sen tapahtumia dokumentoitiin monin tavoin. Viikottaisia kokoontumisia videoitiin (ks. luku 10.2.). Päiväkodissa tehtyjä yhteisiä harjoituksia videoitiin (ks. luku 10.1.). Kokeilun ku- lun arviointia videoitiin ja nauhoitettiin (vrt. luku 11.2.). Kaksi projektiryhmää videoi omaa harjoitteluprosessiaan. Keräsin ajoittain opiskelijoilta kirjallista palautetta kokeiluun liittyvistä asioista. Harjoittelun ohjaajien kanssa käytiin arviointikeskusteluja ja heiltä kerättiin myös kirjallinen palaute kokeilun rajoituksista ja mahdollisuuksista. Itse pidin päiväkirjaa viikottaisista kokoontumisista.

Aineistoa kertyi valtava määrä. Mäkelän (1990) mukaan aineistoa ei kannata kerätä liikaa kerralla. Hänen mukaansa on ensin paras analysoida huolellisesti pienehkö aineisto ja vasta sitten päättää minkälaiset lisäaineistot ovat tarpeen. (Mäkelä 1990, 52.) Toimintatutkimukseen Mäkelän ohje sopii mielestäni huonosti. Ensinnäkin tutkimuksen muuttuvasta luonteesta johtuen on vaikea etukäteen tietää, millä aineksella on paras käyttöarvo. Tästäkin raportista on jäänyt paljon sellaista ainesta pois, jota ajattelin siinä ehdottomasti tarvittavan. Toisaalta mukana on tahattomasti talletettua aineistoa, sillä luvun 10.2. keskustelu tallentui nauhalle opiskelijoiden harjoittellessa videokameran käyttöä luokassa. Toiseksi koska kysymyksessä on ainutkertainen prosessi, ei enää itse tapahtumia voi jälkikäteen dokumentoida. Aineiston analyysi alkoi toukokuussa 1991, jolloin luokittelin opiskelijoiden itseensä, kokeiluun ja toisiinsa suorittamia arviointeja.

Laadullisen analyysin hautumisaika oli pitkä. Tuntui vaikealta kuvata prosessia. Vasta kesällä 1993 olin saanut tapahtumiin sen verran etäisyyttä, että työ käynnistyi. Kävin ensin läpi suuren määrän materiaalia ja kokeilin erilaisia tapoja raportoida ja erilaisten aineistojen käyttöarvoa. Ehrnrooth (1990, 40) pohtii kvalitatiivisen aineiston arvioitavuutta. Hänen mukaansa arvioitavuus on sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Tuntui siltä, että suuri määrä erillisiä kuvauksia ei anna lukijalle mahdollisuutta arvioida prosessia. Sen takia lopulta päädyin raportointitapaan, jossa muutamman harvan esimerkin kautta pyritään pureutumaan tutkimuksen teemaan. Esimerkkien valintaperusteena on niiden käyttöarvo tutkimuksen aiheen elävöittäjänä ja kuvaajana. Laajoista esimerkeistä voi lukija tehdä omia johtopäätöksiään ja arvioida itse tapahtumien kulua.

Lopuksi on vielä mainittava toimintatutkimuksen kääntöpuolesta. Toimintatutkimus ei ole pelkästään instituution toimintaa rikastava vaan myöskin systeemin olemassaoloa ja toimintatapoja kyseenalaistava. Siksi instituution on suojauduttava muutospaineilta. Carr & Kemmis (1986) kuvaavat miten instituution reaktion voimakkuus usein yllättää tutkijat. Prosessista tuleekin yllättäen politiikkaa. Tai joutuu vastakkain ei-kasvatuksellisten ilmiöiden ja itsepäisten hallintoihmisten kanssa, jotka joko kieltävät kasvatukselliset argumentit tai pitävät niitä puhtaana idealismina. Tämän ei pitäisi olla yllättävää. Koulutus ei tarjoa ainoastaan kasvatuksen arvoja vaan myös tiettyjä sosiaalisia ja eri eturyhmien intressejä. Konflikti kasvatuksellisten arvojen ja muiden sosiaalisten ja kulttuuristen arvojen välillä voi olla hyvin todellinen. Muutettaessa koulua realisoimaan kasvatuksellisia arvoja täydemmin saattaa vähentää muiden sosiaalisten ja kulttuuristen arvojen osuutta. (Carr & Kemmis 1986, 206–207.) Täytyy myöntää, että en tutkimusta aloittaessani arvanut niitä lukuisia ilmiöitä, joita hanke toisi tullessaan. Lastentarhanopettajaopistokin näyttää olevan instituutio, joka paljastaa sisältönsä vasta, kun sitä yrittää muuttaa. Tämän tutkimusraportin yhteydessä ei valitettavasti ole tilaa tarkastella kokeilun suhdetta instituutiotaan systeemeihin. Oma tuntemukseni on, että jollen olisi lähtenyt kokeilemaan muotoutuvaa opiskelua myöskin olemassaolevan opiskelun dynamiikka olisi jäänyt ohuemmaksi.

8 Opiskelu Helsingin lastentarhanopettajaopistossa

Tämän luvun tarkoituksena on antaa lukijalle tuntumaa opiskelusta Helsingin lastentarhanopettajaopistossa vuosina 1990–1992. Ensin kuvaan lyhyesti opiston vaiheita (lähteinä Hänninen-Valli 1986 sekä opiston opettajat Raija Jokinen ja Pirkko Salpakivi) ja opiston toimintaa 1990–1992. Sen jälkeen kuvaan opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia koulutuksesta.

8.1 Helsingin lastentarhanopettajaopisto v. 1991

Suomessa alkoi 1892 ensimmäinen vuoden kestävä ruotsinkielinen lastentarhankasvattajatarkurssi Sörnäisten kansanlastentarhan yhteydessä. Vuonna 1896 koulutus muutettiin kaksivuotiseksi. Koulutuksen opettajina toimivat alusta alkaen Hanna Rothman ja Elisabeth Alander. Ensimmäinen suomenkielinen kurssi alkoi 1905. Uusiin tiloihin Ebeneserkotiin (jonka lastentarhassa oli lapsia 230) muutettiin 1908.

Oppi- ja harjoitusaineiden tuntimäärä oli noin 960. Niistä pedagogisten teoria-aineiden osuus oli 330 tuntia. Käytännön pedagogiikka ohjatun harjoittelun muodossa oli moninkertainen, noin 1320 tuntia. Teoria ja käytäntö olivat vahvasti kytköksissä. Opiskelijoiden osallistumisesta toiminnan muotoutumiseen ei kuitenkaan ollut kysymys. Tarkoituksena oli että opiskelijat oppivat ”oikeat” toimintatavat. Koulutuksesta valmistui noin 20–30 opettajaa vuosittain. Koulutus toimi paljolti Fröbelin näkemyksiin nojautuen. Uskonnollinen perusvire oli vahva.

Vähitellen opiskelijamäärät kasvoivat, 60-luvulla tuli rinnakkaiskurssi opiskelijoita. 70-luvulla kurssien määrä kasvoi neljään ja 80-luvulla kahdeksaan (8 x 32 opiskelijaa). Kun vielä koulutus piteni v.1983 kolmevuotiseksi, oli opiskelijoiden kokonaismäärä tutkimushetkellä paisunut seitsemäänsataanviiteenkymmeneen. Ebeneserin tilat Sörnäisissä eivät riittäneet ja koulutusta järjestettiin myös Vallilassa Helsingissä ja Myyrmäessä Vantaalla. Päätoimisia opettajia oli tutkimushetkellä noin 60, muita opettajia reilusti toistasataa. Opiston henkilökunnan vaihtuvuus oli tutkimuksen alkuvaiheissa suuri. Esimerkiksi 24:stä didaktiikan opettajasta vaihtui vuonna 1990 15. Laman seurauksena ihmisten liikkuvuus sittemmin huomattavasti väheni.

Myös koulutusrakenteen muutosprosessi heijastui voimakkaasti tutkimuksen testausvaiheeseen. Vuonna 1990 koulutus valmistautui ammattikorkeakoulukokeiluun. Vuonna 1991 alkoi painopiste siirtyä yliopistoon liittymisen prosessointiin. Yleiset hallinnolliset muutokset ovat olleet suuria. Tulostavasti soveltaminen on johtanut muutoksiin. Vuonna 1992 Vantaan toimipiste lopetettiin ja opiskelijoiden sisäänottoa supistettiin neljänneksellä. Koulutus siirtyi yliopistoon vuonna 1995.

Opiston hallinnon ja opettajien ponnistukset epäkohtien korjaamiseen liittyivät näinä vuosina lähinnä opetussuunnitelman kehittämiseen, eri aineiden opettajien keskinäiseen yhteistyöhön ja tietysti opettajien itsensä oman työnsä kehittämiseen. Tutkimusta tehdessä tuli monesti esille opettajien kokemus, että työn kehittämiseksi ja tutkimukselle ei ole aikaa, koska opetus, opetuksen suunnittelu ja harjoittelun ohjaaminen vievät kaiken ajan.

Virallisesti opiston opetus on pohjautunut opetussuunnitelmaan (1991), joka taas paljolti rakentuu tavoitteiden mukaisten taitojen ja valmiuksien omaksumiseen. Opetussuunnitelma on jaettu usein yksityiskohtaisesti tunneittain luento-, ryhmä-, demonstraatio-, harjoituskurssiopetukseen ja opiskelijan itsenäiseen opiskeluun (katso kuvio 9).

Samoin tenttikirjat ja opetuksen sisällöt on määritelty usein melko tarkasti. 44 sisältöaluetta on eritelty tavoitteiden, sisältöjen, kirjallisuuden, opetus- ja työmuotojen, suoritustapojen ja ajankoh-
tien (monet sisältöalueet jakaantuvat useampaan lukukauteen) osalta. Näin yksityinen opettaja vastaa omasta pienestä tontistaan suu-
ressa sirpalekeityksessä. Opiskelijan tällainen järjestely saattaa han-
kalaan asemaan: Hän joutuu sopeuttamaan oman orientaationsa
myllyyn, jossa neljä kertaa päivässä toteutetaan ylhäältä määriteltyä
opetussuunnitelmaa eri lokeroissa.

Opiskelu on kurssimuotoista siinä mielessä, että opiskelijat liik-
kuvat lukujärjestyksen sisällä ryhmissä, joskus koko kurssi, joskus
puoli kurssia, joskus kolmasosakursseina riippuen oppiaineesta, ei-
vät aineittain yksityisinä opiskelijoina orientoituen. On vaikeaa olla
yhteistyössä kaikkien kanssa erikseen. Pitkäjänteinen tiimityösken-
tely, tämän hetken mahdollisuuksien huomiointi, päivähoidon ajan-
kohtaisten haasteiden huomiointi ja opiston ulkopuolisen todellisu-
uden huomiointi tulee hankalaksi. Ihmiset ja sisältöjen nimet vaihtuvat
monta kertaa päivässä. Puitteet ovat yhtä aikaa erittäin suuret ja
erittäin pienet. Puitteet ovat samanaikaisesti sekä irralliset että jokai-
nen yksityiskohta on toisiinsa sidottu. Näin ison laitoksen opetus-
suunnitelman muuttaminen opiskelijan oman aktiivisuuden mahdol-

listamiseksi on monimutkaista. Lukujärjestyksen laatimiseen liittyvät erilaiset puitetekijät ovat niin lukuisat, että pienikin poikkeama vaarantaa koko systeemin.

Opiskelijan persoonallinen ote ja aktiivinen osallistuminen näyttäytyvät tällaisessa opiskelusysteemissä helposti vain haittana opiskelun sujumiselle. Jos opiskelija esimerkiksi tosissaan kiinnostuu jostakin asiasta, seuraava tunti alkaa kuitenkin lukujärjestyksen mukaan. Sen sisällöt on jo määriteltä kauan etukäteen. Jos opiskelijalla on nyt jotakin omia ajatuksia tai hän haluaisi tehdä jotakin lähinnä itseään kiinnostavaa, se vaikeuttaa opetusta. On opittava sopeuttamaan oma orientaationsa puolentoista tunnin jaksoihin siten, että se liittyisi aina kulloinkin käsiteltävään asiaan. Kolmessa vuodessa oppii, että oma persoonallinen orientaatio tai pitkäjänteinen keskittyminen ovat rasite, ei avu.

Organisaation kannalta opiskelijan osallistuminen vaarantaa rakennelman koossapysymisen. Opiskelijan aktiivisuus on uhka lukujärjestyksen toteutumiselle, sillä muutoshakuinen opiskelija ei välttämättä suuntaudu puitteiden mukaisesti. Organisaation kannalta on tärkeää, että lukujärjestys pyörii ja toteutuu. Tässä tutkimuksessa ei puututa opetussuunnitelmaan, vaan kokeilun tarkoituksena oli toimia lukujärjestyksen määrittämän monimutkaisen labyrinthin sisällä. Välillä labyrinthin olemassaolo tuntui pelkältä illuusiolta, välillä se tuntui olevan teräsbetonia.

8.2 Opiskelijoiden koulutukseen liittyviä näkemyksiä v. 1991

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden tilannetta ja kokemuksia heidän opiskelustaan. Näyttävätkö opiskelijoiden kuvaukset välittyvän olemassaolevan vai tämän hetken hahmottamisen kautta? Millainen on opiston opiskelukulttuuri ja sen sisältö? Aluksi kuvaan aineiston hankinta- ja käsittelyprosessia. Sen jälkeen esitän lyhyen kuvauksen kyselyn teemoista. Tämän jälkeen kuvaan opiskelijain näkemyksiä ja etsin niiden yhteyttä tämän tutkimuksen teemoihin.

Toisaalta opiskelijoiden näkemyksien kautta halusin selvittää kokeilun maaperää. Opiskelijoitahan varten toiminnan sisältöjä ja muotoja olin kaikin uudelleenmuotoilemassa. Olin itse ollut opettajana talossa jo liki kolme vuotta ja minulla oli jo ehtinyt muodostua aavistuksia ja käsityksiä opiskelijoiden näkemyksistä. Silti sekä kirjallinen kysely että haastattelu antoivat yllättäviä ja hätkähdyttäviäkin

tuloksia. Opiskelijoiden näkemykset ja kokemukset olivat raaka-ainetta kokeilun toiminnan muotoutumisessa.

Opiskelijoiden näkemyksiä keräsin sekä kirjallisesti että ryhmähaastattelulla. Vastauksia keräsin keväällä 1991 32:lta ensimmäisen vuosikurssin opiskelijalta. Opiskelijat olivat kurssilta, jonne oli koottu jo alalla aikaisemmin koulutusta saaneita ihmisiä, lastenhoitajia ja päivähoitajia. Kyselyn tein erään psykologian luennon aikana. Opiskelijat eivät tunteneet minua aikaisemmin sen paremmin tutkijana kuin opettajanakaan, joten henkilökohtaiset väritykset jäivät vähäisiksi.

Esitin viisi kysymystä yksi kerrallaan. Kuhunkin kysymykseen vastausaikaa oli kahdeksan minuuttia. Tämän tein sen takia, etteivät viimeiset kysymykset olisi värittäneet ensimmäisiä vastauksia. Jos opiskelijoilla oli motiiveja kuvata näkemyksiään tutkijaa myötäillen tai niitä vastaan, käytettävä materiaali oli vähäinen. Silti ihminen aina toimii tilannespesifisti, joten toisenlaisessa tilanteessa vastaukset olisivat voineet olla kovin toisenlaisia.

Vastausten reliabiliutta ja validiutta koettelin vielä ryhmähaastattelulla (kolme opiskelijaa) huhtikuussa 1991, jossa kävin uudelleen läpi kyselyn teemat. Tässä yhteydessä pyrin testaamaan kyselyn vastausten alustavan tarkastelun pätevyyttä sekä toisaalta etsimään näkökulmia, jotka yksisuuntaiseen informaatioon perustuva kysely saattaisi jättää piiloon. Ryhmähaastattelu menetelmänä on hankala. Monen ihmisen läsnäolo värittää sosiaalista tilannetta ja keskustelua monin tavoin, mutta samoin perustein voidaan sanoa yksilöhaastattelun värittävän tilannetta (vrt. Sulkunen 1990, 264–266).

Toisaalta lisätiedon vuoksi, toisaalta vertailuryhmän saamiseksi, tein vastaavan kyselyn myös kolmellekymmenelle kolmannen vuosikurssin opiskelijalle. Nämä opiskelijat koostuivat kolmen eri kurssin opiskelijoista. Myös heille tein kyselyn oppituntien aikana yksi kysymys kerrallaan. Osa kolmannen vuosikurssin opiskelijoista tunsikin minut entuudestaan, koska olin toiminut heidän opettajanaan, joten se saattoi antaa väriä vastauksille. Kyselyn vastausten alustavan tarkastelun jälkeen tein vielä ryhmähaastattelut, jossa kävin kyselyn teemat uudelleen läpi tarkoituksena koetella teemoja ja saada niihin lisävaloa. Pääosiltaan ensimmäisen ja kolmannen vuosikurssin aineisto vastasi toisiaan sekä kvantitatiivisen (käsiteltyjen teemojen lukumäärän laskeminen) että kvalitatiivisen arvioinnin (aineiston lukua, jäsentelyä, sisältöön eläytymistä) perusteella.

Kyselyt ja haastattelut kävin läpi heti tuoreeltaan, jotta opiskelijoiden näkemyksiä voitaisiin hyödyntää kokeilussa. Toki olin keskustellut opiskelijoiden tilanteesta ja kokeilusta oman kurssini kanssa

runsaastikin, mutta vieraammilla opiskelijoilla suoritettu valmis aineisto antoi tilaisuuden näkemyksiin paremmassa rauhassa kuin suora vuorovaikutus.

Seuraavan kerran kyselyihin ja haastatteluihin kajosin vasta kokeilun jälkeen jolloin aloin arvioida, olisiko niistä ja missä muodossa käyttöä tutkimuksen raportoinnissa. Kokeilin mm. vastaustyyppien jaottelua, kvantitatiivista eri teemojen mainintojen lukumäärään perustuvaa vertailua, etsin aineiston punaista lankaa ja miten suhteuttaa sitä muuhun tutkimuksen raportointiin. Eräässä vaiheessa päädyin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen kuvauksen yhdistämiseen siten, että teema-alueet käsiteltiin yksitellen. Ensimmäiset kolme sopivat hyvin kvantitatiiviseen analyysiin, koska opiskelijat luettelivat niissä asioita melko samantapaisesti. Neljännessä ja viidennessä kysymyksessä en enää kyennyt luokittamaan opiskelijoiden vastauksia siten, ettei sisältö olisi olennaisesti huvennut, joten niissä annoin enemmän tilaa opiskelijoiden yksittäisille vastauksille.

Aineiston kattava analyysi osoittautui kuitenkin huonosti toimivaksi tämän tutkimuksen yhteydessä. Käsittely laajeni suhteettomasti verrattuna tutkimuksen punaiseen lankaan. Tämän tutkimuksen lähtökohta ei ole tutkia opiskelijoiden olemassaolevia käsityksiä koulutuksesta. Paremminkin tarkoituksena on tarkastella kahden erilaiseen todellisuuskäsitykseen perustuvan hahmotustavan yhteyksiä toimintaan. Tämä ei tuntunut onnistuvan kyselyn aineiston kvantitatiivisessa kuin kvalitatiivisessakaan kuvauksessa. Kyselyn tuloksia ei siis raportoida. Seuraavassa esitän johdannoksi ja haastattelun ymmärtämisen pohjaksi lyhyen tiivistelmän esiin nousseista teemoista.

1. Mitä toivoin koulutukselta aloittaessani? Käytettyjen kielikuvien perusteella vastaukset liittyivät voimakkaasti olemassaolevan todellisuuden hahmotukseen. Opiskelijat muistelivat toivoneensa tietoja tai syvennystä tietoihinsa. Paljon toivottiin myös taitoja, varmuutta, ideoita, neuvoja ja ohjausta. Kyselyn perusteella on kovin vaikea tosin sanoa mitä opiskelijat tarkoittivat sanalla ”tieto”.
2. Miten koulutus on vastannut odotuksia? Yleensä opiskelijat vastasivat erittäin kriittisesti. Vain yksi piti koulutusta erinomaisena ja toinen kuvasi saaneensa hyvät perustiedot. Jotkut mainitsivat kasvatustieteen approbaturin hyvänä. Samoin saatua tiedon määrään oltiin tyytyväisiä. Kritiikki hajosi moneen suuntaan: Hajanaista, ei luovaa, sanahelinää, päällekkäisyyttä.

Yleensä koulutus vastausten perusteella vastasi huonosti odotuksia.

3. Mitkä ovat olleet koulutuksen positiiviset yllätykset? Eniten mainintoja saivat soiton opetus, sen jälkeen opiskelutoverit, kolmantena mainittiin yksittäisiä ammattitaitoisia tai mukavia opettajia.
4. Mitkä ovat olleet koulutuksen suurimmat ongelmat? Tiedonvälitys ja lukujärjestykseen liittyvät ongelmat nousivat keskeisiksi. Vastaukset näyttivät loputtomilta listoilta hankaluuksista käytännön järjestelyissä.
5. Millainen olisi parempi opisto? Suurin osa vastauksista liittyi jälleen tiedonkulkuun ja lukujärjestyksen toimivuuteen tavalla tai toisella. Useita mainintoja saivat myös koulutuksen pienentäminen, harjoittelun kehittäminen, laitoksen johdon parantaminen ja itsenäisyyden lisääminen.

Sekä ensimmäisen että kolmannen vuoden opiskelijoiden päähuomio keskittyi tiedonkulkuun, lukujärjestyksen toimimattomuuteen, yleisen kaaoksen ja toivottomuuden ilmapiiriin. Tämän tutkimuksen teemoja, kuten tässä ja nyt osallistuminen oman opiskelun muotoutumiseen, ei löytynyt juuri lainkaan.

Kyselyn tulos herätti kysymyksiä. Ovatko opiskelijat todella tätä mieltä? Mitä opiskelijat tarkoittavat kun he puhuvat tiedosta? Miksei sanaa vuorovaikutus löydy yhdestäkään vastauspaperista? Eikö elämässä ole sisältöä, vaan ainoastaan puitteiden organisointia? Kyselyn tuloksien tarkentamiseksi järjestin opiskelijoille ryhmähaastattelutilanteen, jossa käytiin keskustelemalla uudestaan läpi kyselyn vastauksia. Haastateltavaksi pyysin kolme vapaaehtoista. Haastattelussa etsin kontaktia tutkimuksen teemaan.

Seuraavassa käyn läpi kohdat ”koulutuksen ongelmia” ja ”parempi opisto”. Nämä kohdat esitän kokonaisuudessaan, sillä keskustelussa kuoriutuu käytännön järjestelyjen alta pikku hiljaa tämän tutkimuksen ydin. Mäkelän (1990) mukaan analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä, että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnot tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53–55.) Mäkelän vaatimuksiin yritän vastata esittämällä riittävän pitkän keskustelun

etenemisen, ei vain lopussa ilmenevää kiteytystä. Lopun kiteytys saa kaikupohjaa ja perustelunsa siihen johtavassa keskustelussa. Ilman matkan kuvausta perillepääsyä on vaikea arvioida. Opiskelijat voidaan tässä yhteydessä nähdä myös tutkijakollegoina.

- H: Mitä sinä ongelmista laitoit sinne?
- O: Lukujärjestys, huonosti kulkeva informaatio, siitä.. vähän liian holhoava ja koulumatkoista otetaan pois 20% ja silti me maksetaan täysi hinta (korvaukset). Rehtori puhuu opiskelijoille yhtä asiaa ja opettajille toista.
- H: Mitä se käytännössä tarkoittaa?
- O: Rehtori on sanonut ettei Ruotsissa ole tenttejä mutta on kuitenkin. Tää on yksi esimerkki.
- H: Entäs sinä?
- O: Mulla on vähän saman tapasia, että suurimmat ongelmat ovat käytännön järjestelyt, lukujärjestykset viipyy ja viipyy. Sitten monissa käytännön asioissa ei tiedä kenen puoleen kääntyä.
- H: Mikä on semmonen asia?
- O: Moni just noita käytännön juttuja niin kuin tämä ruotsin..
- H: Sano joku toinen?
- O: ...No alkusyksystä oli jotain...
- H: No onko se sitten niin suuri ongelma – mainitsemisen arvoinen – jos sulla ei tule esimerkkejä mieleen? Mitä se tarkoittaa? Miksi sinä ilmoitit sen?
- O: No kyllä se mun mielestä kuitenkin vaikuttaa kun käytännön jutut ei toimi, lukujärjestykset viipyy niin kyllä se rasittaa tosi paljon.
- H: En minä sitä epäile etteikö se olis totta kun sinä sanot...mutta mitä se käytännössä tarkoittaa. Minä haluaisin selvyyden siihen.
- O: En mä nyt..
- H: Onko se jokin yleinen piirre ettei oo ketään kenen...tai mikä se on?
- O: No ehkä joskus ois hyvä et ois semmonen ohjaava opettaja, tuntuu et joskus ois vähän tuuliajolla. en mä tarkota et olis joku äitihahmo joka hoitaa mutta joka ehkä tuntis vähän paremmin meitä kurssina.
- H: Teillä ei semmoista henkilöä ole joka erityisesti kattois teidän perään. Miltä teistä tuntuu, kuka ottaa teistä vastuuta jotenkin teidän opintoihin liittyen?
- O: Ehkä joku Salpakiven Pirkko on tosi paljon kuunnellu meitä ja.....
- H: Onko vielä muita asioita?
- O: Sitten on että opiskelijoita on niin paljon. Tilat on aika ahtaat et joskus on 2 kurssiä laitettu samaan luokkaan tai sit ei ole luokkaa ollenkaan.
- H: Eli käytännön järjestelyt on sulla pinnalla. Entäs sulla?
- O: No mullakin on nää samat käytännön järjestelyt, lukujärjestys tai ehkä enemmänkin tenttijärjestyksen kasautuminen, sitä ei ole organisoitu. Tentit on yhdessä kasassa, ei ehdi paneutua niihin kirjoihin ja sitten toi-

nen käytännön ongelma on, että kun tunneilta lähdetään hyppimään soittotunneille. Sitä sa juokset sinne, sitä sa juokset takasin, sulla menee matkoihinkin aikaa. Sitten jää kuitenkin paitsi siitä senhetkisestä opetuksesta. Mulla itsellä ollu joskus semmonen tunne, et sitä jää paitsi jostain. Ja sitte mulle tuli semmonen tunne että opettajien ja meidän kurssin tavoitteet ei kohtaa toisiaan sillä tavalla että meidän kurssilaiset, meillä on aikaisempi koulutus niin se pitäis olla se opetus jollakin tavalla erilaista. Opettajatkin sanoo että kyllä he tietää että teille pitäisi olla erilaista mutta sitten ne ei oo ehkä kyennyt tajuamaan mikä on se taso mistä opetuksen pitäisi lähteä. Hirveesti minusta tuntuu että on ollu kahnausta meidän kurssilla ja opettajilla ja osalla opettajista on ollu semmonen tunne että me vastustetaan sitä opetusta, halutaan vapautuksia joka aineessa. Tavoitteet opettajilla ja meillä... ne ei kohtaa että mitä me halutaan ja mitä ne haluaa meille antaa.

H: Mitä sinä haluaisit?

O: Minä haluaisin että kuitenkin kun meillä on sitä pohjakoulutusta – minä en haluais vapautusta – mutta mä haluaisin että otettais se meidän taso huomioon, lähdettäis syventämään sitä asiaa.

H: Miten sitä syvennetään?

O: Niinku pohdittais sitä asiaa, käsiteltäis ja otettais meidän kokemuksia huomioon, ja ettei se opettaja vaan kaataa sen tiedon meidän päähän sieltä, selittää sieltä edestä että...Tommonen konkreettinen tilanne et lasten kanssa toimitaan tällä tavalla ja tällä tavalla kun olen itse käynyt kouluja.

H: Onko se tosiaan noin? Minä kysyin vastaavasti kolmoskursseilta. Tuntuu ettei se keskustelukaan riitä. Monen kokemus oli että kun kolme vuotta keskustelee, niin sitten on niin tyhjä ettei enää jaksa. Meinaatko että se riittää jos annetaan riittävästi keskusteluaikaa?

O: Ehkä minä ajattelin että olisi molempia.. Ja sitten siinä keskustelussa sillä tavalla että mä tiedän että opettajalla on enemmän tietoa kuin minulla. Se opettaja sitten tois mukaan vielä että tässä tulee tämä tieto... Mä en nyt osaa selittää sitä sulle mutta se voi tuoda siihen mukaan sen tiedon siinä keskustelussa että tästä jäi esimerkiksi puuttumaan tämä ja tämä ja te ette huomioinu tätä ja tätä ja sitten se tuo että hänellä on sitä tietoa kuitenkin.

H: Juttu joka minulle pisti erityisesti silmään että ongelmat oli käytännön järjestelyissä. Aika harvat puhu siitä mitkä on opiskelun ongelmat. Tässä ei ole paljontakaan puhuttu semmosista asioista onko tämä aikuisoppilaitos tai koulu. Tämmösiin ongelmiin ei kukaan viitannu, sisällöstä, menettelmistä. Semmosiin juttuihin ei kukaan puutu.

O: Minä en osaa vastata ryhmän puolesta mutta minusta tuntuu että tää on niin tiivistä, ettei tässä enää jaksa miettiä minkä muotosta.

- H: Tarkottaako se sitä että mennään tunnilta toiselle?
- O: No kyllä. Mä just eilen mietin sitä ettei tää opiskelu ole elämää varten. Kyllä täällä luetaan tenttiä varten. Ei niitä lueta sen takia että me opittais jotain. Ei tässä kerkiä enää miettimään minkä tasosta tää on, tää on yhtä kaaosta tää homma.
- H: Eli sitä mennään niinku päivä kerrallaan?
- O: Päivä kerrallaan. Hyvä että pysyy perässä.
- O: Minä tarkoitin just tällä tenttijärjestyksellä aivan samaa, että toisaalta ne on huonot käytännön järjestelyt mutta toisaalta myös sitä että se ei palvele sitä että me myöhemmin osattais käytännössä soveltaa sitä tietoa. Koska meillä luetaan hirveällä vauhdilla ja me saadaan joku numero siitä tentistä.
- O: No tuonhan toiset opettajatkin myöntää.
- O: Kyllähän jotkut on sanonu että tämä on koulumainen, mutta kun se johuu kouluhallituksesta, että meidän pitää lippuja ja lappuja kierrättää täällä ja valvoo ruokalippujen ulkonaliikkumista. Ehkä opettajatkin tiedostaa että tämä on näin huono paikka mutta ne ei halua tehdä mitään koska se kouluhallitus määrää sen.
- O: Kyllä tässä jonkun verran tuntuu että tämä on aikuisoppilaitos. Täällä on hirveästi itsenäistä työskentelyä, vois olla vielä enemmänkin. Mutta ehkä jotkut ajattelee sitä että itsenäinen työskentely on vapaa-aikaa.
- O: Nii-in!
- H: Näinhän se varmaan on. Näettekö esimerkiksi teidän kursilla kun tulee lastenhoitajakoulutuksesta ja päivähoitajakoulutuksesta jotka on aika oppituntikeskeisiä eli osaatteko te hahmottaa ja vaatia ja pyrkiä opiskeluun joka olisi todella omaehtoista? Onko teillä sellasia malleja. Eli osaisitteko toimia itsenäisesti jos siihen olisi tilaisuus vai onko se vaan... Onnis-tuisiko se?
- O: No ens alkuun tuli laukattua tuolla mutta kun ajattelee omalta kohdalta niin nyt on sisäistänyt että okei mä teen ne hommat eikä suinkaan että mä kirmaan tuolla ja metsästä jotain tyhmää tenttikirjaa.
- H: Oletko ihan oikeasti sitä mieltä että jos teidän kurssi sais vapauden se tekis töitä?
- O: Tietysti alku voi olla hankalaa mutta kyllä minä uskon.
- H: Mitä mieltä sinä olet?
- O: En tiedä, en ole niin varma ollenkaan.
- O: Mulla on kanssa se kokemus että ehkä suurin osa porukoista aattelis että mahtavaa, vapaata ja sitten äkkiä huomaa ettei oo jotakin tehtävää tehtynä ja sitten vaan äkkiä illalla väsää sen kasaan. Mutta kyllä toiset ehkä tajuais. Minä ajattelen sillä tavalla ettei sitä pitäisi antaa tehtäviä ilman ohjauksia. Sitä pitäis antaa sellasta ohjausta että millä tavalla vois opiskella. Mutta täällä jotkut opettajat sanoo – oon mä keskustellu opettajien kans-

sa – ne sanoo että kun te jo olette aikuisopiskelijoita niin te jo osaatte. Eli teillä on tavallaan päästetty ne ohjaket valloilleen. Mutta en tiedä sitten kun ihminen istuu putkessa 20-vuotiaaksikin koulussa ja yhtäkkiä tulee lastentarhanopettajaopistoon ja siellä ei ohjaksia ole. Musta tuntuu että se aivan käytännön mahdottomuus semmosen ihmisen osata opiskella, että nyt se olenkin minä joka pidän näitä ohjaksia. Se voi olla aika hurja hyppäys monille tämmösestä koulumuotoisesta, ne on istunu peruskoulussa sitte ne on istunu lukiossa, sitten joku on ehtiny ehkä jonkun kurssin... ja sitten tuleekin tämmöseen niin sitten täällä onkin ihan erilainen. Voi se ongelma olla ihan hyvin siinäkin että se ei onnistu että jokainen ottaa vastuun omasta opiskelustaan.

- O: Toisaalta tuntuu että itsenäisessä työskentelyssä muistelen itse lukion tenttiaikoja sitä seitsemää viikkoa mun mielestä se oli mahtavaa. Sai lukea milloin halusi. Mä luin yleensä yöllä. Itsenäisessä työskentelyssä niin kuin palaa siihen seitsemään viikkoon mikä silloin oli muutamia vuosia sitten. Mun mielestä on mahtava että minä saan kuitenkin itse tehdä. Siinä en kuitenkin semmonen tietty ohjaavuus ja tietty vapaus. Se ohjaus on se että mun täytyy suorittaa se tehtävä mut se vapaus on se että mä voi valita sen kelloajan koska minä sen suoritan. Mun mielestä tää on se tärkein mikä itsenäisessä työskentelyssä on.
- H: Sitten on vielä sekin pointti, että jos täytyy suorittaa määrätty tehtävä. Onko se sitten opiskelijan itsenäistä omaehtoista työskentelyä. Jos se työskentelyaika on ainoastaan vapaa?
- O: No ei se oikeastaan ole.
- O: Tai jos se on hirveen vastenmielinen tehtävä.
- O: Ainoa herkkupala on kun sen saa tehdä kotona silloin kun huvittaa. Se pakkopulla on kuitenkin tehtävä.
- H: Mitäs te ajattelisitte opetusmenetelmien osalta. Montako prosenttia on ollut luentoja?
- O: Yli puolet.
- O: Kyllä mä laittaisin kanssa että 70–80%
- H: Entäs miten ne loppuprosentit jakaantuu?
- O: Pitämättä jätetyille varhaiskasvatuksen tunneille, pitämättömille askartelun tunneille, opettajien poissaoloille ja sit ehkä se 10%, ehkä 15% sitä itsenäistä työskentelyä.
- O: Kyllä minä siihen lisäisin ammatillisen kasvun (8 tuntia vuodessa) että se on semmosta keskustelua, se lähtee meistä, opo-tunnilla on semmosia, ja sitten sosiodraama tai ehkä se ope antaa ne aiheet.
- O: Ja sitten on kuvaamataito ja puutyöt..

- O: No kuvaamataito ja puutyöt, nekin on ihan ohjattuja. Mä koen ne ihan ohjatuiksi. Siellä on pakko tehdä se tietty. Ja sun on tehtävä 3 tehtävää jotta saat kurssin läpi. Mun mielestä se on ihan ohjattua.
- O: Entäs käsityöt?
- O: Samanlaista.
- O: Minä ainakin koen.
- H: Kun olen kysellyt asiaa kolmosilta, niin jotkut on sitä mieltä että ilmaisuaineet on sinänsä niin sirpaleisia ja pieniä jaksoja, niin siinä ei ehdi tulemaan omaehtoista kokemusta.
- O: Minä en nyt kuullut.
- H: Eli ei oo mahdollisuutta omaehtoisuuteen vaikka kuvaamataiteessa, siitä tulee semmoista tehtävien tekoa ja opettajien määräämät tehtävät ja näin.
- O: Ehkä se on niin sirpaleista...
- H: Niin että siitä on vaikea saada otetta, vai tekiskö jotain mitä itse haluaa.
- O: Joo se on ihan totta.
- O: Ylipäätään sä lähdet kaikissa aineissa että niihin ei saa otetta että ne on niin sirpaleisia. Tämä siellä, toinen täällä, tänne jotain muuta. Se on jotenkin semmoista. Siinä joutuu hirveesti tekemään työtä että saa kasattua ne aineet. Tää kuuluu tonne, tää kuuluu tänne, yhdistelemään aineita. Minä olen joskus ajatellut, että periodimuotoinen koulutus ois huomattavasti parempi.
- O: Ehdottomasti
- O: Että se menisi kursseittain että vaikka kuvaamataito menisi kasvatustieteen apron kanssa kursseittain. Sitten kun se on läpi ja sitten taas otetaan seuraavat kurssit. Niin kuin meillä oli se yhteiskuntaoppi eiku mikä se oli...se oli syksyllä sitten melkein puolen vuoden päästä oli lopputentti.
- O: Sama oli ruotsin kanssa. Tunnit on nyt ja tentti on syksyllä. Ja ihan pieni tuntimäärä syksyllä.
- H: Onko teillä ollu semmosta minkä verran että te olette testanneet teorioita käytännössä oppitunneilla ja käsitellyt niitä?
- O: Ei oo ollu siitä asiasta muistaakseni.
- O: Tässä ykköskohdassa minä olen vastannutkin että kun uusi asia on opittu sitä tulisi voida harjoitella harjoitteluolosuhteissa. Esimerkiksi kun psykologiasta opittiin joku asia tai teoria. Sitten ne vaikka tapaisivat opettaja ja opiskelija. Siihen opetukseen kytkettäis ja kokeiltais käytännössä sitä teoriaa.
- H: Sellaista ei ole ollut ollenkaan?
- O: Ei! Minä en ainakaan ole saanut yhdeltäkään tunnilta sellaista.
- O: Sosiodraamassa ehkä vähän oli. Harjoteltiin niitä käytännön juttuja.
- H: Siinä joutuu itseään ja muita...

- O: Mutta se ei tarkoita ihan samaa mitä minä tarkoitan. Mun asuntokaveri on sosiaalialan oppilaitoksessa opiskelemassa. Niillä on huomattavasti enemmän sellaisia. Annetaan esimerkiksi tehtäväksi ensin ne on opiskelleet jotain teoriaa.. sitten niille annetaan Kalle ja sillä on tällasia ja tällasia ongelmia... Tehtävänä on ottaa selville millasia palveluja se tarvitsisi. Siinä vois sitä omaa tietoa soveltaa siihen... Siinä joutuu käyttämään sitä mitä tietää.
- O: Siellä on hirmu paljon semmosia.
- O: Meillä oli kanssa noita päivähoitajakoulutuksessa.
- O: Täällä ei oo ollu minusta yhtään kertaa.
- H: Millaiset muistot sinulla siitä (päivähoitajakoulutuksen tehtävästä)?
- O: Meillä oli ainakin yksi kerta... Meidän piti analysoida tapaus että oli sattunut vakavampi tapaturma päiväkodissa ja se piti selostaa vanhemmilla ja selvittää jatkoyhteyksiä jos lapsella ilmenee jotain oireita. Minusta se oli hirveen hyvä kun sun piti paneutua periaatteessa empaattisesti sen lapsen ja vanhempien asemaan.
- H: Se tehtiin kuitenkin koulussa. Se ei ollut todellinen tilanne?
- O: Se ei ollu todellinen tilanne, me kuviteltiin mut se oli ihan semmonen että se voi tapahtua.
- H: Mennään tohon parannusehdotuksiin (kyselyn kohta 5). Kerro sinä mitä sinä ajattelit?
- O: No nimelistat ottaisin pois.
- H: Kerro miksi?
- O: Mun mielestä ne on ihan turhia. Kattelee vaan että minkä verran joku toinen on ollut koulussa. Ei niistä ole mitään hyötyä. Kun korvaavia tehtäviä tehdään silloin kun opettajaa sattuu huvittamaan... Ei sillä ole semmosta merkitystä mun mielestä.
- H: Korvaavuudet ei päde? Ei ole mitään yhtenäistä linjaa?
- O: Ei mun mielestä. Joku saattaa kattoo läpi sormien.
- H: Puhuuko opiskelijat keskenään et nyt kyllä katotaan läpi sormien?
- O: Kyllä joku aina mainitsee, mul oli 5 kertaa poissaoloja eikä tarvinnu tehdä mitään.
- H: Ei se semmonen yleinen keskustelunaihe ole että nyt voidaan olla pois...
- O: No kyllä ne aina sen 20% on poissa. Aina kattoo kiintiötä että voi kerran olla pois.
- H: Sä sanoit ne. Se ei tarkoita kaikkia?
- O: No ainakin A-ryhmässä.
- O: Mä olen B-ryhmästä, ei me olla puhuttu semmosia.
- O: Kyllä meillä aina joku kattoo että näin paljon on mahdollista olla pois.
- H: No jos läsnäololistat poistetaan, niin joku kattoo että saa olla 100% pois.
- O: Ei kai se sitä tarkota että saa olla 100% pois.
- H: No missä se raja sitten menee?

- O: Tarvitseeko semmosta rajaa olla?
- H: Mutta onko se sitten hyvä että joku katsoo olevansa pätevä lastentarhanopettaja vaikkei ole ollut koskaan paikalla?
- O: Se riippuu siitä että miten ne on lukenu tenttikirjat.
- H: Eli tenttikirjat riittää?
- O: Ja luennot ja ottaa itse selville.
- H: Eli siinä tarvitaan kurssilta yksi joka istuu luennolla.
- O: No periaatteessa.
- H: Onko se sun mielestä riittävä juttu?
- O: Kai se joillekin ois, mutta mä tarkotan nyt sitä ettei sitä tarttis paimentaa niinku ekalla luokalla.
- H: No miten sä hoitaisit sen asian?
- O: Siis mitä sä tarkotat?
- H: Ollaan sen verran pois kun on sallittu ja käytetään sitä hyväksi. Jos ei ole mitään kontrollia joku käyttää sitä hyväkseen niin paljon kuin..
- O: No siltikin siitä listasta huolimatta ne on pois! Eihän se lista... takaa tiettyjä tyyppejä.
- H: Eli sun mielestä on kaksi vaihtoehtoa: joko systeemi olisi hoidettava tiukasti tai sitten listat olisi otettava pois.
- O: Niin! Joko tai...
- H: Mitäs muuta sulla on (Kyselyn vastauksissa)?
- O: No koulumatkat 4 kertaa vuodessa maksettais ja reaalisummina eli se mikä siinä on mennytkin. Nyt ne maksetaan kaks kertaa vuodessa. Loppusyksystä ja loppukeväästä, kun on hirveä rahapula.
- H: Sehän on omasta itsekurista vaan kiinni!
- O: Siis jos sä tarkotat rahaa säästää.. Kyllä mun mielestä ne vois maksaa. Mitä niitä panttaa kun ne joutuu kuitenkin maksamaan. Haluuks sä nää muut kohdat?
- H: Joo.
- O: Toivoisin että tieto kulkisi paremmin ja selvät tiedot ja ajoissa. Pannaan selvät laput tonne ja ajoissa.. Tenttien osalta on ollu että ne tulee liian myöhään...
- H: Kenen ne pitäis sinne laittaa?
- O: No en mä tiedä kenellä on vastuu, onko se Soile (vahtimestari) vai onko se Terttu (opintotoimiston hoitaja)... tai se opettaja joka tenttii?
- H: Mistä Terttu vois tietää että teillä olisi nyt oikea aika tenttiin?
- O: No eikö se ole yleensäkin ilmoitustaulua pitänyt. Tai sitten se opettaja?
- H: Sillonhan Terttu hoitaa tavallaan koko opiston asiat, hän määrittää miten teidän opiskelu menee. Tietää missä opiskelijat menee (ja miksi).
- O: Periaatteessa ellei opettajat sitten itse hoida.

- H: Mistä opettajat sen voi tietää missä mikin kurssi menee ja mitä kaikkia muita tenttejä niillä on?
- O: Nyt menee vähän liian vaikeeks...
- H: Miten tiedonkulun saisi paremmaksi...
- O: Mulla on se käsitys että tentti on määrätty jo ennen kun me ollaan tultu tänne... En minä ainakaan koe että voisin siihen vaikuttaa.
- O: Ja sitten ilmoitustaulua vois siivota.. Sekin vaikuttaa ettei sieltä löydä mitään tuloksia, tenttiaikoja eikä mitään muutakaan...
- H: Entäs sitten (viittaus kyselyn vastauksiin)?
- O: Vois valita vähän semmosia opettajia jotka tietää ja tuntee vastuunsa tehtävästään eikä suinkaan semmosia, jotka.. yks tapaus on ollu sellanen että tunnit on määrätty etukäteen, me tullaan tunnille, opettajaa ei näy missään, soitetaan vielä opettajan perään, ei saada millään kiinni, esimerkiksi kerran 2 vuorokautta etsittiin eikä saatu mistään käsiin. Sitten sovittiin tutustumiskäynti, sitä ei oltu hoidettu lukujärjestykseen, siihen oli pantu oppitunti siihen tutustumiskäynnin päälle. Ja kun me ollaan oltu toisen aineen tutustumiskäynnillä niin sinne perään soitetaan että muistakaa mennä sinne tutustumiskäynnille. Ei me varmaan mennä sinne tutustumiskäynnille kun samaan aikaan on merkitty lukujärjestykseen ruotsia... Että tunnin varotusajalla ilmoitetaan että sinne pitää mennä vaikka lukujärjestykset osottaa mitä.
- O: Mutta eihän sitä voi etukäteen tietää kun opettajat valitsee, onko se kunnollinen vai ei.
- O: Niin ei. Kun tämmösiä ilmenee, niin siihen vois puuttua jollain tavalla ojentamalla tai huomauttamalla.
- H: Onko sulla semmonen fiilis, että täällä on yleistä vastuuttomuutta?
- O: Ei mun mielestä ole yleistä.
- O: Se korostuu joidenkin kohdalla.
- H: Entä sun mielestä?
- O: Mun mielestä se ei ole yleinen ongelma. Mulla on ollu vaan yks semmonen opettaja.
- O: Ja esimerkiksi apron tenttiin ei ollu valvojaa ja se otettiin taas lennosta käytävältä.
- H: Se vastuuttomuus voi tarkoittaa myös sitä, että kun kenelläkään ei ole vastuuta (erityisesti) teidän kurssin opiskelusta, niin kaikki vastuu häviää. Ihmiset hoitavat vaan tuntinsa toivottavasti eli kokonaisopiskelusta ei vastaa kukaan. Voisko näin olla?
- O: Varmaan se olis jos olis vastuuhenkilö joka pitäis langat tietyn kurssin kohdalla käsissä. En mä tiedä.
- H: Jos sinä saisit päättää oisko joku henkilö, joka ottais vastuulleen yhden kurssin asiat...

- O: Kyllä se varmaan olis.
- H: Mitä mieltä sinä olet?
- O: No se riippuu millä lailla se ottaa sen vastuun ja millä lailla se määritellään. Mitä on keskusteltu siitä, aikaisemmin on ollu se ohjaava opettaja, niin sitten tavallaan se kurssi on leimautunu siihen opettajaan. Se on ollu opettajalle raskasta ja sitten taas osa opiskelijoista ei halua tämän nimenomaisen opettajan kanssa keskustella omista asioistaan vaan haluaisi jonkun muun kanssa mutta se on sidottu siihen opettajaan, koska se on hänen kurssivastaavansa. Että ehkä tuommonen että se olis mukana siinä käytännön suunnittelussa, vastais siitä, niin se vois olla hyvä.. Välttämättä meidän ei kurssina tarte tietää että meillä on kurssivastaava. Se huolehtii meidän käytännön järjestelyt...
- H: Onko teillä semmonen ajatus että teillä on joku joka huolehtii teidän kurssista?
- O: Ei oo..
- O: Suoraan sanottuna mulle ei ollu vaikea se syksy. Mutta sitten kun meidän kurssia haastateltiin siellä oli yks mun lisäksi joka ei kokenu sitä kauheena kaaoksena ja sekavuutena. Rehtori kyseli sitä...
- H: Onko sun listassa vielä lisää (viittaus kyselyyn)?
- O: No talossa vois tehdä remontin tuolla alakerrassa.
- H: No se tehdään joo.
- O: Tentit ajoissa syksyllä esimerkiksi apron alkukuulustelua odotettiin kuu-kausikaupalla ainakin viikkoja siinä vierii...
- O: Sitten voisi ruokatunteja lyhentää, että mä ottaisin puoli tuntia siitä pois.
- O: Älä!
- O: Tunti riittää:
- O: Ei riitä!
- H: Sitä minä ajattelin samaa kuin tuossa neljännessäkin (kysymyksessä) että parannusehdotuksetkin aika paljon liittyy käytännön järjestelyihin että jos vaan tunnit olis paikallaan ja sujuis, tietäis mihin mennä niin kaikki olis okei. Kun näin yleisesti ajattelee vastauksia, niin teillä ei ole riittänyt energiaa siihen, että voisi miettiä että koulutus voisi toimia myös jonkunnäköisenä dynaamisena aikuisoppilaitoksena, jossa ihmiset tutkisivat ja kehittäisivät omaa alaansa. Eikö sitä vois näinkin ajatella?
- O: Vois.
- H: Mutta siitä ei kukaan nyt puhu. Eikö se sua kiinnosta? Etkö sä halua olla tekemässä, kokeilemassa, testaamassa?
- O: Se olis varmaan hirveen mielenkiintosta, mutta aika ei riitä.
- H: Mutta jos tunnit vaihdettaisiinkin, ei luennoitaisi vaan tehtäisiin, testattaisiin, tutkittaisiin, tehtäisiin tiedettä esimerkiksi.
- O: Mun mielestä se olis kyllä kivaa.

- H: Mikset sä ole kirjoittanu sitä ylös? Että turhat tunnit pois ja sen sijaan tehtäisiin jotakin? Mikset sä ole kirjannu sitä ylös?
- O: Tää tuli niin äkkiä. Sinä vaan tarjoilet mulle vaan tällasta ajatusta. Minä en siinä tilanteessa tosiaan muistanu tällasta ajatusta mutta...
- H: Minä ajattelen sitä vähän siltäkin kannalta, että kun syksystä alkaen menee lukujärjestyksen lokerosta toiseen, niin sitä tottuu ajattelemaan että tämä on itsestäänselvää että me mennään näin, niin silloin ei välttämättä tulekaan semmonen asia mieleen. Vai?
- O: Ei varmaan tuukkaan.
- O: Toi kuulosti niin utopistiselta.
- O: Se ei kuulu tähän systeemiin.
- H: Sä ajattelet ettei se ole mahdollista meillä?
- O: Kyllä se varmaan on mutta tuntuu kauhean utopistiselta.
- H: Sitä ei ainakaan toteuteta täällä?
- O: Mun mielestä tässä on koko ajan tämä, minä olen laskenut, minä olen yrittänyt, minä en ole niinkään yrittänyt rämpiä käytännön järjestelyjä vastaan, vaan nimenomaan siihen opetuksen sisältöön. Just tässä että meidän pitäis päästä harjoittelemaan mitä me ollaan opittu. Ja minä en ole kanssa nähnyt tästä tutkimuspuolesta, mutta olen hirveän kiinnostunut siitä. Mutta minä olen ajatellut sillä tavalla, että se ei ole tässä koulussa mahdollista.
- O: Kun meidät on kerran pantu sinne lukujärjestykseen ja sitten on tentti ja siihen tenttiin on luettava.
- H: Kaikki energia menee siihen että lokerosta toiseen menee eteenpäin.
- O: Niin.

Keskustelu herättää kuvan opiskelusta, jossa problematisoidaan ainoastaan käytännön järjestelyt. Itse koulutusta tai sen sisältöjä ei kyseenalaisteta laisinkaan. Missään vaiheessa ei myöskään viitata mahdollisuuteen, että koulutuksen välittämässä oikean kasvattajan mallissa olisi jotakin, jota pitäisi arvioida. Opiskelijoille ei ole ehkä päässyt muodostumaan suhdetta oman opiskelunsa tai varhaiskasvatuksen reunaehtoihin. Kyetäkseen osallistumaan koulutuksen kehittämiseen ja kehittämään pätevää vuorovaikusta lasten kanssa, teemoja tulisi prosessoida runsaasti. Miten voitaisiin luoda opiskelijoille elävä suhde oman opiskelunsa reunaehtoihin ja saada heidät prosessoimaan varhaiskasvatuksen käytäntöjä?

Organisaation toimintatapaa ei kyseenalaisteta. Orientaationa on, että kunhan käytännön järjestelyt sujuvat, koulutuksessa on kaikki kohdallaan. Organisaatio on ehkä jäänyt opiskelijoille niin ulkokohtaiseksi, että se näyttäytyy olemassaolevana abstraktiona. Miten koulutuksen organisaatio saataisiin sellaiseksi, että se näyttäytyi-

si tässä ja nyt tapahtuvana ihmisten mahdollisesti muutettavana toimintasysteeminä? Miten opiskelu saataisiin sellaiseksi, että opiskelija joutuisi itse tekemään oman opiskeluorganisaationsa, jolloin hän joutuisi väkisin asiaan pureutumaan?

Jos organisaatio ja sen hallinta ovat ulkokohtaisia, myös organisaation toimintaan kuuluva kontrollin ja vapauden ristiriita jää ulkokohtaiseksi. Opiskelijat toisaalta haluavat enemmän vapautta, mutta samalla myöntävät että se ei johtaisi välttämättä opiskelun rikastumiseen. Jos systeemi on ulkokohtainen ja näyttää olemassaolevalta, vapaus voi näyttäytyä vain systeemistä irrottautumisena. Jos kerran systeemi on pysyvä, voi muutos löytyä vain struktuurin ulkopuolelta. Ehkä opiskelijoiden tulisi sijoittua organisaation kehittämisen polttopisteeseen, jossa organisaatiota koko ajan kehitetään. Vain systeemissä sisällä oleva ihminen jolla on systeemiin kontakti, voi nähdä vapauden liittyvän systeemin muutosmahdollisuuksiin. Miten Helsingin lastentarhanopettajaopiston opiskelua voisi kehittää niin, että opiskelijat olisivat oman opiskelunsa muotoutumiseen osallistujia?

Opiskelijat kuvaavat, miten opiskelusta ja oppisisällöistä on vaikea saada otetta. Opiskelu tuntuu sirpaleiselta. Käsiteltyihin teemoihin ei ehdi luoda henkilökohtaista suhdetta. Suuri määrä tietoja puuroutuu ja kasaantuu. Miten tietojen käsittelystä voitaisiin päästä toiminnan käsittelyyn? Miten käsiteltävät asiat voisivat tulla esiin niin, että niillä olisi opiskelijoille henkilökohtaista merkitystä? Millainen olisi opiskelusysteemi, jossa opiskelijat joutuisivat koettelemaan omia näkemyksiään ja toimintatapojaan todellisissa tilanteissa?

Opiskelijat kaipaavat teorian sovellusta. Teoria näyttää pysyvältä. Kun teoria on jo valmiina olemassa, sitä voi suhteuttaa todellisuuteen vain soveltamalla. Varhaiskasvatuksen työtavatkin näyttävät tällöin pysyviltä. Tällöin on tärkeää oppia ne oikeat työtavat. Kenellekään ei tule mieleen kaivata teorian koettelua ja testausta. Se "ei kuulu systeemiin". Miten lastentarhanopettajien koulutus voisi edistää kasvatustyön kulttuuria, jos siitä ei välity käsitys kulttuurista ihmisten systeeminä, jonka eräs osatekijä on työtapojen kehittäminen ja toiminnan rikastaminen?

Tutkimisen, testaamisen, tekemisen, muuttamisen tai osallistumisen hahmotukset puuttuvat kokonaan opiskelijoiden arvioista. Tuskin tällainen koulutus ainakaan edistää näiden teemojen yleistymistä kasvatustyössäkään. Samoin opiskelijoiden hahmotus lapsesta molemminpuolisesti vuorovaikuttavana toimijana ei saa virikkeitä. Tällöin opiskelijan on vaikea hahmottaa todellisuutta lapsen tavoin tässä hetkessä versovia mahdollisuuksiakaan. Miten lastentarhan-

opettajien koulutuksen polttopisteessä voisivat olla tutkiminen ja kasvatuskulttuurin tekeminen?

Lastentarhanopettajien hahmotus on vaarassa kangistua. Jos opiskelija säilyttää elävän suhteen varhaiskasvatukseen, hänen on otettava etäisyyttä koulutukseen. Suuri tenttimäärä suosii taloudellista oppimista, ei raskaita prosesseja. Millaista olisi lastentarhanopettajakoulutus, jossa opiskelijat itse oman todellisuutensa tekijöinä joutuisivat prosessoimaan omasta näkökulmastaan keskeisiä ilmiöitä?

Osallistuvan vuorovaikutuksen maku ei anna vaikutteita mielikuville. Miten lastentarhanopettajien koulutuksesta saisi osallistuvan, todellisuutta tekevän yhteisön, jonka opinnoille osallistuminen antaisi oman lisävärinsä? Miten lastentarhanopettajakoulutuksesta saisi yhteisön, jossa opiskelijan roolina olisi oman työyhteisönsä rikastaminen, ei vain läpäiseminen?

Seuraavassa luvussa yritän hahmotella sellaista lastentarhanopettajakoulutusta, jossa opiskelija joutuu yhdessä toisten kanssa osallistumaan oman opiskelunsa muotoutumiseen. Näin hän joutuisi kohtaamaan oman työnsä tärkeitä asioita, tapahtumat edellyttäisivät häneltä henkilökohtaista suhtautumista asioihin ja vaatisivat häneltä lisäksi antamaan oman panoksensa asioiden kehittämisessä. Tällöin ihmiset itse toimivat materiaalina ja sisältönä opiskelussaan. Heidän oma toimintansa voisi tällöin näyttäytyä arvokkaana ja merkittävänä. Opiskelija voisi kokea antavansa sisältöä yhteiselle yritykselle, ei vain läpäisevänsä muiden hallitsemaa rakennetta.

9. Kokeilun hahmo ennen kokeilun alkamista

Vuodet 1989 ja 1990 kuluivat osallistuvan ja käytännönläheisen opiskelutavan hahmottamisessa, kokeilussa ja yhteistyötahojen etsimisessä. Tätä tein itse kehittämällä ideoita ja kokeilemalla opetukseni käytännössä ideoiden toimivuutta. Paljon kokeilun hahmon syntyyn vaikuttivat keskustelut työtovereiden kanssa. Ilman heidän huomaavaisuuttaan kokeilu ei olisi ollut mahdollinen. Joitakin ideoita antoivat myös muissa lastentarhanopettajaopistoissa keksityt uudet ideat tai vanhat hyvät perinteet.

Itse asiassa tämän kokeilun ideat eivät ole lainkaan uusia. Perinteisen Ebeneserin alkutaipaleen työ- ja toimintatavat tuntuvat liikuvan melko lähellä tämän tutkimuksen teemoja, vaikka opiskelijan osallistuminen oman opiskelunsa muotoutumiseen ei ollutkaan leimallista alkuaikojenkaan lastentarhanopettajakoulutukselle.

Vihdoin keväällä 1991 oli aika lyödä kasaan suuresta määrästä esiinnousseita ideoita käytännössä toimivan kokeilun hahmo, jolla olisi myös käytännössä mahdollisuus toimia massiivisessa sokkeloiossa opistossa. Tämän luvun loppuosa on kopio kaikille opettajille jaetusta esitteestä, jonka tarkoitus oli tehdä kokeilua tunnetuksi. Kuvauksesta näkyy, millaisena halusin ja kykenin kokeilun näkemään ja millaisena halusin sen esittää. Käsittääkseni tämä välivaihe oli tarpeellinen linkki teoriaosan ja käytännön koulutuskokeilun välillä. Toisaalta halusin kiittää työtovereita avusta. Ehkä joku lukija saisi lukiessaan virikkeen, joka edelleen elävöittäisi hänen ja opiskelijoiden työtä. Visio on päivätty 10.3.1991.

9.1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen tieteellistämisen tarpeellisuudesta puhutaan paljon. Tieteen tehtävänä on nähty esimerkiksi todellisuuden lainalaisuuksien löytäminen tai ymmärtäminen. Lastentarhanopettajalle ei ymmärtäminen kuitenkaan vielä riitä. Olennaista on toiminnallinen kyky osallistua toiminnan muotoutumiseen. Siksi tässä tutkimuksessa etsitään näkökulmaa, joka keskittyisi ymmärtämisen ja tekemisen väliseen suhteeseen.

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on koetella keinoja, jolla voitaisiin helpottaa käytännön ja teorian yhteyksiä. Kokeiluun on saatu mukaan (tilanne 10.3.1991) 9 päiväkotia, joiden kanssa on tar-

koitus kokeilla erilaisia tapoja testata ja kehittää teoriaa. Käytännön esimerkkejä toimintamuodoista seuraavassa luvussa.

Kokeilun tarkoituksena on myös etsiä keinoja parantaa opiskelijan mahdollisuuksia osallistua itse oman toimintansa muotoutumiseen, jotta hän voisi itse kehittää itseään omia tarpeitaan ja intressejään vastaavalla tavalla. Osallistumismahdollisuuksien lisäämiseksi kaavailtuja keinoja on esimerkinomaisesti käsitelty luvuissa kaksi ja kolme.

Kokeilu on suunniteltu siten, että opetussuunnitelman muuttaminen ei ole tarpeen. Opettajien osallistuminen kokeiluun on täysin vapaaehtoista ja perustuu pyrkimykseen tehdä kokeilusta niin mielekäs, että opettaja kokee osallistumisen työtään rikastavana. Tällä kokeilulla ei haluta omia kaikkia pyrkimyksiä kehittää teorian ja käytännön yhteyksiä tai opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksien kehittämistä, vaan olla yhtenä prosessin osatekijänä.

Kokeiluun liittyy osa, jossa on tarkoituksena tutkia eri hahmotustapojen yhteyksiä toimintaan. Yhdeltä kurssilta pyritään mittaamaan heidän tapaansa hahmottaa todellisuuden muotoutumista ja edelleen tämän hahmotuksen yhteyttä toimintaan (vrt. liseniaattityö).

Kokeilua on kehitelty syksyn 1990 aikana sekä päiväkotien, opiskelijoiden että opettajien toimesta. Talon opettajille tarkoitettu kokeilun esittelytilaisuus oli 1.2.1991 ja päiväkodeille 6.3.1991. Jatkossa on koulutustilaisuuksia 29.4. klo 8.30 ja 23.5 klo 8.30, joissa opettajat voivat määrittää omaa suhdettaan kokeiluun tai saada vi rikkeitä uusiin työtapoihin. Lisäksi itse kokeilu kehittyy opettajien osallistumisen myötä. Mukana oleville didaktikoille järjestetään idea- ja organisointipalavereja tarpeen mukaan.

9.2 Koettelu osana didaktiikan harjoituksia

Opistossa suoritettujen tunnustelujen perusteella on kehittynyt kolmen tasoisia tapoja teorian koettelemiseksi ja opiskelijan osallistumismahdollisuuksien parantamiseksi. Ensimmäiseksi tarkastellaan esimerkkien avulla mahdollisuuksia käyttää didaktiikkaa todellisuuden testauksessa opiston nykyisissä puitteissa. Esimerkit eivät ole malliesimerkkejä hyvästä toiminnasta vaan kuvauksia todella tapahtuneesta toiminnasta, joissa on omat etunsa ja puutteensa. Esimerkkien tarkoitus on antaa toiminnallisia visioita, joita voisi käyttää oman toiminnan kehittämisessä. Mallit eivät ole uusia, vaan ovat eri variaatioina olleet käytössä jo kauan.

Didaktiikan eräänä osa-alueena on lasten kanssa tehtävän toiminnan suunnittelu. Keinona saattaa suunnittelun teoria ja oikeat lapset vuorovaikutukseen sovittiin päiväkodin kanssa ajasta, jolloin kurssi voi tulla vierailulle ja kokeilla jonkin suunnittelemansa toimintahetken toteuttamista. Aiheesta käytiin ensin keskustelua. Pitääkö sinne päiväkotiin mennä ison ihmislauman väkisin lapsia räkkäämään? Miten outojen lasten kanssa voi saada kontaktin? Mitäs jos lapset ei suostukaan meidän suunnittelemiimme asioihin? Lapset ja lapsiryhmähän ovat aivan vieraita!

Kurssi (32 opiskelijaa) jakaantui ryhmiin ja kehitteli keskustelun herättämien ideoiden ja ongelmien pohjalta toimivaa suunnitelmaa. Kaksi ryhmää hahmotteli jonkinlaista lauluhetkeä, yksi nukkeatteria ja yksi ryhmä pantomiimatemaa. Jälleen keskusteltiin. Pantomiimatema sai eniten kannatusta. Miten asia tuodaan esiin oudossa tilanteessa? Haluaisimme tehdä tilanteesta iloisen ja luovan, mutta jos lapset eivät innostukaan? Mitä vaihtoehtoisia suunnitelmia käytetään, jos tämä juttu ei toimi? Mikä on pantomiimateman idea? Mikä me olemme määrittämään, mitä lasten tulee tehdä? Opiskelijat suunnittelivat toiminnan siten, että sen voi toteuttaa viihdyttävänä esityksenä, jos tilanne on jännittynyt tai lapset eivät itse innostu. Mutta mukana oli myös erilaisia pantomiimileikkejä ja tilaa lasten omille esityksille, jos lapsilla näyttäisi olevan innostusta osallistua.

Sitten menimme päiväkotiin. Opiskelijat istuivat huoneen seinustalle. Yksi veti suunnittelun toiminnan. Lapsille kerrottiin että olimme tulleet esittämään pantomiimia. Toiminta vedettiin suunnitelman mukaan läpi ja lapset innostuivat tuottamaan omiakin ideoitaan. Onneksi suunnitelma antoi tähän myöten. Toimintahetken jälkeen lapset lähtivät ulos ja osaston lastentarhanopettaja jäi sisälle arvioimaan toteutunutta toimintaa. Toimintaa arvioitiin kouluttajien arviointilomakkeen pohjalta. Yleisvaikutelmaksi jäi toiminnan positiivinen luonne.

Opistossa teoriatunteja jatkettaessa käsiteltiin erilaisia tapoja suunnitella: yksin, yhdessä, lasten kanssa, didaktiset askelet, teema-suunnittelu jne. Toteutettua suunnitelmaa voitiin käyttää konkreettisten esimerkkien lähteenä ja opiskelijan saattoi olla joissakin tapauksissa helpompi luoda henkilökohtainen näkökulma suunnittelun mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Opiston työtapojen kehittämisen osalta nousi kysymyksiä. Miten voisi saada aikaan kummipäiväkoteja, joissa voisi tutustua ympäristössä koetella asioita? Yksi hetken käynti ei vielä anna suunnittelulle prosessinomaista kehittyvää perspektiiviä. Lasten näkökulma on vaikea huomioida koska lapsia ei tunne. Miten lapset todella kokivat tilanteessa tai saivat siitä?

Lasten näkökulman huomioiminen on vaikeata teoriassa aikuisten kesken asiaa pohdittaessa. Jos mielikuvat todella nousevat lapsista ei aikuinen niitä voi mitenkään ennakolta tietää, jolloin tärkeäksi nousee valmistautuminen kohtaamaan lapset tässä ja nyt. Tällaista lähestymistapaa ei teoriassa voi konkretisoida.

Eräs tapa havainnollistaa lasten näkökulman huomioimista on demonstroida otetta käytännössä päiväkodissa. Opiskelijat kokoon tuivat päiväkodin laulusaliin. Samoin lapset. Lapsille kerroin että nyt seuraa esitys. Otin esiin kiven. Pyysin lapsia arvaamaan mikä kivi oikein oli. Lasten vastauksien perusteella kiven olemus alkoi selkiytyä ja osoittautui lopulta merirosvojen aarteeksi. Minun vetämieni draamojen ja lasten tuottamien toimintojen vaihteluilla kehittyi kudelma, jossa lapset olivat mukana kehittämässä prosessin etenemistä. Tuokion jälkeen lapset lähtivät ulos. Lapsen näkökulman huomioimista arvioitiin lastentarhanopettajan osallistuessa keskusteluun. Miten voi tietää mikä on toiminnan tavoite jos ei edes tiedä mitä tulee tapahtumaan? Mitä hyötyä on siitä että lapset saavat tuottaa ja koetella omia mielikuviaan? Millaisia keinoja voi käyttää lasten oman aktiivisuuden herättämiseksi?

Demonstraatioiden hyvänä puolena on niiden konkreettisuus ja havainnollisuus. Kokeilemassani tavassa on kuitenkin puutteena jälleen, että ajallisen jatkuvuuden perspektiivi puuttuu samoin kuin lasten tuntemuksesta nouseva ymmärrys tilanteen todellisesta merkityksestä lapselle.

Opistossa on ollut harjoittelun osalta käytäntö, jossa didaktikot ennen harjoittelun alkua päättävät, minkä mallin mukaan toiminta suunnitellaan ja millaisissa jaksoissa. Ongelmaksi nousi opiskelijoiden kokema suunnittelun kahlitsevuus. Usein suunnittelu koettiin kaavamaiseksi vain yhdenlaisen hahmotusmahdollisuuden sisältäväksi osaksi kasvatusta.

Eräs mahdollisuus lisätä tutkivaa otetta opiskelussa on antaa opiskelijan itse etsiä itselleen mielekäs tapa orientoitua. Opiskelijaa voi auttaa alkuun esittelemällä erilaisia mahdollisuuksia: Lasten kohtaamiseen valmistautuminen, yksin suunnittelu, yhdessä suunnittelu, lasten kanssa suunnittelu, tämän hetken mahdollisuuksiin orientoituminen, luovat hahmotustekniikat, esimerkit projektien suuntaamisesta ja rikastamisesta. Kun erilaisia vaihtoehtoja ja niiden hyviä ja huonoja puolia on käsitelty ja yhdessä kehitelty, voi opiskelija itse valita itselleen tilanteeseen sopivan orientaatiotavan.

Positiivinen tekijä tällaisessa järjestelyssä on, että opiskelija voi saada suunnitteluun henkilökohtaisen ja omia näkökulmia koettelevan otteen. Teoria ei näytä todellisuutta suuremmalta vaan mahdol-

liselta apuvälineeltä. Puutteena on, ettei ryhmäprosessia voi käyttää hyväksi. Opiskelijat hajaantuvat harjoitteluun ympäri kaupunkia ja kullakin on tahollaan siihen yhteisöön liittyvät toimintasysteemit. Yhteisen toiminnan kehittämisen näkökulma ei päiväkodin toiminnan suunnittelun osalta pääse teoriatunneilla konkretisoitumaan.

Päiväkotien halukkuutta, toiveita ja ideoita kartoitettaessa kertyi useita mahdollisuuksia teorian ja käytännön yhdistämiseen. Jos kursseilla olisi omia kummipäiväkoteja, joille voisi tarjota toimintaa ja joiden kanssa voisi testata erilaisia toimintatapoja, voisi didaktiikan sisältöjä opetteluun sijasta kehittää käytännössä. Lapsille voisi järjestää erilaisia juhlia ja tempauksia sen sijaan että niistä vain puhutaan. Erilaiset seikkailut koulutuksessa ja päiväkodeissa, retket, päiväkotien henkilökunnan ottaminen mukaan tunneille tai päiväkotien käyttäminen esimerkkeinä työn kehittämisessä voisi olla rikastava osa sekä opiskelulle että päiväkodeille. Teemaluontoisessa koulutuksessa (vaikkapa esikoulu) todellisen tilanteen huomioiminen haastaa aivan eri tavalla toimintaan kuin esikoulun käsittely yleisenä ilmiönä.

Yleisesti arvioituna esiteltyjen esimerkkien hyvänä puolena on, että teoria ja käytäntö joutuvat vuorovaikutukseen. Ote lisää koetelevan työtavan osuutta. Etsiessään mielekästä toimintatapaa opiskelijan mahdollisuuden toimia itselleen mielekkäällä tavalla lisääntyvät.

Puutteista mainittakoon, että koettelu on esimerkeissä yhä kovin yleiseen kehikkoon sidottua, eikä ajallisesti pitempi perspektiivi pääse esiin. Opiskelijan omat kokeilut ja intressialueet on vaikea huomioida, kun kokeilu tapahtuu jonkin oppijakson tarkkaan rajattuna osana. Ihmissuhteisiin liittyvää prosessinomaisuutta on vaikea havaita, koska lapset ja ryhmät jäävät suhteellisen vieraiksi.

9.3 Teoria-aineiden yhdistäminen käytäntöön

Opiston teoria-aineita on useita kymmeniä ja ne jakaantuvat vielä vuosittain erillisiin jaksoihin, joten erillisiä opintokokonaisuuksia kertyy runsaasti. Esimerkiksi kurssilla 158 on opettajien yhteismäärä kolmen vuoden aikana yli sata. Ilmiön hyvänä puolena on monipuolisuus. Vaarana on kuitenkin sirpaleisuus, irrallisuus ja lokeroituminen. Opiskelijan mahdollisuudet osallistua oman opiskelunsa määrittämiseen ovat vähäiset lokeroiden määrittäessä lukujärjestyksen mukaan.

Opettajan mahdollisuudet tarjota elävää ja opiskelijan tilanteen huomioivaa opiskelua ovat vähäiset. On mahdotonta tehdä yhteis-

työtä usean kymmenen eri aineen opettajan kanssa samanaikaisesti. Opiskelijat tulevat opettajan eteen lukujärjestyksen mukaisesti josta-kin opiston uumenista, jolloin opiskelijajoukkoa on vaikea kohdata muutoin kuin massana. Opiskelijoiden omia intressejä on vaikea saada ennakolta selville ja opetuksen suunnittelu yhdessä opiskelijoiden kanssa on nykytilanteessa vaikeaa.

Ongelman ratkaisemiseksi on kehitelty mallia, jossa didaktiikka ei sisällöltään enää olisikaan oma teoreettinen kokonaisuutensa, vaan ennemminkin linkki teorian ja käytännön välillä. Didaktiikka voisi olla foorumi, jossa ideoita kehitellään ja opiskelua organisoidaan. Tällöin didaktikon rooli ei olisi niinkään opettajan kuin yhteys-henkilön rooli. Tällöin didaktiikan tunteja voitaisiin käyttää vaikkapa päiväkodeissa toteutettavien projektien kehittelyyn ja teoria-aineiden mielekkään käytännön kokeilun suunnitteluun. Didaktiikan tunteja voisi käyttää apuopettajana toimimiseen. Tällöin opiskelijat olisivat käytännön apuna opetuksen järjestelyssä ja samalla heillä olisi tilaisuus osallistua sisältöjen muotoutumiseen.

Tarkoitus olisi että kaksi kurssin opiskelijaa oppiainetta kohti tarjoavat opettajille ennen kurssin alkua ideoita auttamisesta ja osallistumisesta. Näin voitaisiin tarvittaessa mahdollistaa aineiden integraatio keskenään ja käytäntöön ja opiskelijoille avautuisi mahdollisuus osallistua oman opiskelunsa kehittämiseen. Auttamisen tapoja voisivat olla esimerkiksi:

- luentojen pito
- lähteiden etsiminen
- kalvojen teko
- käytännön järjestelyt
- apuopettajana toimiminen
- oppimateriaalin valmistaminen
- ideointi
- yhteistyötahojen etsintä
- assistentti, sihteeri, lähetti

Osallistumisen tapoja voisivat olla:

- kurssilla käynnissä olevista projekteista kertominen
- ideoita projektiin liittymisestä
- projektiin osallistumisessa auttaminen
- juoksevien asioiden hoito

Apuopettajasysteemistä voisi olla esimerkiksi seuraavan kaltaista hyötyä:

- opettaja saa kiinni opiskelijoiden tilanteesta
- opettaja saa apua työhönsä
- opiskelijat saavat mahdollisuuden osallistua opetuksen muotoutumiseen
- opiskelijat tekevät itse
- opetuksen kehittäminen ei ole enää ylimääräistä työtä, vaan opetusta
- opettaja oppii itse
- jää aikaa tutkimiselle, etsinnälle
- opettajan työ voi tulla mielenkiintoisemmaksi, antoisammaksi
- opiskelijalle voi kehittyä omaehtoinen kiinnostus aiheeseen.

Opettajien, opiskelijoiden ja päiväkotien henkilökunnan kanssa käyt-tyjen keskustelujen jälkeen seuraavassa kuvataan eräitä mahdolli-
suuksia liittää eri aineita käytäntöön. Päiväkodit ovat toivoneet esi-
merkiksi vakituista liikuntakerhoa, jossa opiskelijat voisivat harjoitel-
la liikunnan didaktiikkaan liittyviä asioita. Luistelu- ja hiihtokoulu
ovat toivomuslistalla. Jos opiskelijoiden tarpeet ja päiväkotien mah-
dollisuudet ovat ennakkoon riittävän selkeästi opettajan tiedossa,
voitaisiin didaktisia harjoituksia suorittaa lasten kanssa, eikä kohtee-
na tarvitse käyttää toisia opiskelijoita.

Musiikki teemana sopii yhteistyön alueeksi hyvin. Se on päivä-
kotien aikuisten toivomuslistan kärjessä. Päiväkodeissa voitaisiin ko-
keilla erilaisia musiikkituokioita, soittotunteja, opetusohjelmia tai tee-
maluontoisesti rikastaa toimintaa musiikilla.

Soitonopetus olisi omimmillaan lasten kanssa suoritettuna. Täl-
lä hetkellä opiston seinien sisällä suoritettu opetus näyttää johtavan
soittotaitoon keskittymiseen, eikä opiskelija yleensä ehdi opintojen
aikana saavuttaa joustavaa soittotaitoa. Näin opit jäävät soveltamat-
ta käytäntöön. Jos alusta alkaen soitinta joutuisi käsittelemään vuo-
rovaikutuksen apuvälineenä, ei soittotaidon hallitsemisesta tulisi eh-
kä estettä soittimen käytölle. Kun soitinta joutuu alusta asti käyttä-
mään vuorovaikutuksen apuvälineenä, vuorovaikutustaidot har-
jaantuvat. Jos opiskelija joutuu sen sijaan askaroimaan vain soittotai-
don kanssa, saattaa soittimen hallitsemisen vaatimuksesta tulla pelk-
kä este vuorovaikutukselle.

Kuvaamataito ainealueena kiinnosti useita päiväkoteja. Erityi-
sesti toivottiin opiston suovan tilaisuuden kokeilla vaativampia, tiloja
ja materiaaleja vaativia tekniikoita. Opistossa kokeillaan monia tek-

niikoita, mutta kuka niitä enää muistaa koulutuksen jälkeen, ellei ole joutunut niitä lapsen näkökulmasta arvioimaan?

Päiväkodit toivoivat erilaisten näytelmäkerhojen vetämistä päiväkodeissa tai opiston tiloissa. Opistossa on vuosia toiminut yhteistyö satumatineoiden muodossa, jossa päiväkotiryhmiä kutsutaan opiskelijoiden järjestämiin esityksiin. Jos käytettävissä olisi tuttuja kummipäiväkoteja, voitaisiin esitysten luonnetta muuttaa entistä enemmän vuorovaikutuksen luonteisiksi ja lasten osallistumismahdollisuudet prosessiin paranisivat. Tällä hetkellä draaman malli on pakosta sellainen, jossa lapsi on toiminnan kohteena.

Teknisten käsitöiden teema kiinnosti päiväkoteja. Jokaisella opiskelijalla sisältyy opiskeluun teknisen käsityön jakso, mutta käytäntöön sitä näkee sovellettavan vähän. Jos opiskelija joutuisi tekemään jotakin todellista lapsen tarpeet huomioiden päiväkodissa, elävä suhde tekemiseen voisi konkretisoitua paremmin. Esimerkiksi itse olen aikoinani opetellut lastentarhanopettajakoulutuksessa käyttämään ompelukonetta, mutta olen taidon onnellisesti unohtanut monen muun käyttämättä jääneen taidon kanssa.

Päiväkoteja kiinnosti koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet AV-välineiden käyttöön. Esimerkiksi videoita voisi käyttää yhdessä lasten kanssa ohjelmien tekoon tai omien työskentelytapojen kehittämiseen.

Opiston tilat voisivat olla käytettävissä. Opistossa on yli 800 ihmistä. Tarvittaessa täältä löytyy resursseja vaikka minkälaiseen tekemiseen. Jokaisella aineella on omat mahdollisuudet. Esitellyt liittyvät päiväkotien toivomuksiin, mutta ne voivat olla monen muotoisia. Apuopettajasysteemi antaa aineenopettajalle tilaisuuden konkretisoida opiskelua ja mahdollisuuden opiskelijalle itse osallistua oman opiskelunsa kehittämiseen. Mahdolliseksi yhteyshenkilöiksi on tällä hetkellä ilmoittautunut 8 didaktikkaa (tilanne 10.3.1991), mutta tilanne voi vielä muuttua didaktikkojen saadessa enemmän tietoa ideasta ja sen käytännön järjestelyistä.

Teoria-aineiden ja apuopettajasysteemin hyvinä puolina voisi ajatella olevan käytännön ja teorian yhdistymisen ja opiskelijan osallistumismahdollisuuksien paranemisen. Vaarana on kuitenkin, että suoraviivaisesti aineita sovellettaessa objekti-suhde siirtyy lapsiin. Siksi on koko ajan pidettävä mielessä koetteleva ote, ei niinkään soveltava. Lapsista ei ole syytä tehdä harjoitusmateriaalia, mutta lapset voivat olla tutkijoita, jotka yhdessä opiskelijoiden kanssa käsittelevät teemaa. Kun kasvatuksen vuorovaikutusluonne ymmärretään nykyisin yhä paremmin, ei esimerkiksi nukketeatteri voi enää olla pelkästään esityksenä hyvä. Hyvää siitä tulee vasta kun lapset voi-

vat osallistua teatterin tekemiseen aikana tai jo sen valmistamistapahtumaan. Tällaisen otteen voi oppia vain lasten kanssa yhdessä tekemällä.

Otteen puutteena on lisäksi, että ihmissuhteisiin ja lasten sisäisen elämysmaailman huomioiminen on vaikeaa, ellei lapsiryhmä ole riittävän tuttu. Tämä saattaa herättää opiskelijassa vaikutelman, että lastentarhanopettaja on ensisijaisesti kasvattaja, jonka tehtävänä on harjoittaa lapsia erilaisten asioiden oppimisessa. Tällöin voisi korostua liiaksi tavoitteellinen, opettamiseen keskittyvä toimintatapa. Siksi olisi tärkeää, että opiskelija voisi syventää ymmärrystään lapsista ja lapsiryhmästä suorittamalla harjoittelun ja ainealueiden koetteluun samassa paikassa. Näin hän voisi paremmin testata lasten ja heidän näkemysmaailmansa kohtaamista ja toimimista siten, että sillä olisi kosketuskohta lapsen omiin toiminta- ja hahmotussysteemeihin. Vasta kun lapsella on tilaisuus itse testata omia mielikuviaan yhdessä muiden kanssa, hän voi säilyttää kykynsä tehdä todellisuutta tässä ja nyt. Tätä mahdollisuutta tarkastellaan seuraavassa luvussa.

9.4 Teorian ja harjoittelun yhdistäminen

Tässä luvussa tarkastellaan esimerkinomaisesti sitä, mitä teorian ja harjoittelun yhdistäminen voisivat olla. Kysymyksessä ei ole toteutuvan toiminnan kuvaus, sillä jos opiskelijoille on tarkoitus antaa todellisia osallistumismahdollisuuksia, toiminnan tarkka tietäminen ei ole mahdollista.

Yhden opintonsa aloittavan (1-kurssin) kanssa suoritetaan orientoiva harjoittelu koko lukuvuodelle jakaantuen eikä kahden viikon putkessa. Harjoitteluun käytetään kahta kokeiluun halukasta päiväkotia eli 16 opiskelijaa päiväkotia kohti. Harjoittelun tuntimäärää on tarkoitus käyttää ensinnäkin toisessa luvussa kuvattuihin didaktiikkaan liittyviin harjoituksiin. Voisi kuvitella että tutustumisen helpottamiseksi järjestettäisiin ehkä päiväkodin väelle lastenjuhlat. Vuoden mittaan suunniteltaisiin ja testattaisiin erilaisia perinteisiä päiväkodin toimintatapoja, kuten työkasvatusta, retkiä, toimintatutkimuksia ja askartelua, jotta tuntuma perinteeseen säilyy.

Opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus kehitellä ideoita ja konkreetteja toimintatapoja kytkeä aineopintoja päiväkodin toimintaan päiväkodin rajojen ja mahdollisuuksien puitteissa. Kaikkien toimintojen ei tarvitse liittyä suoraan kasvatukseen, vaan kysymys voi olla vaikkapa perheen toimintaedellytysten parantamisesta tai yhteiskunnallisesta osallistumisesta.

Harjoittelussa on tarkoitus suorittaa sekä didaktisia harjoituksia, testata ja luoda teoriaa että etsiä omaa tapaa kohdata päiväkodin todellisuus. Harjoittelun näkökulma on tarkoitus jakaa kahtia: auttaminen ja osallistuminen. Auttaminen tarkoittaa harjoittelun orientaation muuttamista siten, että nyt ei keskitytäkään olemassa olevan todellisuuden omaksumiseen, vaan tarkoitus on olla mahdollisimman paljon hyödyksi ja avuksi. Opiskelijat voivat auttaa:

- toimivat apulaisina, sijaisina
- hankkivat materiaaleja
- hankkivat hyödyllisiä yhteistyötahoja
- hankkivat tietoja, kirjoja tutkimuksia
- toimivat vanhemmille lapsenvahtina
- ideoivat itsensä hyödyksi vanhemmille
- suunnittelevat, valmistelevat
- juhlat, kerhot
- vaikeat työt (savi, liikunta, tekniikka)
- koulutusta henkilökunnalle

Auttamisen lisäksi opiskelijoille on tarkoitus antaa mahdollisuus omien ideoidensa toteuttamiseen koko vuoden kestävässä teemaprojektin merkeissä. Voidaan ajatella että joku opiskelija ottaa vuoden teemaksi ”ATK päiväkodissa”, jolloin hän ehkä kartoittaa ATK:n mahdollisuudet henkilökunnan käytännön byrokratian helpottajana, antaa ehkä henkilökunnalle koulutusta aiheeseen liittyen, tutustuu lapsille tarkoitettuihin opetus- ja harjoitusohjelmiin ja esittelee löydöksensä muille, kokeilee tietokoneen mahdollisuuksia yhdessä jonkin pienen lapsiryhmän kanssa. Keväällä opiskelija raporttoisi löydöksensä muille ja myös kirjallisesti. Oma projekti mahdollistaa opiskelijan oman intressin toteutumisen. Oma muista poikkeava projekti antaa tilaa tehdä erilaisia asioita. Oman projektin käytännön kokeilua voi säädellä päiväkodin tilanteen mukaan, mutta jo käytännön tilanteeseen sovitettu pohdinta ohjaa projektia käytännön hyödyn ja teorian yhdistämiseen.

Auttamisen näkökulma ohjaa opiskelijaa sovittamaan toimintaansa muiden toimintasysteemeihin. Osallistumisen näkökulma virittää ihmistä rikastuttamaan yhteisön toimintaa. Tarkoituksena on, että kun harjoittelua tehdään silloin kun se on tarpeellista, siitä olisi myös eniten hyötyä:

- opetuksen integrointi
- käytäntö ja teoria vuorovaikutuksessa

- ongelmat ja ratkaisut todellisia
- ryhmäprosessin tietoinen käyttö mahdollistuu
- todellisuuden mallintamisesta todellisuuden testaamiseen
- ei yhteisiä teorioita, mutta yhteinen todellisuus
- opiskelijoiden omat resurssit käyttöön
- opiskelijoiden omat intressit voivat toteutua
- poissaolot saadaan näkyväksi
- päiväkotia saa resursseja
- ympäristöön tutustuminen järjestyy inhimillisin kontaktein
- harjoittelun arvioinnista pitkäjänteistä, voi arvioida ja testata toiminnan mahdollisuuksia
- opiskelusta inhimillisen toiminnan koettelua
- päiväkodin henkilökuntakin voi saada uusia virikkeitä
- teoriassakin voitaisiin käsitellä oikeita inhimillisiä tunteita ja tilanteita

10 Kokeilun toteutuminen

Kokeilussa oli mukana yksi kurssi, jonka järjestysnumeroksi tuli 181. Opistossa kokeiltiin toista vuotta käytäntöä, jossa aiemmin alaa opiskelleet oli koottu kaikki samalle kurssille (vrt. kysely ja haastattelu). Eräässä opettajakokouksessa päätettiin ”päivähoitajakurssista” tehdä kokeilukurssi. Tämä järjestely antoi oman värinsä kokeiluun. Siksi kokeilun toteutuminen ei kuvaa niinkään yleistä lainalaisuutta miten tällainen kokeilu yleensä sujuu lastentarhanopettajaopiskelijoiden kanssa, vaan ennemminkin miten opiskelijoiden persoonalliset lähtökohdat tulevat esiin tällaisessa systeemissä. Kurssille tuli lopulta 15 lastenhoitajaa, 12 päivähoitajaa, 2 lastenohjaajaa, 1 kasvatustieteen opiskelija sekä yksi opiskelija, jolla ei ollut aikaisempaa koulutusta. Opiskelijoiden ikä vaihteli 21–50 ikävuoden välillä, keski-ikä ollessa 28 vuotta. Ylioppilaita opiskelijoista oli puolet. Työkokemusta oli kaikilla ainakin jonkin verran. Alle 3-vuotiaiden kanssa työskentelyn keskimääräinen kesto oli 21 kuukautta vaihteluvälin ollessa 0–99 kuukautta. 3–7 -vuotiaiden kanssa työskentelyaika oli keskimäärin 14 kuukautta, vaihteluvälin ollessa 0–60 kuukautta. Perhepäivähoidajana olon keskimääräinen aika oli 3 kuukautta vaihteluvälin ollessa 0–60 kuukautta. Leikkipuistossa oli työskennelty keskimäärin 1,5 kuukautta vaihteluvälin ollessa 0–30 kuukautta. 12 opiskelijalla oli jo omia lapsia ja 2 jäi kokeiluvuoden aikana äitiyslomalle. Kaikki opiskelijat olivat naisia.

Didaktiikan ensimmäisen vuoden opetussisällöksi oli vakiintunut kokoelma opetuspaketteja; ”päiväkodin fyysinen ympäristö”, ”päiväkodin sosiaalinen ympäristö”, ”menetelmäpaketti” leikki ja työkasvatus pääsisältöinä sekä ”ammattillinen kasvu”. Nämä opetuspaketit jäivät pois. Samoin muilla kursseilla lukujärjestykseen kuuluvat erilliset harjoittelun suunnittelu- ja palautetunnit jätettiin pois. Näin vapautunut tuntimäärä (74 tuntia) jaettiin siten, että opiskelijat kokoontuivat koko vuoden joka viikko (37 viikkoa) käymään läpi kokeilun etenemistä.

Kurssi (32 opiskelijaa) oli jaettu kahteen ryhmään, joissa kummassakin oli 16 opiskelijaa. Kumpikin ryhmä kokoontui erikseen kerran viikossa. Nämä viikottaiset kokoontumiset muodostivat rungon, jossa muotoutumiseen osallistumisen keinoja käsiteltiin. Seuraavan kuvauksen aineisto on peräisin omista opetuspäiväkirjoistani, toiminnan aikana kuvatuista videoinneista sekä opiskelijoiden toimintaa koskevasta kirjallisesta palautteesta.

Kokeilun kantava teema oli tähän hetkeen suuntautuminen. Puhutaan siitä mitä tehdään ja tehdään sitä mistä puhutaan. Prosessoidaan sitä todellisuutta, jonka kanssa joudutaan olemaan tekemisissä. Tämän orientaation helpottamiseksi jätettiin yhteinen suunnittelu ennen kokeilun aloittamista pois. Siksi jo ensimmäisellä kokoontumiskerralla lyhyen esittelyn ja kokeilun idean kuvailun jälkeen opiskelijoille kerrottiin, että seuraavaan kokoontumiskertaan mennessä heidän on käytävä tutustumassa harjoittelupäiväkodissa ja selvitettävä kolmea asiaa ohjaajan avustuksella:

- Millaisia ovat päiväkodin kasvatuskäytännöt?
- Millaisia toimintamahdollisuuksia toiminta sisälsi?
- Miten opiskelijana voi olla päiväkodissa avuksi ja osallistua toimintaan?

Toisella kokoontumiskerralla puitiin kokemuksia ja alettiin ideoida mahdollisia harjoitteluprojekteja. Miten harjoittelu pitäisi toteuttaa? Miten lapset voisi kohdata niin ettei harjoittelu ole heille pelkkä rasite, vaan myös ilo? Miten harjoitteluprosessista saisi mahdollisimman antoisan? Missä menee pakottamisen ja mahdollisuuden tarjoamisen välinen raja? Tällä periaatteella vuosi eteni tekemistä ja sen prosessointia vuorotellen ja sekoittaen.

Systeemin etuna on, että opiskelijat joutuvat pakosta heti alusta lähtien tuomaan tilanteisiin oman persoonansa ja omat näkemyksensä, koska heillä ei voi olla vielä selvää käsitystä opettajan käsityksistä. Näin prosessoinnin materiaaliksi saadaan alusta alkaen opiskelijoiden omat tuntemukset ja kokemukset. Kun jotakin tapahtuu, kun ihminen kohtaa lapsen, ihminen tekee tai on tekemättä jotakin. Tämä toiminta on ilman ulkopuolelta annettuja puitteita henkilökohmainen kannanotto. Opettaja tuo tähän prosessiin omat kokemukseensa ja näkemyksensä, jolloin päästään puhumaan todellisista tilanteista eikä vain teoriasta tai sen soveltamisesta käytäntöön. Lienee mahdollista että tällä tavalla päästään prosessiin, joka tuo tilanteisiin enemmän inhimillisiin kontakteihin perustuvaa väriä kuin opetus tai annettujen tehtävien suoritus.

Menetelmän hankaluutena on, että opiskelijat joutuvat pakotetuksi tilanteisiin, joissa heillä ei ole instituution suojaa tilanteissa, johon he kuitenkin eivät omista lähtökohdistaan ole välttämättä halunneet. Pakotin opiskelijat epäeettisiin ja hankaliin tilanteisiin ilman päteviä perusteluja sekä ilman tuntumaa instituution antamiin puitteisiin.

Viikottaisten kokoontumisten ohella kokeilun toisena keskeisenä prosessoinnin areenana olivat harjoittelupäiväkodit. A-ryhmän harjoittelupäiväkotina oli päiväkotikoti Harju, joka oli parin minuutin kävelymatkan päässä Ebeneseristä (opiston vanhasta osasta) ja kymmenen minuutin matkan päässä Vallilan toimipisteestä. Päiväkotikoti Harjussa oli yksi sisarusryhmä (15 lasta) sekä MBD-lasten integroitu erityisryhmä (12 lasta). Opiskelijat jakautuivat neljään ryhmään. Kunkin ryhmän ohjaajana toimi yksi päiväkodin työntekijöistä. Helsingin lastentarhanopettajaopiston normaalikäytäntö on, että opiskelijat jakautuvat yksitellen tai parittain eri päiväkoteihin. Nyt 15 opiskelijaa suoritti ensimmäisen vuoden harjoittelunsa samassa päiväkodissa.

B-ryhmä suoritti ensimmäisen vuoden harjoittelunsa päiväkotikoti Mariassa Lönnrotinkadulla, jonne rivakasti kävellen kestää opistosta noin 40 minuuttia. Päiväkotikoti Mariassa oli kaksi alle 3-vuotiaiden osastoa ja yksi 3–6 -vuotiaiden kokopäiväosasto. Myös päiväkotikoti Mariassa piti alunperin olla neljä ohjaajaa, mutta äitiyslomien ja henkilökunnan vaihtuvuuden takia keväällä ohjaajien määrä oli pudonnut kahteen.

10.1 Didaktiset harjoitukset

Edellisessä luvussa esiteltyjä didaktisten harjoitusten ideaa kokeiltiin lukuvuoden aikana kummankin ryhmän kanssa kaksi kertaa eli yhteensä 4 kertaa. Ensimmäisellä kerralla tehtävänä oli päiväkodissa kokeilla sanomalehden käyttöä yhdessä lasten kanssa. Toisella kerralla teemana oli pyrkiä tietoisesti soveltamaan lasten toiminnan muotoutumiseen mahdollistavaa työtapaa. Seuraavassa kuvataan esimerkinomaisesti yksi näistä didaktisista harjoituksista.

Yhteen harjoitukseen käytettiin aikaa kaikkiaan kolme tapaa-miskertaa. Ensimmäisellä kerralla (4.2.1992) orientoituttiin toimintaan, toisella kerralla (11.2.1992) kokeiltiin toimintaa päiväkodissa ja kolmannella kerralla (26.2.1992) arvioitiin tapahtunutta.

Orientoitumiskerta oli puoliksi strukturoitu jo ennakolta. Tämän tein aavistelllessani, että kuudentoista ihmisen ryhmän olisi hankalaa orientoitua tehtävään ilman raameja. Ensin esittelin lyhyesti muutaman suunnittelumallin, tien, puun, liikenteenjakajan, torin ja kotipesän (katso luku 5.2.1.) ja pyrin tuomaan esiin mahdollisuuksia, joita nämä orientoitumistavat antoivat lasten osallistumiselle toiminnan muotoutumiseen.

Opiskelijat jakaantuivat neljän hengen ryhmiin, jossa he kymmenisen minuuttia ideoivat mielekästä toimintaa käynnin ainekeksi.

Kymmenen minuutin kuluttua käytiin läpi kertyneet ideat. Ensimmäinen ryhmä oli ideoinut musiikkimaalausta. Materiaaleja olisi ympäriinsä ja aikuisia olisi eri nurkkauksissa antamassa tarvittaessa apua ja virikkeitä. Toinen ryhmä ideoi lumimaalausta. Tehtäisiin lumiveistoksia, maalattaisiin lumeen kuvioita, tehtäisiin tai maalattaisiin jääpuikkoja. Lunta voisi viedä sisäänkin. Kolmas ryhmä oli ideoinut ystävyysteeman. Kokoonnuttaisiin saliin, jossa esitettäisiin pöytäteatteria. Kolme nukkea riitaantuisi. Yleisö otettaisiin mukaan ristiriitojen ratkaisuun ja tapahtumien etenemiseen. Lisäideana nousi vielä esiin ystävänpäivän korttien teko ja niihin materiaalien hankkiminen. Neljäs ryhmä ehdotti muskaria teemana eläinorkesteri. Valitaan erilaisia eläimiä, joille sitten etsitään ääniä ja liikkumistapoja. Eläinten karnevaalin musiikkia voisi hyödyntää.

Kävimme ryhmässä keskustelua esitetyistä ideoista. Mistä saadaan materiaaleja ideoiduille toiminnoille? Miten esitetyissä ideoissa voidaan konkretisoida lasten osallistumista toiminnan muotoutumiseen? Toimivatko ideat käytännössä? Miten voimme vierailla päiväkodissa niin että olemme ihmisille iloksi emmekä rasitukseksi? Noin kymmenen minuutin pohdinnan jälkeen päätettiin toimintatavaksi valita lumimaalaus.

Annoin opiskelijoille instruktioita. Heillä olisi viisi minuuttia aikaa ideoida niin monta lumimaalaukseen liittyvää toimintatapaa kuin suinkin. Tämä tehtiin, jotta lumimaalaukseen saataisiin väljyyttä, eikä tarvitsisi juosta yhden idean perässä. Idealista kerättiin ”laiva on lastattu” leikkinä. Ryhmät keksivät seuraavanlaisia ideoita:

- Väriä voi tiputella lumeen.
- Sihtiä voi käyttää värin levityksessä.
- Sumutinpullolla voi ruiskuttaa lunta.
- Lumipallo voidaan kastaa värjättyyn veteen.
- Hammasharjalla voi roiskia väriä lumelle.
- Jäätä voi värjätä valmiiksi.
- Muotteja voi käyttää lumiveistoksien tekoon.
- Vettä voi jäädyttää muoteissa.
- Värjättyllä vedellä voi tehdä erilaisia kokeita lumessa.
- Lunta voi maalata.
- Saippuakuplien käyttöä talvella voi kokeilla.
- Erilaisia sulatus- ja jäädytyskokeita voi tehdä.
- Esineitä voi jäädyttää jään sisään.
- Lumessa voi leikkiä erilaisia etsintä- ja jäljitysleikkejä.
- Lumessa voi eritellä erilaisia tuntemuksia ja leikkiä tunnistamisleikkejä jne.

Ideoinnin jälkeen keskusteltiin käytännön toteutuksesta. Sovittiin että jätetään toiminnan eteneminen auki. Kukin saa orientoitua tilanteessa itse parhaaksi katsomallaan tavalla nojautuen materiaaleihin, lasten elämysmaailmaan, omiin tuntemuksiinsa ja ideoinnissa virinneisiin toimintamahdollisuuksiin. Näin arveltiin tilanteen hengittävän parhaiten ja lasten sisäisen maailman parhaiten pääsevän esiin. Sovittiin että ehdotetaan päiväkodille toiminnan pitopaikaksi läheistä puistoa. Minä lupasin soittaa päiväkotiin ja varmistaa, että järjestely sopi. Samalla tarkistaisin ajan ja päiväkodin materiaalit. Eräs opiskelija lupasi videoida tapahtumat.

Viikon kuluttua päiväkotiin mentäessä on vahva lumikerros yllättäen kokonaan huvennut, eli lumileikkien leikkiminen ulkona on mahdotonta. Jouduimme yllättäen sisätiloihin. Saavun itse päiväkotiin kello 10 suoraan päiväkoti Mariasta. Käyn parin lapsen kanssa viereisessä puistikossa ja saamme raavittua kaksi ämpärillistä märkää lunta, jonka viemme päiväkodin ulko-ovelle odottamaan. Opiskelijat saapuvat edelliseltä tunnilta noin kello 10.15. Koska todellisuus sisältää niin paljon tapahtumia ja merkityksiä, ettei sitä voi kuvata sellaisenaan, on kuvaus keskitettävä. Seuraavassa toiminnan kuvauksessa on punaiseksi langaksi otettu opiskelijoihin kohdistuvien rooliodotusten merkitys toiminnan muotoutumisessa.

Pelkään hivenen kaaosta, kun suuri määrä ihmisiä kokeilee lumella sisätiloissa ilman että on sovittu toiminnalle mitään runkoa. Siksi tunnen tarvetta ajatella ääneen, testata opiskelijoiden, lasten ja henkilökunnan näkemyksiä ja ottaa varmuuden vuoksi ohjaksia omiin käsiini. Omalta osaltani käyn muuttunutta tilannetta läpi esimerkiksi tähän tapaan: "Varmaan siinä kannattaa alottaa aika varovaisesti että jos ottaa siihen lautaselle lunta niin alottaa ihan tipasta tai jostain semmosesta. Että jokainen lähtisi vähän omalta pohjaltaan sitä kokeilemaan. Että aluksi kaikki lapset tulee tänne, aluksi kaikille selitettäis mistä on kysymys. Kokeillaan voiko lunta värjätä, miten sitä voi värjätä".

Tullessani seuraavan kerran laulusaliin huomaan lasten, opiskelijoiden ja henkilökunnan jo kokoontuneen laulusaliin. Opiskelijat ovat spontaanisti päättäneet odotusaikana leikkiä laululeikkejä. Ensin leikitään "kaksi on paatissa soutajaa", toisena "keinustuoli" ja kolmantena "pupuperhe".

Tunnen oloni epävarmaksi ja haluan varmuuden vuoksi vielä kaikille yhteisesti selittää, mikä minun mielestäni on pelin henki. Myöhemmistä tapahtumista käy ilmi, miten organisointini rajoitti opiskelijoiden vuorovaikutusmahdollisuuksia. Otin kuitenkin riskin ja aloin pohjustaa tilannetta:

- D: (Didaktikko) Me ollaan ajateltu että mitä me oikeen keksittäis semmosta kun me ollaan tultu tänne harjoittelemaan ja me ollaan ajateltu kokeilla voiko lunta maalata tai värjätä tai..
- L: (Lapsi) Voi! Mä oon nähny telkkarista.
- L: Niin minäkin!
- D: Voiko siinä käyttää esimerkiksi puuvärejä tai saako sitä vesiväreillä tehtyä vai sormiväreillä vai millä.
- L: Saa sitä!
- O: (Opiskelija) Millä sä värjäisit?
- L: Kyllä lumipalloja pystyy värjäämään.
- L: Niin ja sormilla.
- L: Ja vesiväreillä.
- L: Sormiväri on vahvempaa.
- L: Mä haluan pensselillä!
- D: Kun minä tulin aamulla päiväkotiin niin me käytiin hakemassa kaksi ämpärillistä. SSHHH! Otetaan kokonainen kukkurallinen lautasellinen lunta ja värejä ja katsotaan mitä siitä saa tehtyä.
- L: Pyörittää lumipallon ja sitten värjää sen.
- D: Niin sillainkin voi tehdä. Voi olla montakin konstia. Eli nyt voitte mennään omille paikoille istumaan niin minä käyn hakemassa ämpärit ulkoa. Siellä ne on ulkona ettei ne ole sulamassa.

Ihmiset alkavat siirtyä salista osastoihin. Osa opiskelijoista integroidaan erityisryhmään ja minä toisten opiskelijoiden kanssa sisarusryhmään. Sisarusryhmässä ryhdymme järjestämään lumenmaalausta, suojaliinoja levitellään, lasten hihoja nostellaan, lapsille jaetaan pensseleitä, värinappeja, vettä ja lopulta kukin saa eteensä pahvilautasellisen lunta. Omassa organisointitarpeessani huomaamattani myötävaikutan lasten muodostumista toiminnan objekteiksi. Lapset istuvat pöydissä omilla paikoillaan ja aikuiset koettavat tarjota heille välineitä ja vastata heidän tarpeisiinsa. Minä didaktikkona ajattelen tällä kertaa paljon ääneen haluten ohjata opiskelijoita. Esimerkiksi: "Kannattaa varmaan tehdä niin, että ihan vaan vie värejä tonne ja alkaa järjestämään tuolla pöydissä". Kun opiskelijoita ohjaava didaktikko keskittää huomionsa toiminnan järjestelyihin, sisältyy ääneen ajatteluun piiloviesti: Nyt on olennaisesti kysymys järjestelyistä, niiden sujuvuudesta. Lastentarhanopettajan on hallittava, kontrolloitava ja organisoitava. Jos olisin alusta alkaen antautunut värien vietäväksi, opiskelijat olisivat voineet kokea rooliopetuksen, jossa lastentarhanopettaja keskittyy ensisijaisesti toiminnan sisältöön.

Lapset käyvät kuitenkin toimeen. Lapset istuvat ja aikuiset hyöriävät tarvikkeiden kanssa tai kykkivät pöydän ääressä lasten

työtä seuraten tai siitä keskustellen. Ilma täyttyy lasten vaatimuksista ja kommenteista. Opiskelijat ovat näin kuin vaivihkaa joutuneet ottamaan itselleen ohjaajan roolin. Myös lapset vaistoavat heti pelin hengen. Aikuisia kohdellaan joko palvelijoina, auttajina tai ohjaajina, jotka roolit eivät elävän vuorovaikutuksen kannalta ole kovin hedelmällisiä.

Kontrasti on ilmeinen, kun videokamera siirtyy toisen ryhmän tiloihin. Osastossa on lähes hiljaista, välillä viriää keskustelu. Pöydillä ei ole suojaessuja, opiskelijat tekevät enemmänkin omia lumiveistoksia kuin yrittävät auttaa lapsia lumiveistoksen teossa. Toisen osaston pulinasta ei ole tietoaakaan. Vaikutelma on, että värin elämään lumen pinnalla eläydytään keskittyneesti. Toinen osasto on onnistunut välttämään minuun iskeneen organisointikuumeen ja yritykseni nousta tilanteen yläpuolelle ja sen sijaan käydä tilanteen keskelle, keskittyä organisoinnin sijasta tekemiseen: lumen ja sen värjäämisen saloihin. Eräs tilannekuva ehkä selvittää tilannetta:

Eräessä pöydässä istuu 3 lasta ja 2 aikuista maalaamassa. Heillä on edessään pahvilautasella lunta. Pöydässä on vesivärejä. Lunta värjätään pensseleillä. Keskustelu etenee harvakseen. Lapsi osoittaa aikuisen lumiukkoa, osoittaa sen naamaa:

L: Kato!..

Opiskelija kurkistaa lapsen lumimöykyn alle:

O: Sulla on tää lumi ihan valkoinen täältä toiselta puolelta.

L: Oho!

L: Oho!

O: Sä voit kääntää sen ympäri jos sä haluat.

Lapsi jatkaa värjäämistä:

L: Ekaks mä laitan tohon vähän.

L: Tää on tosi paksu pensseli.

O: Niin se onkin. Haluuks sä vaihtaa pensseliä?

Kolmas lapsi tutkii omaa lumimöykkyään, raaputtaa sitä ja innostuu:

L: Kato mitä nyt tapahtuu! Kato mitä tapahtuu.

O: Nyt se tuli ihan siniseksi.

Pöydässä värjätään lunta.

Toinen lapsi huomaa pöydällä olevat pillit:

L: Mitä noilla tehdään?

L: Kirjotetaan.

Toinen opiskelija värjää edelleen lumiukkoaan:

L: No ei kun me ajateltiin että jos me oltais päästy oikein tuonne ulos tekemään. Siellä olis voinu käyttää noita pillejä.

L: Miten muka?

Opiskelija värjää lumiukon selkää:

O: Miten sitä voi puhalttaa väriä sillä pillillä. Tehdä vaikka saippuakuplia värikkäällä... ja katsoa millainen jälki jää lumeen, kun se on pudonnut se saippuakupla hangen päälle.

L: Mulla on.. mustaa.

Toisen osaston tunnelma on erilainen. Jatkuva puhe täyttää huoneen. On mahdotonta erottaa erillistä keskustelua. Äänimassan yli kuuluu yksittäisiä sanoja. Kovaäänisempien tai lähempänä mikrofonina olevien lasten ja aikuisten yksittäisiä lauseita voi silloin tällöin erottaa. Pöydissä kuitenkin värjätään innokkaasti. Mukanaolleiden kokema (vrt. jälkiarviointi) ja videonauhalla välittyvä sirpaleisuus saattaa silti olla harhaa, sillä hiljainen keskittyminen voi vain jäädä äänimassan alle. Lasten sisäisestä prosessista ei voi tilanteen perusteella vetää lopullisia johtopäätöksiä. Lapset istuvat pöydässä ja värjäävät vesiväreillä lunta. Aikuiset hankkivat lasten tarvitsemia välineitä tai kyykistelevät pöydän ääressä. Opiskelijoille vaivihkaa sovitusta ohjaajan roolista huolimatta syntyy myös eläviä kontakteja. Seuraavassa eräs esimerkki, jossa on pyritty noukkimaan massasta yhden opiskelijan keskustelu. Ilmeisesti aivan kaikkia lauseita ei ole onnistuttu noukkimaan. Äänimassa hukuttaa alleen suuren osan sanotusta. On vaikea tietää kuka sanoo mitäkin.

Lapsi maalaa tummansinistä lumimöykkyä:

L: Mul on bensa-asema.

Opiskelija kyykyssä lapsen vieressä:

- O: Sul on bensa-asema. Onko?
L: On.
L: Sulaako tää?
O: Kyllä se sulaa.
L: Mää oon saanu tämmöstä.
O: Mmm. Keltasta.
L: Mikä sun nimi on?
O: Maija.

Bensa-asemaa tehnyt lapsi tarkentaa:

- L: Tää on tiikerasema.
O: Tiikerasema?
L: Niin. Lunta.
O: Tiikeri tankkiin.

Asemaa tekevä lapsi jatkaa:

- L: Saanko lunta?
O: Jyrki meni hakemaan.

Lumimöykky hajoaa kahteen osaan.

- O: Liimataan se takasin.
L: Ei sitä voi liimata.
O: Tälleen painaa takasin (Painaa palat yhteen).

Lapsi katsoo opiskelijan liimausta ja hymyilee:

- L: Liimata noi vedet.

Didaktikko tulee lumiämpärin kanssa.

- L: Mää haluun lisää!
L: Anna mullekin.
L: Mullekin!
L: Mulle kanssa!

Opiskelijan on vaikea toimia, sillä keskeiseksi noussut järjestelijän tehtävä syö energiaa vuorovaikutukselta. Kehenkään lapseen ei eh-

di luoda kunnon kontaktia, vaan opiskelija joutuu nopeasti reagoimaan monen lapsen toimintaan. On vaikea saada lapsen elämysmaailmasta ja ilmassa leijuvista merkityksistä otetta. Opiskelija on joutunut tilanteeseen, jossa hänen on lähes mahdotonta saada aikaan vuorovaikutus, jossa voisi yhdessä lapsen kanssa tutkia lumen värjäytymistä keskittyneesti ja hartaasti. Ilmassa leijuvat rooli-dotukset antavat opiskelijan ymmärtää, että se onkin lastentarhanopettajan tehtävä: organisoida ja ohjata lapsen toimintaa. Tällainen lastentarhanopettajan vetäjän rooli tulee piilotetusti esiin monessa koulutuksen käänteessä. Esimerkiksi harjoittelukäytäntöön kuuluu, että arvioitavissa harjoittelussa opiskelijalla on vähintään kaksi VETOviikkoa, joiden aikana didaktikko käy katsomassa yhden VEDETYN kasvatustilanteen. Vedetyt kasvatustilanteet pohjautuvat ennakkosuunnitelmalle, jonka pohjalta arviointi suoritetaan (vrt. arviointilomake). Näin opiskelijalle vähitellen välittyy kuva, jossa lastentarhanopettajan tärkein rooli-dotus hänen työssään on, että hän VETÄÄ lapsia johonkin suuntaan, ei niinkään kohtaa tai lähesty. Olin monesti vastustanut moista piiloviestintää. Nyt olin itse omassa pelossani lähettänyt saman piiloviestin. Kuitenkin terve maalaisjärki sanoo, että kiireetön tilanne, jossa lapsi saa rauhassa realisoida omaa sisäistä maailmaansa ja johon aikuinen saa kaikessa rauhassa tutustua, luo hedelmällisemmät edellytykset vuorovaikutukselle. Moni lastentarhanopettaja on minulle kuvannut, miten koulutuksen jälkeen kestää vuosia vapautua koulutuksen otteesta ja oppia nauttimaan työstään yhdessä lasten kanssa. Lastentarhanopettajan työstä usein vei toiminnan suunnittelu ja organisointi niin suuren osaan, ettei vuorovaikutukseen ollut aikaa. Olin ollut samaa mieltä. Nyt sain havainnollisesti nähdä, miten itse tiedostamattomasti annoin opiskelijoille viestin, jonka antiteesiksi koko kokeilu oli lähtenyt liikkeelle.

Kun lapset ovat saaneet mielestään työt päätökseen, sisarusryhmän puolella aikuiset huolehtivat lasten käsien pesusta, värien keräämisestä, sivellinten pesusta, suojaliinojen keräyksestä ja puhdistuksesta ja veistosten viemisestä ulos. Tässäkin havainnollistuu rooli aikuinen toiminnan organisoijana. Lapsilla ei ollut paljonkaan tilaa ottaa vastuuta oman toimintansa tuloksista, kun aikuiset jo ennättivät tekemään itsensä tarpeellisiksi. Toisen ryhmän jälkienkorjausoperaatiosta ei ole dokumenttia eikä tässä yhteydessä tarkempaa tietoa. Ulkona vielä lapset käyvät tutkimassa toistensa työn tuloksia ja niistä keskustellaan. Reilu suojaus kuitenkin ilmeisesti sulatti teokset jo ennen iltapäivän ulkoilua. Opiskelijat selvittelevät vielä omien projektiansa etenemistä ohjaajiensa kanssa ja lähtevät syömään. Minä lähden videokamera olallani opistoa kohti.

Kahden viikon kuluttua kokoonnuttiin arvioimiaan toimintaa. Toiminnasta oli monen mielestä kulunut liikaa aikaa. Hienovireiset tunnelmat ja vaikutelmat olivat jo osittain haalistuneet. Parempi olisi ollut arvioida toimintaa heti toiminnan jälkeen ja lyhentää ruokatuntia. Näin olisi saatu arviointiin mukaan henkilökuntaan kuuluvia ihmisiä, jotka olisivat voineet antaa pitemmän ja syvällisemmän perspektiivin tapahtumiin. Tällä kertaa ei henkilökuntaa ollut päässyt mukaan arviointikokoukseen. Arviointi tapahtui opiston Vallilan tiloissa. Seuraavassa käsityksiäni arviointikokouksessa virinneistä teemoista. Lainaukset ovat opiskelijoiden kirjallisia arvioita.

”Lumimaalaus; kokonaisuus vaikea hahmottaa, koska ei ollut valmista runkoa mihin verrata toimintaa. Juttu oli myös paikallaan. Toisen kurssin kanssa tämä ei välttämättä olisi onnistunut. Tuokion pelasti vahva ryhmähenki”.

Onnittelimme toisiamme joustavasta toiminnasta. Yllättävä suojasää ei sotkenut konsepteja, vaan uudessa tilanteessa kyettiin mielekkääseen toimintaan. Olisivatko kokemattomat opiskelijat toimia samalla tavalla joustavasti? Varsinkin käytännön järjestelyjen osalta lumivärjäys sisälsi paljon kaaoksen mahdollisuuksia: oli paljon vieraita ihmisiä, paljon erilaisia tarvikkeita, sottaavia värejä ja sisätiloissa elävää lunta. Jää ikuisesti arvoitukseksi, määritinkö liian innokkaasti toiminnan puitteita. Ensimmäistä kertaa vastaavassa tilanteessa on vaikea toimia.

”Enemmän aikaa toiminnalle olisi ehdottomasti pitänyt antaa ei ehkä itse toimintaan vaan ennen ja jälkeen keskustelua lasten kanssa: mitä tulee tapahtumaan, keskustella lumesta ja yhdessä etsiä siihen sekoittuvia värejä, samoin lopussa ihailla lopputulosta. Olisi nähnyt myös toisten työt miten sitä on pystynyt muut toteuttamaan.”

Opiskelijan huomio saa ajattelemaan tehtävän alkuperäistä kriteeriä; kokeilla toimintatapoja, joissa lapset pääsevät itse osallistumaan toiminnan muotoutumiseen. Ainoa minkä muotoutumiseen lapset nyt pääsivät osallistumaan oli lumikimpale. Jos lapset sen sijaan olisi alusta alkaen otettu mukaan jo toiminnan suunnittelu- ja valmisteluvaiheessa, lapset olisivat päässeet osallistumaan myös toiminnan puitteiden muokkaukseen. Lapset olisivat voineet sanoa sanansa siihen mitä tehdään, ideoida lumen kanssa tehtäviä asioita, hankkia lumen, tehdä mielekkääksi kokemian asioita lumen kanssa. Lapset olisi

myös ollut hyvä saada mukaan arviointitilanteeseen. Arviointi jää spekulatioksi vastaparin äänen puuttuessa.

”Tilanteen alkuvalmistelut huomioonottaen toiminta kokonaisuutena tuntui melko onnistuneelta. Toimintatuokiosta jäi tunne, että se oli tiivis-tunnelmainen ja lapset olivat hyvin mukana ja innostuneita. Tuokio lop-pui jotenkin ”tökerösti”. Se miksi näin kävi johtui varmasti ajasta, jota oli aivan liian vähän. Uskon kyllä, että päiväkodin aikataulu olisi antanut myöten sen tarpeellisen puoli tuntia, joka olisi tarvittu siihen ettei kiireen makua olisi jäänyt.”

Tällainen didaktinen harjoitus, jossa lapsille käydään vetämässä jo-kin toiminta voi saada aikaan enemmän hallaa kuin hyötyä. Opiskeli-ja voi alkaa hahmottaa olevansa seremoniamestari, jonka tehtävä on syöttää lapset täyteen kehittävää toimintaa. Kehittävän toiminnan vetäminen on vain yksi toimintatapa, tarvitaan myös vaikkapa vas-taanottajan tai luopujan osat.

”Luovaa toimintaa”.

”Huhhuh olipas vaikeaa. Vaikea arvioida tällaiselle lomakkeelle varsin-kin koko ryhmän yhtä yksittäistä tapahtumaa. Kyllä olisi aika muuttaa tämän koulun arvosteluperusteita/lomakkeita. Itse tilanne kyllä päivä-kodissa oli oikein kiva. Kokonaisarvosanaksi annan 5. Jos pitäisi tuijottaa näitä lomakkeen kohtia niin 4.”

”Minusta käynti oli mielenkiintoinen uusi kokemus, mutta alkuvalmiste-luja olisi voinut olla enemmän. Se jäi keskeneräiseksi, mutta onneksi jut-tu onnistui hyvin. Lasten innostus oli mahtavaa.”

”Tiimityö on poikaa!”

”Mielestäni tällainen ison ryhmän kanssa tuokion vetäminen vaatisi huo-mattavasti enemmän etukäteissuunnittelua; kuka tekee, mitä tekee, ke-nen lapsen kanssa tekee. Alussa homma oli kiusaantunut vilkuilua, kunnes joku oivalsi, että voitaisiin leikkiä ja laulaa. Lapsille tuli paljon odottamista, koska valmisteluja ei oltu tehty (liinat, maalit jne.) Homma jäi myös pahasti kesken, ”työt” vain vietiin ulos ja lähdettiin pois. Enem-män olisi voitu myös kertoa lapsille/kysellä miten eri tavoin lunta voi maalata jne. Kimppatyö sinänsä antoisaa ja kivaa!”

Lumimaalausta odotellessa leikityt laululeikit olivat tunnelmaltaan iloisia ja lämminhenkisiä. Voisi kuvitella, että tilanteessa tuntunut lämpö ja läheisyys siirtyi myös toimintaan. Vuorovaikutus oli helpompaa ja välittömämpää, kun oli jo ehditty yhdessä lämmitellä.

Itse toiminta, lumen värjäys, tuntui kiinnostavan lapsia ja sai heidät eläytymään lumeen. Tuntui siltä, että lumen ja lasten tunteusten välille syntyi vuorovaikutus, joka saattoi hyvinkin antaa lapsille rikkaita kokemuksia. Sisätiloissa lumi tuntuu huokuvan kylmää aivan eri tavalla kuin ulkona. Jo pelkkä idea lumesta ja lumen näkeminen sisällä sai lasten silmät loistamaan. Lumen valkoisuuskin sai sisällä aivan uuden sisällön. Lumi tuntui suorastaan hohtavan. Lumi on materiaalina ilmaista ja erittäin monipuolista. Lumi elää lapsen käsissä koko ajan. Se on vuoroin kovaa ja valkoista, märkää ja liukasta, se voi hehkua sateenkaaren väreissä tai tulla mustaksi kikkaraksi. Lumi sulaa. Siitä voi tulla läpikuultavaa tai vettä. Värit sekoittuvat lumen pinnalla, ne sekoittuvat ja elävät ja muuttuvat kaksiulotteisesta paperin maailmasta syväksi kolmiulotteiseksi värien leikiksi. Lumi ja värit ovat ihmeitä täynnä. Lapsi voi myös saada niiden kautta usean aistin elämyksiä, vaikka lumen syöminen ei tällä kerralla keräystavasta ja paikasta johtuen ollut mahdollista.

Meidän aikuisten on tietysti mahdotonta varmasti tietää lasten sisäisiä kokemuksia, mutta ymmärtääkseni meistä todella tuntui, että olimme olleet mukana rikkaan kokemuksen syntymisessä. Tämä näkemys voidaan tietysti asettaa kyseenalaiseksi. Lapsethan leikkivät joka päivä lumella ulkona ja kokevat sen ominaisuuksia ja toimivat sen kanssa vuorovaikutuksessa joka päivä. Onko nyt kysymyksessä vain aikuisen tarve nähdä oma toimintansa mahdollisimman merkittävänä? Miksi yleensäkin didaktiikan harjoitusten täytyy olla sellaisia, joissa lasten kanssa tehdään jotakin? Monasti lastentarhanopettaja tekisi lapselle paremman palveluksen, jos lapsen annettaisiin olla rauhassa tai vain annettaisiin nauttia sylin lämmöstä. Mikä epäjumala vuorovaikutus yleensäkin on? Voidaan ajatella, että omalla reviiirillään lapsi saa paremmin rauhassa tunnustella omia mielikuviaan ja luoda omaa suhdettaan todellisuuteen. Riittävä etäisyys ja kontaktittomuus saattavat kiinteyttää lasta ja antaa hänelle jonkin sellaisen oman kipinän, jonka avulla hän selviytyy elämän kuohuista. Päiväkodin kaltaisessa suuressa ihmisjoukossa on vaikea löytää kaikille sopivaa yhteistä hyvää ja viisastenkiveä, johon voisi kaikkea toimintaa suhteuttaa.

Opiskelijoiden kokemusten ja videon perusteella oli havaittavissa yksi lapsi, jonka tilanteesta nauttiminen vaikutti kyseenalaiselta. Hän oli kaksivuotias poika, joka ei tilanteen aikana puhunut mi-

tään eikä myöskään aluksi ollut muiden lailla innokkaana tutkimassa lumikimpaletta. Lopuksikin hän vain kosketteli varovasti omaa lumikasaansa. Oli mahdotonta tietää, mitä lapsi koki toiminnan aikana. Minä yritin toiminnan aikana saada lasta kiinnostumaan lumesta ja sen värjäämisestä maalaamalla lunta, puhumalla siitä ja tarjoamalla pensseliä. Lapsi ei alkanut värjätä. Teinkö väärin? Tunkeuduinko aikuisen ihmisen oikeudella toisen ihmisen yksityisyyteen ja olin pakkotamassa häntä oman näkemykseni mukaiseen muottiin? Välitinkö lapselle viestiä, että hän tekisi oikein ja olisi minun mielestäni kunnon lapsi vasta kun hän toteuttaisi minun tahtoni? Miksen antanut lapsen olla rauhassa, jos hän kerran niin tahtoi? Eikö kasvattajan tehtävänä ole myös varjella lapsen yksityisyyttä?

Kasvattaja on hankalassa tilanteessa. Vetäytyminen vastuusta antamalla lapsen toimia omien mielihalujensa mukaan on sekin kyseenalaista. Rajojen poistamisella tai vapauden lisäämisellä ei ihminen pääse vastuustaan toiseen ihmiseen nähden. Vapaus on vapautta vain, jos se on vapautta jonkun asian suhteen. Täysin vapaa ihminen ei kuulu muotoutuvan todellisuuden hahmotukseen. Vuorovaikutus edellyttää aina jonkinlaista painavuutta, substanssia johon suhteessa toiminta vasta voi ilmetä toimintana. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan mahdollisuutta nähdä ihminen tuomittuna osallistumaan todellisuuden muotoutumisen. Silloin vuorovaikutuksesta vetäytyminenkin on kannanotto, jolla ihminen saa aikaan muutoksen tapahtumien muotoutumisessa. Tämän näkemyksen mukaan lastentarhanopettajakaan ei voi koskaan tietää toimiiko hän lapsen kannalta hyvin. Mitatikkua hyvään toimintaan ei ole löytynyt. Erilaisia ehdotuksia on toki tehty Kantista lastentarhanopettajaopiston arviointiohjeisiin asti.

Siksi arviointipalaverinkaan teemana ei voi olla pelkästään arvioida oliko toiminta hyvää vai huonoa. Ennemminkin on kyse saatujen kokemusten ja vaikutelmien koettelusta, kitkemisestä ja rikastamisesta, jotta me voisimme kasvatustilanteessa tarvittaessa saada tilanteeseen väkevän, sävykkään ja hienovireisen tuntuman. Tämä tuntuma voi sitten auttaa meitä suhtautumaan elämän hetteikössä tilanteisiin tavalla, joka voi auttaa jonkin inhimillisesti merkityksellisen virittymistä.

Opiskelijat ensimmäisenä huomasivat ryhmien tunnelmassa valitsevan eron. On mahdotonta silti sanoa lopullista totuutta siihen kumpi ryhmä toimi paremmin. Oma tuntumani sanoo kuitenkin, että kun lapsi saa rauhassa koetella oman elämysmaailmansa ja ympäröivän todellisuuden ilmenemistä ja niiden välistä suhdetta, on lapsen rikkaalle elämälle paremmat perusteet. Kun aikuinen on sellaisessa

suhteessa lapseen, että hän voi tarvittaessa saada kontaktin lapsen sisäiseen maailmaan ja hänen tekemiseensä, hän voi paremmin vastata lapsen tarpeisiin. Ihminen ei voi osallistua lapsen elämän rikastamiseen kuitenkaan sen enempää kuin mitä hänellä on toiminnallinen kontakti lapsen elämän eri sävyihin.

Ulkoa annettujen kriteerien problematiikkaa halusin havainnollistaa käyttämällä toiminnan arvioinnissa opiston opettajien arviointilomaketta. Toiminnan arvioimiseen on tässä tutkimuksessa aivan oma lukunsa, mutta sen materiaalina käytetään tässä kuvatun lumimaalauksen arviointia.

B-ryhmä toteutti harjoituksen eri tavalla. Siinä neljä pienryhmää teki kukin itsenäisesti oman suunnitelmansa, jotka sitten toteutettiin vuorotellen. Toinen varsinainen didaktinen harjoitus tehtiin sanomalehteä apuna käyttäen. Tutkittiin paperin käyttömahdollisuuksia toiminnassa lasten kanssa. Vaikka viikottaiset kokoontumiset olikin tarkoitettu didaktisten harjoitusten, teoria-aineiden kytke-misen ja harjoitteluprojektien puimiseen, ehdittiin vuoden aikana tehdä yllättävän paljon muutakin. Osallistuimme ympäristökasvatusseminaariin (kiitos Liisa Suomelalle). Valmistelimme kotimaista opintomatkaa ja kiersimme 3 päivää ympäri Suomea. Sovelsimme didaktisia askelia (vrt. luku 5.2.). B-ryhmä järjesti avoimet ovet, jossa olivat mukana päiväkotilapset sekä opiskelijoiden omat lapset ja tuttavat. Ohjelmassa oli nukketatteriesityksiä, savitöitä, puutöitä ja joulupuu-ro. Suunnittelimme toisen vuoden opiskelua. Kävimme tutustumassa kuntien sosiaalitoimeen. Tenttimme kaksi kirjaa. Tapahtumia oli niin paljon, ettei niitä ehtinyt valmistella. Opiskelijat eivät voineet tukeutua ennalta sovittuun struktuuriin, vaan joutuivat hapuilemaan tukea toisistaan ja suhtautumaan tilanteisiin.

Lopuksi vielä didaktisten harjoitusten merkityksestä tutkimuksen teeman kannalta, mahdollisuudesta hahmottaa todellisuus muotoutuvana. Käytännön ja teorian on mahdollista päästä vuorovaikutukseen tässä toimintatavassa. Osallistuvan vuorovaikutuksen ideaan etsitään käytännön toteuttamisvaihtoehtoja, niitä koetellaan ja arvioidaan. Teoria ja käytäntö ovat koko ajan limittäin ja näin ollen voivat ruokkia toinen toisiaan. Kohdatut ongelmat ja ratkaisutkin ovat todellisia. Opiskelija ei vain saa tietoa tai reflektoi mielessään muiden kanssa jotakin teemaa, vaan ongelmat ja ratkaisut siirtyvät päästä toimintaan. Opiskelija joutuu suhteuttamaan omia merkitysjärjestelmiään todelliseen tapahtumiseen sekä yhdessä lasten kanssa että arvioidessaan toimintaa. Jos oma merkitysjärjestelmä ja elämysmaailma ovat kontaktissa todellisuuteen jonka muotoutumiseen osallistuu, hahmottaa ihminen todellisuuden muotoutuvana.

Ryhmäprosessin käyttö on keskeinen toiminnan elementti. Harvoin kokeiluvuoden aikana mikään asia sai yksimielistä tai selvää kaikkien mielen mukaista lopputulosta. Asiat jäivät aina auki ja repottamaan jostakin nurkasta. Esimerkiksi lumimaalauksesta minulle jäi vaikutelma, että opiskelijat olisivat halunneet selvempää suunnitelmaa toiminnalle. Itse taas katsoin että onnistuminen piili osittain juuri siinä, ettei toimintaa oltu lyöty lukkoon, vaan oli jääty kellumaan mahdollisuuksien mereen. Kukaan ei voi koskaan tietää kumpi vaihtoehto todella olisi ollut parempi. Samoin välttämättä kenenkään mielipiteet eivät sinänsä muuttuneet arviointitilanteessa. Itsestäni tuntui, että omat näkemykseni säilyivät samankaltaisina arviointiprosessin aikana, mutta sain niihin uutta väriä ja syvyyttä. Lisäksi sain uusia tuoreita näkökulmia. Käsitykseni mukaan arviointiprosessin tarkoituksaan ei ole johtopäätösten teko tai käsitys siitä mikä on oikea tie. Tarkoitus on ennemminkin harjaantua suhteuttamaan omia merkitysmaailmojaan sekä teorioihin, että sosiaalisiin tilanteisiin. Tarkoitus on ennemminkin saada rikas kontakti erilaisiin sosiaalisiin systeemeihin kuin oppia tietämään nämä systeemit. Tällöin sekä teoreettisesti, kulttuurisesti että toiminnallisesti rikas toimintailmapiiiri on ratkaiseva. Rikas toimintaympäristö ja tämän hetken tapahtumiseen syvän kontaktin omaava hahmotus antavat hyvät edellytykset syvään ja merkitykselliseen vuorovaikutussuhteeseen.

Didaktisissa harjoituksissa opiskelijat voivat päästä todellisuuden mallintamisesta niiden testaamiseen. Kalpeasta ehkä hienoltakin tuntuvasta osallistumisen ideasta joutuu ottamaan mittaa todellisessa tilanteessa. On neljä vaihtoehtoa. Teoria voi antaa väriä ihmisen hahmotustavalle jolloin ihmisen toimintaa ohjaava todellisuuden havaitsemisen muutos muuttaa myös käyttäytymistä. Todellisuus voi muuttaa teoriaa osoittautuessaan erilaiseksi kuin teoria oli antanut olettaa. Todellisuuteen voidaan myös etsiä toisenlaista lähestymistapaa, joka voisi paremmin vastata omia sisäisiä mielikuvia. Tai teoria sekä myös sen käytännön kokeilu voidaan kokonaan torjua ja oma merkitysjärjestelmä jää ennalleen. Omalta osaltani pyrin pakottamaan opiskelijoita siihen, että he joutuisivat tilanteeseen, jossa he joutuisivat panemaan oman toimintansa ja merkitysjärjestelmänsä likoon. Käsitykseni mukaan vain niin ihminen voi saada kontaktin omaan tilanteeseensa ja toimintaansa.

Opiskelijoiden omat resurssit voivat päästä esiin sekä orientoitumisvaiheessa, toteutumisvaiheessa että arviointivaiheessa, sillä heidän tilanteen sisällön suurelta osin tuottavat. Opettajan rooli ei tällöin ole opettaa vaan koettaa luoda hedelmällinen tilanne, jossa omia ja muiden merkitysjärjestelmiä ja toimintaa voi testata. Näin opiskeli-

ja voi saada laajan ja syvän kontaktipinnan kasvatustodellisuuteen. Hän voi saada kokemuksia, jossa hän on yhteisön arvokas ja merkittävä osa, johon ei vain kaadeta oppia, vaan joka itse antaa oman merkittävän panoksensa opiskelukulttuurin sisältöön. Tällainen orientaatio on tärkeä päiväkodissakin. Sielläkin tarvitaan enemmän ihmisiä, jotka tekevät päiväkodista inhimillisesti rikkaan ympäristön kuin liikennepoliisia, joka kertoo ihmisille mitä ja miksi jotakin pitää tehdä.

Didaktisissa harjoituksissa (ellei kieltäydy osallistumasta henkisesti tai fyysisesti) joutuu tilanteeseen, jossa joutuu panemaan oman persoonansa peliin ja arvioimaan itseään suhteessa toimintaan. Tällöin arvioitaessa nousevat mukaan myös todelliset tunteet ja käsitykset. Ihmiset eivät vain reflektoi hienoja teorioita ja ajatuksia vaan tällöin on mahdollisuus todelliseen henkiseen ja toiminnalliseen itsen ja muiden tunnusteluun. Teoreettisten tunteiden reflektoinnista voidaan päästä todellisten tunteiden käsittelyyn. Kun ihmisellä on tuntema omaan sisäiseen maailmaansa ja todellisuuden muotoutumiseen, ihminen on hahmotuksensa suhteen parhaiten virittynyt vuorovaikutukseen tässä ja nyt. Didaktiset harjoitukset antavat mahdollisuuden muotoutuvan todellisuuden hahmotukseen, mutta vain mahdollisuuden. Ovi on auki, mutta haluaako, viitsiikö, osaako, uskaltaako mennä siitä sisään?

10.2 Teoria-aineiden yhdistäminen käytäntöön

Tätä lukua käytetään varmistamaan ettei lukijalle muodostu väärää käsitystä kokeilun tarkoitusperistä. Kokeilun tarkoitus ei ollut esimerkiksi lisätä opiskelijoiden vapautta, vaan ennemminkin saada opiskelijat niin lähelle omia ja organisaation rajoituksia, että vapauden illuusiota ei pääse syntymään tai sillä olisi ainakin suunta. Tarkoituksena ei ollut myöskään vähentää opiskelijoiden opiskeluun sisältyviä puitetekijöitä tai rajoituksia, vaan pikemminkin vain ottaa opiskelijat mukaan näiden puitetekijöiden muotoutumiseen. Tarkoitus ei myöskään ollut ensisijaisesti auttaa opiskelijoita realisoimaan omia toiveitaan ja näkemyksiään vaan päästä prosessiin, jossa näistä toiveista ja näkemyksistä tulee projektin valmistusainetta. Tarkoituksena oli testata toimintatapaa jossa ihminen ei opiskele saadakseen valmiuksia vaan osallistuakseen valmistusprosessiin.

Teoria-aineiden yhdistäminen käytäntöön osoittautui hankalaksi. Ennen kokeilua pyrin varautumaan hankaluuksiin järjestämällä kaikille opiston opettajille keväällä 1991 kolme koulutusiltapäivää,

jossa tein kokeilua tutuksi ja pyrin esittelemään käytännön keinoja, miten meidän suuressa laitoksessamme voisi saada kontaktin käytännön toimintaan. Samoin pyrin perustelemaan minkä takia on tärkeää, että opiskelijat osallistuvat opiskelupakettien valmistustapahintaan ja tarjoamaan keinoja tähän kaikille jaettavan esitteen muodossa. Tällaisina keinoina olivat mm. vierailut kummipäiväkodeissa, joissa erilaisia asioita voisi kokeilla ja selvittää yhdessä lasten, vanhempien tai henkilökunnan kanssa. Tarjosin didaktiikan tunteja forumiksi, jossa käytännön järjestelyt voisi hoitaa. Lisäksi kehittelemäni ideaa opiskelijoiden toimimisesta apuopettajina, jolloin opettajien työmäärää voisi helpottaa, sillä ymmärtääkseni siihen ei opettajien mielestä riittänyt opetukselta ja sen suunnittelulta aikaa. Ajattelin että apuopettajana toimiminen olisi hinta jonka joutuu maksamaan siitä, että opiskelijat voivat osallistua oman opiskelunsa muotoutumiseen.

Opiskelijoiden suhde teoria-aineisiin oli syksyllä vielä olematon, koska opetus ei ollut vielä alkanut. Opiskelijat olivat joutuneet alusta alkaen keskelle sekavaa vyyhtiä (vrt. edellinen luku). Millaista harjoittelun pitäisi olla? Miten voisin olla avuksi päiväkodissa? Millaisen projektin saisin potkaistua liikkeelle? Mistä lukujärjestyksessä löytyisi aikaa päiväkotikäynnille? Olin vetänyt esiin kaikki toiminnot ja niiden taustaideat heti alusta alkaen ilman erityistä alkuorientaatiota tai kokeiluun johdattelua. Opiskelijat joutuivat heitetyksi toimintaan ilman annettuja puitteita. Monet opiskelijat ilmaisivat kokevansa tarvetta selviin opetuspaketteihin. Järjestely saattoi opiskelijat tukalaan asemaan. Jotain piti tehdä jo ennen kuin edes tiesi mitä oli tekemässä. Opiskelijoiden rutistaminen tapahtumien keskelle olivat hinta siitä, että toiminta saatiin puristettua kielipelien alta keskeiseksi huomion kohteeksi.

Teoria-aineiden ja käytännön integroinnin kokeilulla oli kiire. Lukujärjestys alkoi jauhaa alusta alkaen ja täyttyi nopeasti eri teoria-aineista. Jotta opiskelijat pääsisivät mukaan opetuspakettien muotoutumiseen, olisi suunnittelu aloitettava välittömästi syksyllä. Teoriaa ja käytäntöä piti lähteä yhdistämään jo ennen kuin opiskelijalle oli ehtinyt muodostua mitään motivaatorakennetta miksi näin tuli menetellä. Opiskelijalla olisi pitänyt olla joku näkemys siitä mitä he haluavat kymmeniltä erilaisilta opetuspaketeilta, ennen kuin heillä oli ehtinyt muodostua mitään suhdetta opiston opetukseen.

Opiston opiskelu perustuu opetuspakettien läpikäyntiin. Tekeväni kyselyn mukaan opiskelijoilla oli tullessaan selvä halu saada tietoja (ks. liite 2). He halusivat ennen kaikkea saada sen teoriaopetuksen, joka lastentarhanopettajakoulutuksessa annetaan. Ja miksei olisi

ollut? Olihan suurimmalla osalla opiskelijoista opistoon tulon tärkein motiivi uusien tietojen saanti. Kukaan kurssin 181 opiskelijoistakaan ei koulutukseen tuloaan perustellut ajatuksilla että itse rikastaisi opiston opiskelua, osallistuisi opiskelukulttuurin muokkaamiseen tai käytäntöjen testaukseen (lähde: koulutuksen alussa tehty kirjallinen kuvaus tunnelmista, odotuksista ja motiiveista). Kun tulee opistoon haluten lisää tietoja kasvatuksesta ja sitten joutuukin kokeiluun jossa tietoa ei ole olemassa tulee helposti tunne, että muiden saama teoria-opetus menee itseltä sivu suun. Miten opiskelijalta kysymättä hänet voidaan heittää johonkin tuntemattomaan johon hän ei ole halunnut? Tätä problematiikkaa havainnollistavat seuraavat keskustelunpätkät eräästä kokoontumisesta, jonka eräänä aiheena oli juuri teoria-aineiden liittäminen kokeiluun. Keskustelu on lokakuun alusta 1991. Käyty keskustelu tuli tallennettua siten, että opiskelijat harjoittelivat videokameralla kuvaamista kuvaamalla kokoontumisen kulua. Tarkoituksena ei ollut käyttää materiaalia tutkimusraportin materiaalina. Keskustelun aiheena on teknisen käsityön liittäminen kokeiluun.

O: Onko koskaan ajateltu että meidän täytyy tehdä ne työ valmiiksi! Onko näitä koskaan ajateltu näitä harjoituksia meidän kannalta että meidän täytyy järjestää jotain lapsille vaikkei me saada edes omia juttuja valmiiksi siihen päivään mennessä kun ne pitää olla valmiina. Meidän täytyy kolme työtä tehdä siellä teknisessä valmiiksi!

On myönnettävä, että ennen kokeilua olin ainakin alitajuisesti ajatellut myös tekeväni palveluksen opiskelijoille tarjoamalla heille mahdollisuuksia mielekkäämpään ja rikkaampaan opiskeluun. Nyt opiskelijat kuitenkin kokevat, että juuri tässä systeemissä heidän näkökulmansa unohtuu. Jouduin ristiriitaan jossa jouduin uudelleenprosessimaan oman alitajuisen ideani puhdasotsaisesta hyväntekijästä ja muuttamaan sitä sisältämään myös esimerkiksi alistajan ja rajoittajan roolit.

Koska lukujärjestyksen liukuhihna pakottaa tiiviiseen työtahtiin omalla vauhdillaan ohikiitäviin opetuspaketteihin ei ehdi luomaan persoonallista suhdetta. Päällevyöryvät paketit ja tehtävät olisi hoidettava alta pois, jotta opiskelusta yleensä selviydytään. Vaikeutan opiskelijoiden opiskelun sujumista.

O: Että me ei saada teknistä työtä tai kuvista aineena vaan meidän täytyy ajatella sitä kummipäiväkotia koko ajan.

Kysymyksessä on intressien törmäys. Opiskelija kokee harjoittelun haittaavan hänen opiskeluaan. Teoria-aineen opettajan kannalta on tärkeää että hänen tärkeät opetuspaketkinsa sujuvat häiriöttä ja hän ehtii käsitellä kaikki tärkeäksi katsomansa asiat riittävän perusteellisesti. Minä didaktiikan opettajana olen huolestunut elävätkö teoria-aineet todellisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Minä haluan opiskelijoiden huolestuvan lasten osuudesta. Mielestäni on vain hyvä, jos opiskelija joutuu käyttämään energiaa pohtiessaan teorian merkitystä lasten kannalta, oman työnsä ja vuorovaikutuksen ilmentäjänä.

- D: Eihän siinä sinänsä mene kuin kaksi tuntia eli muu aika siihen että opitaan niitten työtapojen käyttö eli eihän siihen mene kuin kaksi tuntia.. Eli eikö se siihen liity aika..
- O: Eiku kato se aine mitä me puhuttiin.. Meillähän oli nyt sen Hannun kanssa ensinnäkin meillä on teoriajuttuja kaikista niistä asioista. Toiseksi meillä on kolme työtä jotka meidän täytyy saada valmiiksi tänä aikana. Eli meillä ei periaatteessa kohta riitä enää aika. Periaatteessa tehdään aina omalla ajalla kaikki. Se ei ole kyllä oikein kiva että siinä mielessä!
- D: Mun mielestä sen vois esittää niin että se vois olla tämmönen korvaava työ että se voi korvata jonkun kotityön.
- O: Ei!
- O: Ei! Ei me haluta!

Tilanne ei niinkään muistuta vuorovaikutustilannetta kuin vaikuttamaan pyrkimistä. Minä pyrin vuoroin suostuttelemaan, vuoroin ehdottamaan, vuoroin vaatimaan oman tahtoni toteutumista. Opiskelijat haluavat selvästi keskittyä teoriaopintoihinsa ilman häiritsevää käytäntöä, sillä todellisuuden monimuotoisuus tahtoo irti päästessään sotkea siistin konstruktion. Heillä on täysi oikeus muiden kanssa tasavertaiseen opetukseen, eikä vain toimia erään opettajan visioiden koetuskenttänä. On myönnettävä, että opiskelijoiden kritiikki on aiheellista. Mikä minä olen määrittämään, mitä nämä aikuiset ihmiset tarvitsevat? Minä vieläpä pyrin määrittämään muidenkin aineiden opetusta, vaikka niitä hoitavat vallan muut henkilöt, jotka ovat omassa aineessaan asiantuntijoita. Minä olen vain yksi ihminen suuressa talossa. Ei minulla ole täällä mitään erityisoikeuksia määrittellä muiden työskentelyä. Kunhan pystyisin oman tonttini hoitamaan. Sekin näytti olevan vaakalaudalla opiskelijoiden suhtautuessa vastahakoisesti kokeiluun. Mitä minä nyt tekisin? Vasta toinen kuu-kausi kokeilua menossa ja jo nyt olemme umpikujassa. Minä joka itse olen ollut suureen ääneen esittelemässä vuorovaikutusorientaatioita,

olenkin nyt itse vaikutusorientoitunut. Yritin perustella toimintatavan tarpeellisuutta:

- D: Tätä pitäis veivata vähän tän ensimmäisen vuoden että katsoo saako siitä semmosen toimivan toimintamallin lähtemään. Kyllä niitä pitäisi useita olla.
- O: Minä olen ajatellut että otetaan vaikka tämä meidän systeemi että me pidetään sitä liikuntaa niin me ei voida mitenkään kohdistaa sitä meidän kuviksiin tai tekniseen.
- O: Eihän se ole tässä lähtökohtakaan.
- D: Kyllä minä uskon että sitä jotenkin voi soveltaa kuvaamatyö...

Tässä vaiheessa ei ole olemassa mitään valmista systeemiä millä tavalla opiskelijat voisivat osallistua teoria-aineiden sisältöjen muotoutumiseen. Keskustelusta käy ilmi että ihmisillä on eri näkemykset siitä mitä voisi tai pitäisi tehdä. Opiskelu tapahtuu koko ajan. Tämänhetkiset näkemykset mielekkäästä toiminnasta muokkaavat tämänhetkistä orientaatiota opiskeluun. Opiskelijoiden todellisten omien näkemysten tulisi muokata opiskeluorientaatioita enemmän kuin ulkopuolisten opetussuunnitelmien tai opetuspakettien lausuttujen tavoitteiden. Sen takia on tärkeää saada opiskelijoiden oma hahmotus esiin. Ilman kontaktia opiskelijoiden elämysmaailmaan ei tätä maailmaa saada vuorovaikutuksen sisällöksi. Jos halutaan että opiskelija olisi edes osittain oman opiskelunsa subjekti täytyy opiskelijoiden näkemysten olla näkyvillä ja toiminnassa.

Esimerkiksi Helsingin lastentarhanopettajaopistossa on opetussuunnitelmaa uudistettaessa pyritty kiinnittämään huomiota valinnaisuuden parantamiseen. Mutta valinnaisuus ei vielä ole osallistumista toiminnan muotoutumiseen. Jos opiskelija itse saa valita eri opetuspaketeista se ei tarkoita että hän osallistuisi niiden valmistustapahtumaan, joka on muotoutumiseen osallistumisen ehto. Juuri tässä piilee tämän tutkimuksen polttopiste. Kokeilla varhaiskasvatuksen opiskelua operoiden ihmisten tuntemuksilla ja tekemisellä eikä ulkopuolelta tulevilla paketeilla. Näin siksi, että varhaiskasvatus työnkin tulisi operoida ihmisten reaalisella elämysmaailmalla eikä niinkään jäädä polttoaineeksi, jotta organisaation mylly pyörisi. Tämä taas sen takia, että lasten elämysmaailma nousisi enemmän esiin, koeteltavaksi ja toiminnassa rikastuvaksi, eikä lapsuus jäisi vain todellisuuden lainalaisuuksien oppimiseksi. Tämä siksi että kun ihminen harjaantuu itse osallistumaan oman elämänsä valmistustapahtumaan, hän voi olla piirun verran enemmän oman elämänsä subjekti ja orientoitunut toimimaan systeemistä huolimatta, ei sen puitteissa. Siksi ei

aina ole niin tärkeää kuka kiistan voittaa, vaan saada esiin tässä ja nyt ilmenevä tuntuma, joka vasta avaa mahdollisuuden ihmisten väliselle persoonalliselle vuorovaikutukselle. Ennen seuraavaa viimeistä katkelmaa keskusteluun osallistujien määrä ja volyyymi on niin kova, ettei videonauhalla voi poimia yksittäisiä lauseita. Aiheena on kuitenkin lasten mukaanottamisen hidastava vaikutus ja miten opiskelijat jäävät paitsi tärkeistä opittavista asioista. Oma ääneni kuuluu ylitse muiden koska huudan kaikkein lujempaa.

- D: Jos ei pidä teoriaa ja käytäntöä erillään se monta kertaa hidastaa niitten lasten mukaanotto monenlaisia asioita mutta joskus sitä hitautta myös tarvitaan... Semmonen teoreettisen tiedon tarve on suuri. Mutta ei tarteeta kantaa huolta. Kyllä mä uskon että te saatte sitä riittävästi tämän kolmen vuoden aikana.
- O: Kun minä tulin tähän kouluun että mä saan saman opetuksen kun kuuluukin. Että mä en tykkää tästä. Ei, mä sanon että mä haluaisin ihan (näyttää suoria linjoja).
- O: Ihan normaalin lastentarhanopettajakoulutuksen?
- O: Ihan normaalin lastentarhanopettajakoulutuksen.

Viimeistään tässä kohden varmistuu että omalta osaltani tässä ei ole kysymys vapauksien tarjoamisesta tai turhien rajojen poistamisesta. Pääasia ei ole myöskään opiskelun helpottaminen vaan opiskelijat joutuvat vasten tahtoaan myllyyn, joka ei olekaan valmis vaan jonka valmistusprosessiin pitäisi osallistua.

Samoin minun on itselleni tunnustettava oma raadollisuuteni. On pakko myöntää että käytöstäni ei leimaa eettisesti arvostettu päämäärä auttaa ihmisiä toteuttamaan heidän toiveitaan, auttaa heitä valitsemaan oikeita toimintatapoja tai poistaa heiltä opiskelun rajoituksia. Sekä opiskelijat että minä itse näemme selvästi, miten minulle on tärkeää myös oman tahtoni toteuttaminen. Keinotkin ovat osin kyseenalaisia: suostuttelua, pakottamista ja tapahtumien vyöryttämistä opiskelijoiden niskaan niin että he eivät kovin helposti voisi irtaantua tilanteesta. Roolin vaihto oli minulle kivulias vaikka sitä teoreettisesti olinkin osannut odottaa. Kuitenkin se on välttämätön, jos opetuksesta halutaan päästä vuorovaikutukseen. Sillä eihän sellainen voi olla mitään vuorovaikutusta, jossa opettaja vain koko ajan antaa opiskelijoille positiivisia aineksia. Tällainen rooli tekee opettajasta hyvän jakajan ja opiskelijasta vajaan olennon, jota opettaja toiminnallaan parantaa. Jos opettajakin olisi lihaa ja verta, hänen sanomisensa ei enää näyttäisi tiedolta, vaan tilanteeseen liittyvältä

toiminnalta. Tällöin opettajan puhe voisi alkaa olemassaolevan tiedon sijasta elää.

Systeemin ulkoisten puitteiden hahmottamisen näkökulmasta kokeilun toimintatapa on tehokas. Kun yleensä esimerkiksi harjoittelun ohjeet tulevat johtokunnalta ja didaktiikan opettajat keskinäisissä kokouksissaan päättävät käytännön järjestelyistä, opiskelija voi enää ottaa annetut ohjeet ja tehtävät vain vastaan tai hylätä ne. Hän ei pääse mukaan ohjeiden valmistelutapahtumaan. Yleensä opiskelijat saavat aina ennen kutakin harjoittelua eteensä ohjeen, jonka opiston johtokunta on viisautessaan hyväksynyt. Vuorovaikutuksessa kehittyvä oma suhde puitteisiin ei pääse muodostumaan, koska se on jo olemassa. Olemassaolevaa voidaan vain joko käyttää tai olla käyttämättä. Opiskelija ei ole subjekti omien toiminnan ehtojensa suhteen. Opiskelijoiden opiskelua hallitaan sillä, että jostakin vain ilmaantuu tekemisen aika, paikka ja tapa. Miten tällaisessa systeemissä voi kehittyä elävää varhaiskasvatusta työssään edistävä ihminen, joka toimii parhaaksi katsomallaan tavalla ulkoisista paineista ja rooleista huolimatta eikä vain niiden sisällä?

Kokeilussa oli omasta mielestäni tärkeää se että siinä organisaatiolla ja vallalla oli elävä hahmo. Minä olin se joka pyrki määrittämään opiskelijoiden todellisuutta. Jos ja kun kurssin opiskelijat halusivat muutosta siihen mitä minä katsoin parhaimmaksi tehdä, he voivat heti tässä ja nyt lähteä muuttamaan oman toimintansa puitteita. Toiminta ei ollut helpompaa tai selkeämpää, mutta sen puitteista voi saada otteen ja niiden muotoutumiseen pääsi osallistumaan.

Loppujen lopuksi teoria-aineiden kanssa opiskelijat tekivät tietäkseni kolme kokeilua. Sanon tietäkseni siksi, että teknistä käsitteitä lukuunottamatta he suorittivat kokeilut loppujen lopuksi itsenäisesti ilman että minä aina edes tiesin niistä. Siksi tietoni niistä ovat vajavaiset.

Askartelutunnit ja kummipäiväkodin toiminnan opiskelijat integroivat käyttämällä askartelun tunnit lastenteatterin lavasteiden tekoon. Lavasteet tehtiin luonnonmateriaaleista. Osa lavasteista tehtiin yhdessä lasten kanssa ja osan opiskelijat tekivät itse. Lopuksi näytelmä esitettiin päiväkodissa. Opiskelijat myös videoivat prosessin eri vaiheet myöhempää käyttöä varten.

Toinen yhdistäminen tapahtui tekstiilitunneilla, jonne opiskelijat kutsuivat päiväkodin lapsia mukaan kokeilemaan huovutusta. Huovutus on vanha tekniikka, jolla kaiketi tehdään vaikka huopattossuja. Lasten kanssa toteutettavana menetelmänä se oli kuitenkin uusi, joten sekä lapset että aikuiset saivat uuden kokemuksen.

Tekniseen käsityöhön lapset otettiin mukaan kahdella tavalla. Joulukuussa järjestetyillä kurssin omien avoimien ovien päivänä opiskelijoiden omat lapset ja päiväkodin lapset saivat tehdä puutöitä puutyöluokassa opiston välineillä ja eräs ryhmä otti lopulta harhailujen jälkeen omaksi harjoitteluprojektikseen puutyöt, joita he toteuttivat opiston tiloissa ja opiston välineillä.

Lopuksi todettakoon, että näyttää siltä etten ainakaan kokonaan ole onnistunut tukahduttamaan opiskelijoiden osallistumista, sillä niin silmiinpistävän vastuullisesti, huumorilla ja monin tavoin he osallistuivat opiskelutoimintaan seuraavina opiskeluvuosina (1993) muutenkin kuin tenttien ja tunneilla istumisen kautta. Korviini on kantautunut kaikenlaista aina omasta sählyvuorosta, opiston juhlien valmistelusta, kuoroharjoituksista, muuttotyöstä, myyjäisistä, itse maksetuista maskeerauskursseista, itse organisoiduista näytelmäharjoituksista, omin voimin järjestetyistä ylimääräisistä opiskelutilanteista, ulkomaisen harjoittelun järjestelyistä ties minkälaisiin virityksiin, jotka eivät kaikki ole varmaankaan kantautuneet minun korviini.

Vähäarvoisinta tällaisessa prosessissa ei ole se, miten paljon itse sain siitä. Minä koin antavani paljon ja vaativani paljon, ja myös saavani ja minulta vaadittavan paljon. Suuriarvoisimmalta tuntuu kuitenkin se kokemus, että kaikesta huolimatta lopulta tunsin tulevani hyväksytyksi ihmisenä omine vikoineni ja luutumiseni, että voin lopulta ehkä tuntea silloin tällöin saavani ajatella ja tehdä sillä tavoin kuin tuntuu tärkeältä.

10.3 Teorian ja harjoittelun toteutuminen

Helsingin lastentarhanopettajaopiston didaktiikan opetuksen käytäntöön on kuulunut että didaktiikan opetus (yhteensä 160 t/opiskelija) koostuu opetuspaketeista, joiden määrä hivenen vaihtelee eri vuosina. Lukuvuonna 1990–1991 didaktiikan opetus jakaantui seuraavasti:

I VUOSI	
Aloitus ja tentti	4 t
Päiväkodin fyysinen ja sosiaalinen ympäristö	12 t
Ammatillinen kasvu	8 t
Varhaiskasvatuksen menetelmät	40 t

II VUOSI	
Ammatillinen kasvu	8 t
Päivähoidon suunnittelu	44 t
Perhepäivähoito (4 kurssille)	10 t
Erityispäivähoito	26 t
III VUOSI	
Aloitus ja tentti	6 t
Ammatillinen kasvu	6 t
Perhepäivähoito (4 kurssille)	10 t
Koululaisten päivähoito	6 t

Olin kolmen vuoden työkokemukseni perusteella kokenut olemassa-olevan didaktiikan hankalana. Olin kokenut sen lukitsevan opittavia puitteita ja sisältöjä, tunsin olevan vaikea käyttää hyväkseen kulloinkin nousevia ajankohtaisia teemoja ja tapahtumia (poisluettuna 8 tunnin ammatillisen kasvun paketit, jotka on tarkoitettu opiskelijan oman identiteetin käsittelyyn). Se voi myös lukita opiskelijan hahmotusta. Koulutuksen käytäntö viittaa siihen, että opetuspakettien sisällöt ovat työssä käytettävät sisällöt.

Valmiin opetuspaketin onnistunut läpivienti edellyttää paljon opettajan opetustaidolta ja opiskelijoiden vastaanottokyvyiltä, mutta vähemmän kysytään aktiivista osallistumista sisältöjen ja puitteiden muotoiluun. Valmiit sisällöt syövät tilaa lastentarhanopettajan roolin uudistumiselta. Kasvattajaksi opiskelevalla opiskelun pitäisi nimenomaan olla oman roolin etsimistä, ei valmiiden pakettien pureskelua, jossa opiskelijan on ujutettava itsensä valmiiseen malliin.

Vaikka opettaja haluaisikin antaa opiskelijoiden omien näkemysten ja resurssien nousta opiskelun raaka-aineeksi, lukujärjestys jauhaa tällaiset aikomukset tomuksi. Kun on paljon opiskelijoita ja paljon opetettavia paketteja, ei voi enää tietää opiskelijan tilannetta. Lukujärjestyksen otsikot eivät kerro opetussisällöistä. Päiväkirjan lehdistäkään on vaikea nähdä sanojen taakse, mitä ja miten todella asioita on käsitelty. Kun lukujärjestyksen uumenista tulee opettajan eteen uusi ryhmä, on vaikea käydä merkitykselliseen vuorovaikutukseen. Lause ”kuri on tärkeitä” voi eri ihmisillä ja eri tilanteissa saada erilaisia merkityksiä. Näitä sävyjä on kuitenkin vaikea tavoittaa ihmisten jäädessä toisilleen vieraiksi.

Puhuminen korostuu tekemisen kustannuksella. Mutta päteväkään väittelytaito ei vielä tee ihmisestä pätevää kasvattajaa. Opetus

saa kielipelin leiman. Puhuminen alkaa tuntua ontolta, koska sillä ei ole persoonallista väriä eikä toiminnallista sisältöä.

Vaikka opettaja haluaisikin työskennellä inhimillisellä materiaalilla, on vaikea saada kontakti opiskelijoihin. Opiskelijat joutuvat kolmen vuoden aikana kohtaamaan yli sata opettajaa ja vielä suuremman määrän opetuspaketteja. Tällöin opiskelijalta ei voi edellyttää, että hän joka kerta aidosti innostuisi tuomaan oman persoonansa liioon.

Koska opettaja ei tunne ryhmää eikä sen ilmapiiriä, on varminna aloittaa opettajajohtoisesti. "Saatte toimia niin kuin itse koette tärkeäksi" -ote on hankala toteuttaa, sillä sisäiset puolustusmekanismit varjelevat opiskelijan sisäistä maailmaa. Näin opettajalle jäävä rooli on viedä tunnit eteenpäin alusta loppuun. Keinoiksi nousevat luennot, kalvot, opettajan viihdyttävä rooli, strukturoidut tehtävät, ryhmätyöt ja harjoitukset, sillä mielekästä prosessia ei voi virittää 100 kertaa erikseen.

Opettaja kokee tällaisessa tilanteessa hankalaksi saada teoria elämään. Miten konkretisoida esimerkiksi vuorovaikutuksen ideaa, jos vuorovaikutus tapahtuu aina tässä ja nyt ilman varmuutta sen etenemisestä? Näin käytäntö ja teoria etääntyvät entisestään ja opiskelijat passivoituvat entisestään. Opettaja joutuu sopeutumaan olosuhteisiin, jos hän aikoo talossa pysyä.

Kokeilun omaan työhöni liittyvä motiivi oli etsiä keinoja tilanteen helpottamiseksi, käytännön ja teorian erillisyyden vähentämiseksi sekä ihmisten elämysmaailman nostamiseksi vuorovaikutuksen raaka-aineeksi. Seuraavassa esitellään koeteltuja keinoja ja tapahtumia.

Syksyllä kokeilun alkaessa kerroin opiskelijoille että harjoittelun yksi osa on opiskelijoiden omat harjoitteluprojektit. Tarkoituksena oli että opiskelijat ryhmissä keskittyisivät ohjaajan avustamana yhteen teemaan. Jo edellisenä keväänä oli toimintatapaa pyritty tekemään tutuksi kokeilussa mukana oleville päiväkodeille ohjaajien yhteisessä kokouksessa että myös palaverissa päiväkodissa.

Jotta opiskelijat olisivat saaneet alustavaa materiaalia projektin sisältöön annoin virikkeitä ja opiskelijat tuottivat omia ideoitaan, joista kertyi lopulta seuraava lista:

Esikoulun kehittäminen: esim. esikoulutuokioiden veto kerran viikossa, johonkin menetelmään tai teoriaan tutustuminen ja sen käytännön soveltaminen, koulutuspäivä henkilökunnalle, kouluvalmiuksiin perehtyminen jne.

Poikien/tyttöjen tekemiset: Poikien/tyttöjen leikkien tarkkailu, Sinkkonen (1990) kirjan teemojen tarkastelu, erityisesti pojille/tytöille suunnattua toimintaa, tyttöjen/poikien intressien kartoitusta ja realisoimista jne.

ATK päiväkodissa: peleihin ja opetusohjelmiin tutustuminen ja niiden kokeilu, itsen ja henkilökunnan koulutus, ATK taulukkolaskennassa ja kortistossa ja tekstinkäsittelyssä, ATK lasten huvina ja hyötynä jne.

Yhteistyö vanhempien kanssa: Vanhempien tarpeiden kartoitus, osallistumismahdollisuuksien realisointi, lastenvahtirinki, auttamismahdollisuuksien etsintä jne.

Yhteistyö ympäröivien laitosten kanssa: Miten voisi hyödyntää vanhus-ten palvelutaltoa, muita päiväkoteja, vanhempien työpaikkoja, lastentarhanopettajaopistoa? Jonkun yhteisen projektin läpivieminen.

Johtaminen, tulosvastuu, byrokratia: Johtajan apulaisena toimiminen ja hänen työhönsä perehtyminen, tulosvastuuideaan tutustuminen, päiväkodin rahavirtojen analyysi jne.

Draama päiväkodissa: Tehdään näytelmiä yhdessä lasten kanssa, draamakerhon pito kerran kahdessa viikossa, tehdään näytelmiä lapsille.

TV, video, radio päiväkodissa: Ideoidaan erilaisia käyttötapoja AV-välineille, tuodaan televisio päiväkotiin, etsitään aktiivisesti radiosta käyttökelpoisia ohjelmia ja sovelletaan niitä, videoidaan tekemisiä, tehdään ohjelmia.

Ääni, kuva päiväkodissa: otetaan esimerkiksi ääni keskusaiheeksi, tuotetaan ja käsitellään ääniä kerhossa pari kertaa kuussa, perehdytään äänen aistimisen ja havaitsemisen teoriaan, tutkitaan lasten kokemuksia äänistä.

Kolmiulotteisuus: Miten lapset kokevat tilaa ja orientoituvat siinä, teorian etsintää, tutkimuksen tekemistä, orientoitumisharjoituksia, leikkejä, kuvataidekokeilu.

Yhdentyvä Eurooppa: Miten päiväkotiin voisi tuoda kansainvälisen tuulahduksen? Vierailut, matkat, eri maiden kasvatuskäytännöt. Opintomatkojen rahoituksen ja järjestelyjen selvittäminen.

Sosiaalipalvelut, rahat: Suunnitelma sosiaalipalvelujen tuomiseksi perheiden ulottuville, perheiden tarpeiden kartoitusta ja mahdollisuuksien tarjoamista.

Tarkoituksena oli heti alusta alkaen soveltaa näkemystä, jossa päiväkoti ei ole paikka jossa tehdään joitakin tiettyjä asioita, vaan jossa voi tehdä melkein mitä vain. Didaktiikan sisältö on se miksi me sen teemme. Päiväkodin toiminta ja kulttuuri on se miksi me sen teem-

me. Lastentarhanopettajan työnä on rikastaa päivähoidon kulttuuria eikä soveltaa opetettuja asioita. Halusin lisätä todellisessa toiminnassa aktualisoituvien teemojen merkitystä koulutuksen perinteisesti opettamien asioiden kustannuksella.

Jotkut ryhmät saivat projektin käyntiin heti, useimmat myöhemmin. Useimmilla projektin tema muuttui jonkin verran tai vaihtui kokonaan vuoden kuluessa. Opiskelijat kirjoittivat kokeilun päättyessä vapaamuotoiset raportit harjoitteluprojekteistaan. Kaksi ryhmää raportoi projektista esittelyvideon avulla. Seuraavassa luettelen läpiviedyt projektit.

Perhevoimisteluryhmä veti lapsille ja vanhemmille muun muassa jumppaa tiistai-iltaisin kahden viikon välein. Poikaprojektiryhmä kehitti pojille omaa ohjelmaa ja kävi ohjaajan kanssa keskustelua lasten tarpeista. Videoryhmä valmisti muun muassa lasten kanssa näytelmän, joka videoitiin. Nukketeatteriryhmä muuttui eläinkerhoksi, joka veti lapsille toimintatuokioita päiväkodissa. ”ATK päiväkodissa” -ryhmä vaihtui käytännön hankaluuksien takia puutyöryhmäksi, jossa lapset kävivät opiston tiloissa nikkaroimassa. ”Yhteistyö päiväkodissa” -ryhmä muuttui yhden opiskelijan projektiksi, jossa opiskelija tutki vanhempien toiveita ja mahdollisuuksia yhteistyöhön. Musikaali-projektissa tehtiin musikaali alle kolmevuotiaiden lasten osastolla lasten osallistuessa valmisteluihin. Uimakouluprojektissa yksi opiskelija veti lapsille uimakoulua.

Kaikki kahdeksan projektia olivat kukin omanlaisiaan. Kaikkien esittelyyn ei tässä yhteydessä ole mahdollisuutta. Projekteista tehtiin kuitenkin raportit ja niitä on saatavissa minulta. Kukin niistä on omalla tavallaan mielenkiintoinen omine ongelmineen ja anteineen. Seuraavassa esimerkkikuvaus videoryhmän harjoitteluprosessista, joka ilmenee opiskelijoiden pitämästä päiväkirjasta.

13.9. klo 11.30 Tutustumaan päiväkotiin.

Maija, Jonna ja minä. Suvi tutustutti päiväkodin tiloihin. Osa lapsista oli syömässä, pienet jo nukkumassa. Juteltiin päiväkodin päiväjärjestyksestä. Suvi kertoi toiminnasta mitä tekevät minäkin päivänä. Paljon toimintaa tuntui olevan. Päiväkotia vaikutti viihtyisältä. Kello 13 lähdimme pois.

19.9. Sovittiin päiväkotiin menosta.

24.9. Peruuntui Suvi sairaana.

27.9. Koko luokka yhdessä päiväkodissa.

Tutustuimme muihin aikuisiin ja kerroimme toimintasuunnitelmastamme.

1.10. klo 9.30. Tutustumaan lapsiin.

Hanna liittynyt joukkoon. Puimme lapsia ulos. Juttelimme Suvin kanssa. Sovittiin seuraavat käynnit. Otimme lapset sisälle, riisuimme ja juttelimme heidän kanssaan ennen ruokaa. Lasten käydessä syömään klo 11.15 lähdimme mekin syömään.

14.10. Olimme aamulla Harjussa ideoita keräämässä tulevaa projektia varten.

Aamukokouksen yhteydessä kyselimme lapsilta, että mikä olisi hyvä elokuvan aihe heidän mielestään. Lapset ideoivat "mutanttiteatterin", joka tulee sisältämään sellasta "mitä oikeassakin teatterissa on". Jonkin verran oli myös puhetta Rumasta Ankanpoikasesta, Lumikista ja Tuhkimosta. Eniten kannatusta sai kuitenkin Turtles (=teini-ikäiset mutanttininjakilpikonnat). Turtlesit tulevat taistelemaan silppureita ja sarvi-kuonoja vastaan, videossa tullaan laulamaan ja taistelemaan ja siinä tulee olemaan onnellinen loppu (lasten toiveita). Loppujen lopuksi päätimme jättää asian hautumaan ts. jokainen miettii sitä itsekseen ja seuraavalla tapaamisella otamme asian uudestaan esille.

18.10. Kävin yksin päiväkodissa kun en edellisellä kerralla ollut.

Haastattelin lapsia ja tutustutin heidät videokameraan, niin että jokainen sai vuorotellen kokeilla, katsoa ja kuvata sillä. Sen jälkeen kysyin jokaiselta vuoronperään mitä he haluaisivat että me kuvattais. Tytöt keksivät että he voisivat tehdä sirkuksen. Olli ja Aleksi kertoivat ensin pitkän jutun mitä siinä meidän elokuvassa olisi. Vieläkin siellä vilisi mutantteja. Lopuksi Olli keksi ritareista ja prinsessoista jutun. Olli ja Aleksi olisivat ritareita, tehtäis linna jossa asuu prinsessa ja ritarit puolustaa sitä pahoja vastaan. Prinsessa olisi Sini koska se on kaunein. Ihmeteltiin vain sitä että kuka suostuu esittämään pahoja. Lopuksi tytöt tekivät sirkusohjelman joka kuvattiin.

1.11. Olimme pitkästä aikaa menossa pk Harjuun kokonaisena ryhmänä.

Olimme sopineet Suvin kanssa että saisimme isot lapset jumppasaliin meidän kanssa. Saimme myös toisen ryhmän lapsia mukaan. Lavasteina toimivat Harjun omat esineet. Kerroimme lapsille että lukisimme sadun jonka pohjalta lapset saisivat näytellä. Ja että harjoittelisimme esiintymistä videokameran edessä. Saduksi olimme valinneet Kultakutrin ja kolme karhua, joka oli jo suurelle osalle lapsista aivan tuttu.

Ensin Jonna luki sadun, johon lapset todella eläytyivät mukaan. Sitten valitsimme näyttelijät ensimmäiseen esitykseen. Joukon pienin Päivi halusi Kultakutriksi ja suoriutui osastaan mainiosti. Näytteleminen sai pidättyneimmänkin lapsen mukaan ja eläytymään rooliinsa todella kivasti. Kun kaikki lapset olivat jo kertaalleen näytelleet jotakin osaa kut-suimme muut katsomaan näytelmää, josta kaikki tuntuivat pitävän. Näyttelijöille yleisö aiheutti hieman keskittymiskyvyttömyyttä, mutta suoriutui aivan loistavasti. Kaikilla lapsilla oli mukavaa ja he olisivat halunneet kokeilla vielä useampia rooleja, mutta ulosmeno-aika koitti.

Autoimme lapsia pukeutumisessa, minkä jälkeen Suvi esitteli meille erilaisia materiaaleja. Päätimme että teemme linnan kanaverkosta ja erilaisilla pintaratkaisuilla. Sovimme myös monta seuraavaa aikaa jolloin menemme päiväkotiin. Oli todella antoisaa olla lasten kanssa ajan kanssa ja nähdä miten lapset nauttivat saadessaan näytellä pörröistä karhua tai pientä sievää Kultakutria.

12.11. klo 8.00 päiväkotiin.

Kaikki mukana. Jyrki tuonut rautalankaverkkoa josta aloitimme tehdä linnaa. Lapset eivät olleet mukana tekemässä vielä tässä vaiheessa. Lopuksi leikkasimme kankaasta valmiiksi paloja jota lapsien kanssa liimaamme seuraavalla kerralla linnan seiniin. Saimme rungon valmiiksi. Pois lähdimme klo 10.00.

26.11. Menimme päiväkotiin klo 10.15.

Keräsimme vanhat lakanat ja kangastilkut kokoon liisteröitäväksi kanaverkon päälle. Lapset olivat koko ajan mukana, osa innostuneesti ja osa inhoten liisterimassaa. Alkuvaikeutena oli saada linna pysymään koossa, mutta tukikepit pelasti tilanteen. Kaiken kaikkiaan kiva huomata, että saatiin paljon aikaan ja että se todennäköisesti valmistuu päiväkodin toimuksesta joulujuhliin. Lopuksi siivottiin tilat ja lähdimme klo. 14.30.

16.12. Olimme päiväkodissa kello 9.00.

Jatkoimme Suvin ja lasten työtä (he olivat keskenään liimanneet osan ulkokuoren värikkäistä tilkuista. Jatkoimme Jennin kanssa liimaamista. Luulen että se oli hänestä mielekästä, vaikka työ vaatikin hyvää keskittymiskykyä ja näppäryyttä. Maalasimme linnan muurin ruskeaksi. Pilvi-tyttö oli mukana maalaamassa ja oikeastaan vähän joka hommassa. Liisa punoi lopuksi oviaukkoon ruusuköynnöksen. Saimmekin linnan valmiiksi esityksen aloittamista varten. Seuraavasta käynnistä sovitaan puhelimitse tammikuun aikana. Toivotimme hyvää joulua ja lähdimme syömään noin klo. 12.00.

29.1. Ensimmäinen käynti tämän vuoden puolella.

Menimme Harjuun klo 8.30 Liisa, Hanna ja minä. Ryhmässä oli lapsikato. Odotellessamme että mahdollisimman moni lapsi tulisi leikimme lasten kanssa ja havainnoimme heitä. Lapset tottuivat meihin taas pikku hiljaa. Ryhmän kasvettua muutamalla menimme saliin, missä Ulla luki Prinsessa Ruususen. Keskustelimme sadusta ja muistutimme yhteisestä projektista. Osalle lapsia tuotti vaikeuksia keskittyä, varmaankin niin pitkän tauon jälkeen. Sadun ideoinnin pohjalta keksimme oman sadun prinsessan huimista seikkailuista aikuisen ohjauksella. Kukin lapsi sai keksiä jatkoa toisen lopetettua. Vilkkaan mielikuvituksen johdosta satu pyrki rön-syilemään paikasta ja tapahtumasta toiseen ennätysvauhtia. Kun olimme saaneet sadun päätökseen valitsimme sadussa esiintyneet hahmot ja aloimme näytellä sitä. Arvon näyttelijät ottivat välillä omia vapauksia, joten kurinpalautus välillä oli paikallaan. Huh huh. Kaikilla oli äärimmäisen hauskaa. Näyttelemisen jälkeen autoimme pukemisessa ja lähdimme lasten kanssa ulos. Keskustelimme pitkän aikaa Suvin kanssa ulkona ja suunnittelimme seuraavia tapaamisiamme. Lähdimme syömään kello 11.

25.3. klo 8.30–11. Päiväkoti Harjun lapset olivat kanssamme Vallilassa teknisessä käsityössä.

Mukana oli 5 tyttöä, poika ja ohjaajana Suvi + me neljä. Väärinkäsityksen vuoksi opettaja Hannu ei ollut paikalla, mutta kyllä tekeminen onnistui tälläkin joukolla. Aluksi sahailimme elokuvaa varten kilvet ja myöhemmin vuolimme yhdessä miekat. Lapset olivat kiinnostuneita ja suhtautuivat innostuneesti tekemiseen. Lopuksi lapset tekivät jättemateriaalista omia rakennelmiaan, naulaten jne. Kaiken kaikkiaan onnistunut tuokio josta on olemassa myös videodokumentti.

9.4. klo 8.30–10.00. Ulla ja Anu-Riikka ovat saaneet kasaan elokuva-käsikirjoituksen, jota kävimme päiväkodissa esittelemässä.

Sovimme jonkin verran roolijaoista (=kartoitimme lasten toiveita). Roo-lien jakoon pyysimme apua henkilökunnalta, koska he tietävät paremmin kuka milloinkin on paikalla, ts. mikä on mielekästä "filmausten" kannalta. Prinsessasadun olemme jakaneet neljään osaan, jokainen meistä siis dramatisoi yhden osan "käsiksestä".

Harjoitteluun ei jää ajan puutteen takia juurikaan aikaa, joten tarkoitus on että filmaamme melkein "kuiviltaan". Selitämme mitä kohtaauksissa suunnilleen tapahtuu, harjoittelemme (ja lapset voivat myös improvisoida) ja videoimme kohtausten purkkiin. Olemme päättäneet toteuttaa tämän vaiheen neljällä eri kerralla, johon olemme sopineet ajat johtajan kanssa. Sovimme myös että emme rajaa projektia ainoastaan

omaan ryhmään, vaan toinen porukkakkin on tervetullut näyttelemään, koska heitä on ollut innokkaasti mukana muissa projektin osavaiheissa.

Toiveemme on että filmin ensi-ilta olisi päiväkodin kevätkuuhlassa.. Saa nähdä miten ehditään, jonkinlaista rekvisiittaakin pitäisi valmistaa. (huh huh) Kaikesta amatöörimäisyydestä huolimatta tuntuu että kaiken kaikkiaan homma on hanskassa ja hanska on kädessä... Miltähän lapsista tuntuu nähdä itsensä filmiltä?

14.4. klo 8.30–10. Väärinkäsitysten vuoksi olin yksin päiväkodissa.

Käytin ajan hyödykseni ja askartelin lasten kanssa filmausta varten kirjeen sekä suunnittelimme ohjaajan kanssa jatkoa.

21.4. Pitkästä aikaa päiväkodissa.

Osa lapsista oli vielä pääsiäisloman vietossa ja osa päiväunilla. Nyt oli hyvä tilaisuus etsiä roolivaatteita sekä valmistella rekvisiittaa kuvauskuntoon. Isommista lapsista muutamat auttoivat vaatteiden haalinnassa sekä toimivat avustajina. Henkilökunnalla oli kokous, mutta se ei menoa haitannut, innostus on vahva!

Jouduimme vaihtamaan rooleja prinssin ja torninvartijan osista. Koska saimme uusia lapsia mukaan tässä vaiheessa luimme sadun ääneen, jotta kaikki eläytyisivät mahdollisimman luontevasti ajatellen torstain filmausta. Lapset suhtautuivat todella asiallisesti filmin tekoon ja nauttivat se valmistuksesta, niin kuin mekin. Lopuksi keskustelimme ohjaajamme kanssa seuraavan kerran suunnitelmasta, sekä keskustelimme filmin yhteisesityksestä toukokuun loppupuolella.

23.4. klo 8.30. Laitoimme paikat kuvauskuntoon ja roolivaatteet päälle.

Muutoksia esittäjiin. Janne ei loppujen lopuksi halunnutkaan olla mukana esityksessä ja koska ritareista ei kukaan halunnut osastaan luopua joutui Hanna tähän rooliin. Suvi tuli taustamusiikin hoitajaksi. Alkujännityksen lauetta pääsimme vihdoinkin kuvaamaan. Maija luki satua. Jonna ohjasi ja Liisa kuvasi. Otimme kohtauksia pätkittäin, muutamat kohtaukset epäonnistuivat joten otimme uudestaan. Lapset osasivat keskittyä uskomattomasti, ei minkään näköistä rauhattomuutta, vaikka otimme samaa kohtausta uudelleen. Päästyämme noin sadun puoliväliin päätimme lopettaa ja jatkaa seuraavalla kerralla. Lapset alkoivat tässä vaiheessa olla jo väsyneitä. Timo huokasikin kuvauksen loputtua että kyllä näytteleminen on raskasta. Menimme Ebeen nauhoitusta katselemaan. Totesimme otoksessa sen verran virheitä sekä kuvauksessa että äänityksessä että ajattelimme ottaa seuraavan kerran huonoimmat kohdat uudestaan.

27.4. Kun tulivat olivat muut jo askartelemassa lohikäärmettä, entistä pahvilaatikkoa.

Ja hetken päästä lapset olivat jo salissa eli voitiin aloittaa filmaus. Aloitimme jälleen alusta ja parantelimme muutamia yksityiskohtia. Prinssi ja prinsessa nauttivat eniten kuvaamisesta ja olivat koko ajan touhussa mukana. Ritarit väsähtivät hiljaiseloon, mutta saimme heidät aina motivoimalla mukaan. Videosta loppui patteri ennen viimeistä osaa, eli vielä kerän filmaamaan. Sitten on homma purkissa.

Koska huhtikuussa arvioitiin projektien kulkua ja keräsin opiskelijoiden raportit talteen, ei loppukevään tapahtumia näy esimerkkiprojektin päiväkirjassa. Projektin arvioinnissa käytiin läpi projektin sisällöt ja arvioitiin videoituja tapahtumia. Esimerkkiprojektin arvioissa hyvinä asioina nousivat esiin erityisesti kyky ottaa lapset mukaan tapahtumien muotoutumiseen, luovat aspektit sekä toiminnan kiinnostavuus. Toisaalta projekti oli liian pitkä jakautuessaan koko vuodelle. Intensiivisempi kuukauden projekti olisi ollut parempi. Opiskelijat kokivat myös saaneensa minulta liian vähän ohjausta projektin läpiviemisessä.

Oman tuntemukseni mukaan projektien merkittävin anti oli niiden käsittelytapa. Tämä ensimmäisen vuoden kahden opintoviikon harjoittelun tarkoituksena on opetussuunitelman mukaan tutustua päivähoitoon. Pääasia ei ollut tutustuminen olemassaolevaan päivähoidon systeemiin, vaan alusta alkaen oli edellytyksenä osallistuminen toiminnan muotoutumiseen. Tutustuminen ei tapahtunut systeemiin ujuttautumalla vaan sitä tekemällä. Ei tutustuttu jonkin päiväkodin toimintatapoihin, vaan alusta alkaen tapahtumien kehitykseen tarttumalla. Näin voitiin päivähoitoa alusta alkaen käsitellä ei tiettyjä struktuureja sisältävänä, vaan koko ajan tapahtumien muotoutumiseen liittyen. Näin teorialunneillakin voitiin käsitellä päivähoitoa tässä ja nyt tapahtuvana osallistumisena, jonka muotoutumiseen me kaikki reaalisesti omalla toiminnallamme olemme koko ajan vaikuttamassa. Didaktiikasta tuli todellisten asioiden prosessointia. Ei ollut ennalta määriteltyjä oppisisältöjä, vaan projektien tapahtumat määrittivät käsiteltävät asiat. Puhuttiin siitä mitä tehtiin ja tehtiin sitä mistä puhuttiin. Päivähoito voi tällöin näyttäytyä paljon erilaisia mahdollisuuksia sisältävänä, ei pelkästään siihen ainoaan oikeaan tähtäävänä. Tällaisena päivähoito saadaan näkymään siten, että päivähoito on myös sitä miksi me sen teemme. Omasta mielestäni lastentarhanopettajan tulisi alusta alkaen harjaantua rooliin, jossa hän on todellisuuden tekijä, ei vain olemassaolevan hallintaan pystyvä.

Nähdäkseni suurin yksittäinen puute kokeilussa oli, ettei ope-
tussuunnitelmassa ole varattu lainkaan aikaa didaktiikan opettajan
antamalle harjoittelun ohjaukselle. Ohjaajia ajatellen olisi ollut parem-
pi että kokeilu olisi suoritettu jonkin arvioitavan harjoittelun aikana.
Minun oli muiden didaktiikan opettajien tavoin arvioitava 32 kak-
kos- ja kolmoskurssien opiskelijan harjoittelut päiväkodissa, joka
taas oli poissa kokeilun harjoittelun ohjauksesta. Jos kokeilu olisi
suoritettu toisena tai kolmantena vuotena, olisin voinut käyttää nä-
mä 32 päivää opiskelijoiden harjoitteluprojektien ohjaamiseen. Kukin
ryhmä ja ohjaaja olisi voinut saada ohjausta 4 x 6 tuntia eli ohjaami-
seen olisi yhtä ryhmää kohti voitu käyttää kokonainen viikko. Tämä
viikko olisi voitu jakaa vuoden mittaan niin, että olisi saatu aikaan
jatkuva prosessin käsittely. Käsitykseni mukaan näin olisi useampia
harjoitteluprojekteja saatu mehevämmäksi. Nyt opiskelijat ja harjoit-
telun ohjaajat joutuivat tulemaan toimeen hyvin pitkälle omin avuin
ilman selkeää käsitystä projektin tarkoituksesta.

Päiväkodissa toimiva harjoittelun ohjaaja jäi paljolti ilman tu-
kea. Harjoittelun sisällöt, opiskelijan ja ohjaajan roolit ja tehtävät oli-
vat muuttuneet entisestä, mutta tässä muutoksessa annettiin koulu-
tuksen eli käytännössä minun puoleltani kovin vähän tukea. Kokei-
lussa mukana oleville päiväkodeille järjestettiin ennen kokeilun alkua
yksi yhteinen keskustelutilaisuus ja sen jälkeen kävin vielä ennen ko-
keilun alkua kaksi kertaa päiväkotia Harjussa ja Mariassa pohjusta-
massa harjoittelua. Kokeilun aikana pidettiin yksi ohjaajien palaveri,
jossa käytiin läpi kokeilun tarkoitusta ja tapahtumia. Kokeilun lopuk-
si oli vielä kummassakin päiväkodissa palautekeskustelu, jossa käy-
ttiin läpi vuoden tapahtumia. Varsinaisten harjoitteluprojektien ohjaa-
miseen ei ollut aikaa varattuna lainkaan. Päiväkotikäyntien aikana
yritin hätäisesti saada tuntumaa harjoittelun tapahtumiin. Opiskelijoi-
den kanssa käytiin viikottain harjoitteluprojekteja läpi yhteisissä ko-
koontumisissa, mutta ohjaajat jäivät oman onnensa nojaan.

Ehkä vieläkin enemmän ohjaajat jäivät paitsioon tavallisessa
harjoittelussa. Yleensä ensimmäisen vuoden orientoivassa harjoitte-
lussa ei järjestetä laisinkaan yhteistä keskustelutilaisuutta. Päiväko-
tiin lähetetään vain harjoittelun ohje, jossa on lueteltu harjoittelun
kesto, tavoitteet ja tehtävät. Koska sama käytäntö on ollut voimassa
kymmeniä vuosia, lastentarhanopettajat tietävät kuitenkin miten me-
netellä. Mutta jos harjoittelun perusteita halutaan muuttaa, etsiä
mahdollisimman toimivia työtapoja, kokeilla ja testata erilaisia mah-
dollisuuksia, tarve ohjaajien ja koulutuksen väliselle yhteistyölle on
suuri.

Päiväkotien henkilökunta tulisi muutenkin saada mukaan harjoittelun muotoutumiseen entistä varhaisemmassa vaiheessa ja entistä syvemmin. Vain tiivis tuntuma koulutuksen ja harjoittelupaikan välillä luo mahdollisuuksia kummankin laitoksen toistensa toiminnan rikastamiseen. Sekä päiväkodin henkilökunnan että koulutuksen opettajien aikapula asettaa kuitenkin omat rajoituksensa. Kovin monipuoliseen ja yksilölliseen ohjausprosessiin laitoksen resurssit eivät kerta kaikkiaan riitä. Nähdäkseni paras tapa saada mahdollisia resursseja käyttöön on siirtää harjoittelun muotojen ja sisältöjen muokkaaminen mahdollisimman alas hierarkiassa. Opiskelijan, päiväkotien ja didaktiikan opettajan tulisi voida itse luoda paras mahdollinen harjoittelu niillä eväillä jotka on käytettävissä, eikä johtokunnan määräämänä kaikille samanlaisena.

Harjoittelun ohjeisto Helsingin lastentarhanopettajaopiston olemassaolevassa koulutuksessa muotoutuu kuitenkin ylhäältä alaspäin. Didaktiikan opettajat kullakin vuositasonalla tekevät ehdotuksen kunkin harjoittelun tavoitteista ja sisällöistä, jonka johtokunta sitten hyväksyy. Tämän johtokunnassa hyväksytyn paperin opiskelijat sitten saavat käteensä harjoittelun suunnittelutunneilla, jolloin käydään läpi mitä ohjeet käytännössä tarkoittavat. Johtokunta päätöksellään määrittää kaikkien opiskelijoiden harjoittelun ajankohdan, missä harjoittelu tapahtuu, mitkä ovat harjoittelun tavoitteet, mitkä ovat harjoittelun ohjaajan ja opiskelijan tehtävät, mitkä ovat arvioinnin perusteet, arviointitapa sekä arviointilomakkeen muoto sekä periaatteet joiden mukaan harjoittelupaikka määräytyy. Tällaisessa ylhäältä alas suuntautuvassa valmiiden puitteiden ja sisältöjen määrittelyssä näyttäytyy olemassaolevien rakenteiden kautta hahmottuvan koulutuksen hankaluus.

Opiskelija ei pääse osallistumaan oman harjoittelunsa sisältöjen ja puitteiden valmistustapahtumaan vaan hän joutuu sovittautumaan valmiin kehikon sisään. Tällöin on vaikea muodostaa henkilökohtaista suhdetta opiskelun ja harjoittelun suoritustavan välillä. Harjoittelun suoritustapa voi näyttäytyä jäätyneenä lakikokoelmana. Reunaehdot saattavat jäädä ulkokohtaisiksi. Tällainen käytäntö viittaa kulttuuriin, jossa lastentarhanopettajakin nähdään ulkopuolisen norminantajan puitteiden sisälle asettuvana. Tällainen ihminen ei mieti tekojensa merkitystä jos ne vain mahtuvat yleisesti hyväksytyjen normien sisälle. Tällainen annetuissa rajoissa ja sisällöissä pysyttävä toimintatapa sopii sellaiseen yhteiskuntaan jonka systeemit ovat jo kehittyneet niin hyvin ettei niitä enää tarvitse parantaa. Emme kuitenkaan elä täydellisessä yhteiskunnassa. Kulttuurimme vaarantaa koko ajan lapsen rikkaan elämän edellytyksiä. Sen takia pitäisi

pikemminkin olla päinvastoin, lastentarhanopettajaopiskelijan pitäisi saada alusta asti keskittyä omien toimintaedellytystensä valmistamiseen. Koulutus voi auttaa opiskelijaa parhaiten ottamaan yhteisöllistä vastuuta sen toiminnallisista ehdoista antamalla hänen jo opiskeluaikana harjaantua työnsä puitteiden ja sisältöjen valmistustapahtumaan.

Kun harjoittelun puitteet ja sisällöt on kovin tarkasti etukäteen määriteltä, on vaikea huomioda opiskelijoiden henkilökohtaisia intressejä ja erilaisuutta. Joillakin opiskelijoilla voi olla jo runsaasti kokemusta juuri tämän muotin kaltaisesta harjoittelusta, jolloin saman putken jatkaminen ei ole mielekästä. Opiskelijat ovat ihmisenä erilaisia ja erilaisissa elämäntilanteissa. Joku saattaa tarvita erityisesti kontaktia päivähoidon yhteisön kulttuuriin, joku kokemusta erilaisista työ- ja toimintatavoista, jonkun olisi syytä kaikessa rauhassa antautua lasten kanssa toimimisessa piilevälle raikkaudelle, joku tarvitsee kokemusta isosta lapsiryhmästä, joku tarvitsee kokemusta monesta erilaisesta roolista jne. Käsitys koulutuksen etenemisestä kuin juna vaiheesta toiseen ja että tietyssä harjoittelussa opitaan samat tietyt asiat hukuttaa opiskelijoissa ja heidän elämäntilanteessaan piilevän rikkauden. Jos harjoittelun täytyy sujua tiettyjen ohjeiden mukaan, opiskelijoiden persoonallinen toiminta vaarantaa näiden ohjeiden toteutumisen.

Kaikille samanlaisena toteutuva harjoittelu on erilainen toimintaympäristö kuin tänä päivänä rikkaasti varioiva varhaiskasvatus. Opistossa on esimerkiksi tapana että arvioitavissa harjoitteluissa opiskelijoilla on vähintään kahden viikon jaksot joita kutsutaan vetoviikoiksi. Se pitää sisällään ajatuksen lastentarhanopettajasta, joka toteuttaa ennakkosuunnitelmiaan lasten kanssa toimiessaan ja pyrkii toteuttamaan asettamia kasvatustavoitteita. Tänä päivänä kuitenkin päiväkotien toimintatavat vaihtelevat niin runsaasti, että tällainen yhden roolin pakko saa aikaan keinotekoisen värin. Opiskelija joutuu vetämään vetoviikkojaan päiväkodeissa, jonka henkilökunta näkee työnsä keskeiseksi osaksi esimerkiksi lasten omaehtoisen toiminnan johon aikuinen puuttuu mahdollisimman vähän. Tai päiväkoti ei käytä viikkosuunnitelmia, vaan pyrkii esimerkiksi virittymään spontaaniin osallistumiseen. Opiskelijaa arvioidaan kuitenkin hänen vetämänsä toiminnan perusteella, vaikka todellisuudessa hän tarvitseekin paljon muitakin yhtä tärkeitä suhtautumistapoja. Opiston edellyttämä yksi rooli ei vastaa tämän päivän elämän monimuotoisuutta.

Kokeilun toisena vuotena pyrin vähentämään ylhäältä alas määriteltujen puitteiden painolastia. Seuraavassa kuvataan keinoja,

joilla opiskelijoille ja päiväkodeille yritettiin tarjota mahdollisuus osallistua harjoittelun puitteiden määräytymiseen. Ensinnäkin ohjeen muotoutumisprosessi käännettiin ympäri. Yleensä ensimmäisellä tunnilla jaetaan harjoittelun ohje ja sen jälkeen aletaan miettiä mitä ohje konkreettisesti tarkoittaa. Nyt opiskelijoille kerrottiin että tuntien tarkoituksena on valmistaa harjoittelun ohje. Ensimmäisellä tunnilla kertailin edellisenä vuonna virinneitä ajatuksia harjoittelun toteuttamisesta. Ideoimme mielekästä harjoittelun suoritustapaa vielä lukoon lyömättä mitään.

Toiseksi kokoontumiskerraksi tein edellisen tunnin ideoiden ja keskustelun pohjalta rungon, jota käytiin läpi. Näytti siltä ettei aika riitä yhteisen näkemyksen löytämiseksi, joten seuraavaksi kokoontumiskerraksi tein mielestäni toimivimmista ideoista luettelon, jonka kohtia aloimme käydä läpi. Ensimmäinen vaihtoehto oli harjoitteluna suorittaminen normaalisti kaksi tai kolme vetoviikkoa osastossa vetäen. Toinen vaihtoehto oli henkilökunnan tiimityöhön osallistuminen ikäänkuin yhtenä työntekijänä. Kolmas vaihtoehto oli orientoitua kohtaamaan lapsia näiden elämysmaailmaan liittyen ja ehkä osallistua tilanteisiin spontaanisti pyrkien karistamaan ennakkosuunnittelun taakkaa harteiltaan. Neljäs vaihtoehto oli tutkiva harjoittelu, jossa harjoittelun aikana kerätään seminaarityön aineisto.

Näiden vaihtoehtojen toimivuusedellytyksiä puitiin kolme kokoontumiskertaa. Onko tarpeellista harjoitella lapsiryhmän vetämistä? Mikä on työntekijän ja harjoittelijan rooli päiväkodissa? Spontaanisuus ei kai ole sitä että päätetään olla spontaani? Miten käytännössä voisi tehdä seminaarityötä harjoittelun aikana?

Käydyn keskustelun perusteella kokosin harjoittelun ohjeen. Tämä harjoittelun ohje oli tarkoitettu keskustelupaperiksi, jonka kanssa opiskelijat lähtivät päiväkotiin. Päiväkodissa tutustuttiin talontapoihin ja selviteltiin harjoittelun sisältöä.

Seuraava kokoontumiskerta käytettiin ohjaajien kokouksen suunnitteluun. Mitä asioita ohjaajien kokouksessa on syytä käsitellä ja millä tavalla? Miten voimme saada aikaan kokoontumisen, jossa koko näkemysten kirjo saa elää ja toisaalta silti on riittävän jämäkkä jotta ohjaajat saavat tehtävästään otteen? Ohjaajat tulivat päiväkodeista opistoon ohjaajien kokoukseen, jossa kävin vielä opiskelijoiden kanssa esiin nousseita teemoja läpi. Opiskelijat olivat läsnä kokouksessa. Ohjauskäynnillä vielä kävimme läpi harjoittelun kulun mielekkyyttä. Usein ohjaajat ja opiskelijat ilmaisivat tyytyväisyytensä monimuotoisiin toimintamahdollisuuksiin, mutta prosessista oli seurauksena myös paljon uusia ongelmia.

Ohjaajat kokivat usein itsensä epävarmoiksi uusissa rooleissaan. Laajemmat tai erilaiset toimintatavat eivät tahtoneet luontua ilman totuttelua. Monella ohjaajalla oli tarve tietää, mikä oli oikea ohjaustapa, mihin harjoittelussa oikein tähdättiin.

Samoin opiskelijalle oman paikan löytäminen työyhteisössä oli usein vaikeaa. Kun instituution puolelta ei ollut olemassa valmista harjoittelijan roolia, monet jäivät ilman omaa tonttia tai tehtäväkuva. Jos opiskelija ei persoonana raivannut itselleen tilaa tai työyhteisö sitä hänelle erityisesti järjestänyt, saattoivat opiskelijan toimintaedellytykset monipuolistumisen sijasta entisestään kaveta.

Myös opiskelun arviointi koettiin ongelmalliseksi. Jos ohjaaja ja opiskelija ovat osa samaa tiimiä, ohjaajan on vaikea arvioida opiskelijaa objektiivisesti, sillä samalla hän arvioi myös omaa työtään. Samoin tässä hetkessä realisoituvaan vuorovaikutukseen keskittyvän harjoittelun arviointi on mahdotonta opiston arviointilomakkeilla, jotka on konstruoitu suunnittelupohjaisen toiminnan arviointiin.

Mikä on kokeilun lopputulos? Kumpi on parempi, olemassaoleva harjoittelusysteemi vai osallistuvia käytäntöjä etsinyt kokeilu? Tähän lienee mahdotonta vastata tai vastaus riippuu ainakin arvioijan omasta näkemyksestä ja arvostuksesta. Pidetäänkö tärkeänä aiottujen tulosten saavuttamista vai opiskeluilmapiiriä, jossa keskeistä on omien ja muiden toimintasysteemien koettelu todellisessa tilanteessa. Opiskelijat jäivät paitsi olemassaolevan koulutuksen sisältämästä aineksesta ja joutuivat hapuilemaan omaa suhdettaan päivähoitoon keskeneräisissä systeemeissä. Riippuu omista lähtökohdista pitääkö tärkeänä olemassaolevien käytäntöjen hallintaa ja tiili tiileltä valmistuvaa lastentarhanopettajaa vai arvostaako tilien valmistusprosessiin keskittymistä. Kokeilu on ainakin osoittanut, että isossakin laitoksessa voi soveltaa ainakin tässä raportissa kuvattuja työtapoja ilman että laitoksen olemassaolo vaarantuu.

Jotta projektiin sisältöön saataisiin vähän lisävalaistusta, seuraavassa luvussa käsitellään opiskelijoiden käsityksiä kokeilusta. Lisäksi pyritään pääsemään näiden käsitysten taakse etsimällä yhteyksiä opiskelijoiden toimintatapaan. Kun nyt on esitelty kokeilun muotoja ja sisältöjä, käydään seuraavaksi kuvaamaan opiskelijoiden kokeilun aikaisia tuntemuksia ja kokeilun hahmotusta. Sen jälkeen etsitään hahmotuksen ja toiminnan välistä suhdetta. Millainen yhteys opiskelijan hahmotuksella on hänen persoonalliseen toimintatapaansa? Näin toivotaan toisaalta saatavan vähän objektiivisuutta subjektiiviseen toimintatutkimukseen, mutta myös löytämään lisävalaistusta ihmisen hahmotuksen ja toiminnan väliseen suhteeseen. Esiin pääsevät myös opiskelijoiden omat näkemykset.

11 Kokeilun hankaluudet ja sisältöjen toteutuminen

Miten arvioida kokeilun sisältöä ja ihmisten suhdetta siihen? Millä kriteereillä voidaan sanoa kokeilun olleen ominaisuudeltaan tietynlainen, jos ei ole mitään mihin sitä verrata? Mitkä muut tekijät liittyvät kokeilun arviointiin kuin kokeilun objektiiviset arvot? Tässä luvussa pohditaan näitä kysymyksiä. Pohdinnan raaka-aineena on opiskelijoilta kerätty numeerinen aineisto. Nähdäkseni kysymys ei ole kuitenkaan varsinaisesti kvantitatiivinen tutkimuksen osio, vaan aineistoon suhtaudutaan eläytyen ja pohtien.

Kvantitatiivinen aineisto tai sen analyysi ei ole tae objektiivisuudesta. Opiskelijoilta kerätty näkemykset ja mielipiteet voivat värittä esimerkiksi sen takia, että kysymyksessä on opettaja-opiskelijasuhde. Opiskelija ei ehkä koe olevansa vapaa vastaamaan sillä tavalla kuin hän oikeasti ajattelee. Tai hän kokee että on olemassa oikea vastaus ja pyrkii vastaamaan siten kuin on opettajan mielestä oikein.

Kun opiskelijoilta kysyy esimerkiksi arviota kokeilun liiallisesta raskaudesta on vaikea tietää mitä kukin tällä ilmauksella tarkoittaa. Joku voi tarkoittaa raskasta siinä mielessä että se teettää paljon työtä, joku kokee sen henkisesti ahdistavana, joku voi tuntea kokeilun raskaana vaikkapa sen liiallisen raskassoutuisuuden takia. Vaikka esitetyt mielipiteet ovatkin jokaiselle samat, kukin kokee ne omasta kokemusmaailmastaan.

Analyysissä käytetään paljon korrelaatiokertoimia. Korrelaatiot eivät kuitenkaan kerro asioiden välisistä syy-yhteyksistä, vaan ilmiöiden esiintymisestä toinen toisensa yhteydessä (vrt. Cohen & Manion 1980, 126–138). Tutkijan on tulkittava kunkin korrelaation merkitys kussakin tilanteessa erikseen. Muut tutkimustulokset voivat syventää tätä näkemystä, mutta korrelaatio kuvaa silti vain ilmiöiden välisen siteen voimaa. Se ei kerro mitään siteen muotoutumisesta. Side voi myös olla näennäinen, sillä jokin tuntematon väliintuleva muuttuja voi olla yhteyden takana.

Koska kokeilu kesti kokonaisen lukuvuoden ja sen toimintatapa oli yhteistä osallistumista toiminnan muotoutumiseen, on mahdollton erottaa tutkijan ja tutkittavan näkemystä toisistaan. Esimerkiksi esiin noussut tema kokeilun epämääräisyydestä nousi teemaksi vuorovaikutuksessa. Korostinko minä kokeilun alullepanijana tätä teemaa vai lähtikö se opiskelijoiden kokemuksesta alunperin? Jos näkemyksemme ovat osittain sulautuneet yhteen, mistä löytyy kontrasti arvioida epämääräisyyttä?

Aineisto on kerätty pitkin vuotta. Tilanteet ja tunnelmat saattoivat kuitenkin vaihdella nopeastikin prosessin eri vaiheissa. Tulosten reliaabiliudesta ei voi puhua siinä mielessä, että olisi varmuutta samanlaisten tulosten saamisesta jos aineisto kerättäisiin uudelleen. Tulokset kuvaavat tuntemuksia ainutkertaisen prosessin sisällä. Monet asiat näyttävät tänään toisilta kuin kokeilun tiimellyksessä.

Tutkimuksen validius on aina ongelmallinen. Mistä voidaan tietää että tulokset kertovat niistä asioista, joista niiden on tarkoitus kertoa? Kertovatko arviot kokeilun raskaudesta todella kokeilun raskaudesta vaiko vain opiskelijoiden käsityksistä niistä? Jospa raskaudesta puhuminen on politiikkaa, jolla halutaan ehkäistä kokeilun muuttuminen työteliäämmäksi? Entä jos raskaudesta puhuminen on tunnollisen ihmisen syyllisyyden ilmentymä hänen yrittäessään täyttää epäinhimillisiä vaatimuksia? Tulosten validiuden puolesta puhuu se seikka, että erilaisilla mittareilla saadaan toisiaan täydentäviä ja samansuuntaisia tuloksia. Tulokset eivät ole myöskään pelkästään opiskelijoiden merkitysjärjestelmillä operoimista, sillä opiskelijoiden näkemyksillä ja heidän havaitulla toiminnallaan osoittautui olevan yhteyksiä. Tämä hahmotuksen ja toiminnan välinen kontakti viittaa siihen, että todella käsitellään jotakin todellista ilmiötä. Aivan varmoja ei voida kuitenkaan olla siitä mikä tämä ilmiö on. Jotta lukija voisi arvioida tulosten pätevyyttä seuraavassa kuvataan lyhyesti aineiston hankintaa.

Hakupapereista kerättiin numeerisia taustatietoja, kuten opiskelijan ikä, koulutus, päästötodistuksen keskiarvo, onko ylioppilas vai ei, hakupisteiden kokonaismäärä ja työkokemus. Ennen kokeilun alkua opinto-ohjaustunnilla kerättiin opiskelijoiden näkemyksiä koulutukseen tulon motiiveista ja käsityksiä omasta itsestä (katso liite 2). Motiivit ja käsitykset esitettiin väitelauseina, joihin opiskelijoiden tuli kirjata oma suhtautumisensa näihin väittämiin asteikolla yhdestä viiteen.

Soveltuvuuskokeen pistemäärät kirjattiin ylös. Kokeissa opiskelija saa pisteitä menestymisestään ryhmäkokeessa, jossa opiskelijat keskustelevalle annetusta aiheesta. Opettaja antaa myös haastattelun perusteella pistemäärän opiskelijan soveltuvuudesta. Ryhmäkokeen perusteella annetaan erillinen pistemäärä interaktiivisista taidoista, aikuistumisen asteesta ja motivaatiosta. Opiskelijat testataan luovuustestillä, josta saa myös pistemäärän. Opiskelijan kielelliset ja musiikilliset taidot arvioidaan ja pisteytetään. Lopuksi lasketaan summapistemäärä, joka ratkaisee valittavat opiskelijat.

Syksyllä kerättiin opiskelijoiden näkemyksiä kokeilun hankaluuksista. Arvioitavia hankaluuksia tuli neljä opiskelijoiden kanssa

käytyjen keskustelujen perusteella, joissa samat teemat tuntuivat nousevan toistuvasti esiin. Opiskelijat arvioivat neljän väittämän todenperäisyyttä omalta kohdaltaan:

1. Kokeilun alku on ollut liian epämääräinen.
2. Kokeilun läpivienti tuntuu tällä hetkellä ajatuksena kovin ras-
kaalta.
3. Kokeileva ote harjoitteluun ei sovi heti ensimmäiselle vuodelle.
4. Opiskelijan oman osallistumisen vaatimus nostaa liikaa opiskeli-
jaan ja kurssiin kohdistuvia paineita ja odotuksia.

Arviointi oli jaettu viiteen luokkaan: Aivan eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä.

Keväällä opiskelijoilta kerättiin arviot omasta ja opiskelutove-
reiden vuorovaikutuksen laadusta. Opiskelijoita pyydettiin arvioi-
maan itseään ja oman projektiryhmänsä jäsenten vuorovaikutuksen
laatua (katso liite 4). Kullekin opiskelijalle piti valita kuvaavin toimin-
tamalli, joka parhaiten kuvasi toimintaa ryhmässä. Sen jälkeen kerät-
tiin vielä arviot samoista toimintamalleista koskien koko kuudentois-
ta opiskelijan (A- ja B-ryhmät) joukkoa. Valitut luokat ja niiden mää-
rät kirjattiin ylös.

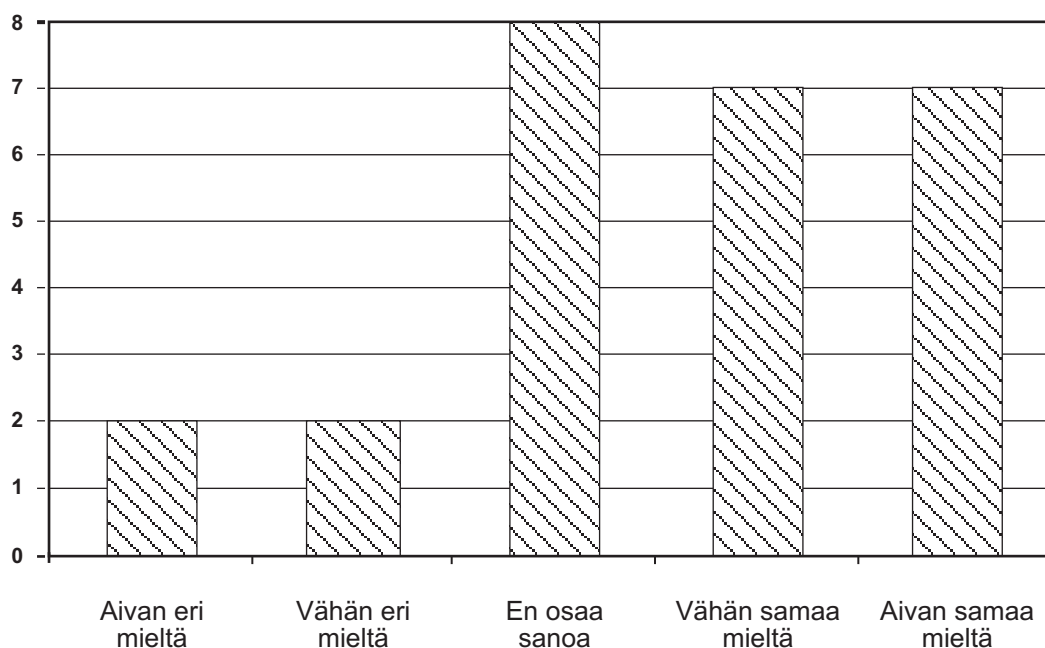
Aineistoon pyrin saamaan myös tietoa opiskelumenestyksestä. Hankaluutena oli, että rekisterissä oli kovin vähän tenttituloksia ja ensimmäinen numeerisesti arvioitava harjoittelu vasta toisena opis-
keluvuonna. Varmuuden vuoksi kirjasin saatavilla olevat tenttitulok-
set: terveyskasvatuksen tentti, didaktiikan tentti ja kasvatustieteen
approbaturin suoritettujen osioiden keskiarvo.

Tuloksia tulkitaan keskittyen tämän tutkimuksen teemaan. Mi-
ten olemassaolevan ja muotoutuvan todellisuuden hahmotus liittyy-
vät toimintaan? Miten olemassaolevan ja muotoutuvan prosessin
hahmotus voisi aiheuttaa havaittuja yhteyksiä? Seuraavassa on lis-
tattu kaikki 10 % riskitason korrelaatiot, jotta ilmiökentän yhteydet
tulisivat esiin, mutta arviointi liittyy yleensä 5 % riskitason alittaviin
korrelaatioihin.

1. Oliko kokeilu liian epämääräinen?

Ennen tulosten kuvausta on syytä mainita, että opiskelijoiden mieli-
piteet kerättiin marraskuun alussa eli kokeilun alussa. Opiskelijat ar-
vioivat väitelauseen ”Kokeilun alku on ollut liian epämääräinen” as-
teikolla yhdestä viiteen. Keskiarvoksi tuli 3.6 eli kohdan ”en osaa sa-

noa” ja ”jokseenkin samaa mieltä” väliltä. Näkemykset jakautuivat seuraavasti:



Kuvio 10. Opiskelijoiden mielipide kokeilun liiallisesta epämääräisyydestä.

Kuviosta nähdään näkemysten jakautuvan laidasta laitaan, mutta painottuvan kuitenkin liian suureen epämääräisyyteen. Mihin tämä epämääräisyyden kokemus liittyy? Lisävalaistuksen saamiseksi on seuraavassa lista niistä muuttujista, jotka korreloivat tilastollisesti merkittävästi epämääräisyyden kokemuksen kanssa (muuttujien numerot viittaavat liitteen 5 kuvauksiin):

On mielenkiintoista havaita, että kaikista mukana olevista mitareista on löytynyt yhteyksiä epämääräisyyden kokemukseen. Korkein korrelaatio löytyy ennen kokeilun alkua arvioituun väitteeseen ”tulin koulutukseen koska ammatillinen arvostukseni paranee” .57 ($p=.004$). Eli kokeilun liian epämääräisenä kokevalla opiskelijalla on keskimäärin muita voimakkaampana opiskelun motiivina ammatillisen arvostuksen kohentaminen. Tämä yhteys saattaa viitata opiskelun kokemiseen välineellisenä. Tällöin opiskelu on vain keino parempaan asemaan. Kokeilun henki, jossa opiskelijan ja lastentarhanopettajan tehtävät asetetaan käymistilaan, vaarantaa olemassaolevan statuksen. Jos opiskelija haluaa ensisijassa omistaa olemassaolevan tittelin, pakan sekoittaminen sotkee samalla koko arvostusstruktuurin, asettaa kyseenalaiseksi hänen käsityksensä lastentarhanopettajasta, hänen työstään ja sen arvosta. Kun opiskelija haluaa omakseen olemassaolevan statuksen, tämän statuksen ravistelu sisältää vaaran statuksen putoamisesta. Arvostuksen hämärtyminen

hämärtää opiskelijan arvomaailmaa. Koulutuksen kokeminen väli-neellisenä saattaa viestiä myös siitä että ei halua panna persoonalli-suuttaan likoon, ei halua lähteä prosessiin jossa ei ole tietoa lopputu-loksesta. Kun prosessin arvo piilee tulevaisuudessa eli tutkinnossa ei itse prosessilla ole mitään arvoa sinänsä. Kun on tärkeitä suorittaa tutkinto, on tärkeä nähdä ne tikapuut jotka tutkintoon johtavat. Kokeilun ideana oli päinvastoin kohdistaa huomio tässä ja nyt vello-vaan prosessiin.

- (6)	Tuli koulutukseen, koska ammatillinen arvostus pa-ranee	.57 (p=.004)
- (15)	On kiinnostunut uskonnollisista asioista	.51 (p=.009)
- (11)	Kokee harmonisen elämän itselleen tärkeäksi	.47 (p=.016)
- (10)	Fyysisen kunnon ylläpito on hänelle tärkeää	.44 (p=.022)
- (1)	On iältään vanhempi	.41 (p=.024)
- (14)	Tehdessään jotakin hän haluaa olla varma että hän tekee oikein	.41 (p=.032)
- (31)	Kokeilun läpivienti tuntuu raskaalta	.40 (p=.021)
- (17)	Ei koe yleensä olevansa ryhmässä johtaja	.37 (p=.048)
- (18)	On enemmän sisäänpäinkääntynyt ihminen	.36 (p=.055)
- (2)	On lastenhoitaja (ei päivähoitaja)	.35 (p=.060)
- (43)	Toiset eivät näe hänen haluavan kaikkien näkökul-maa mukaan ryhmäprosessiin (16 opiskelijan ryh-mä)	.35 (p=.040)
- (50)	Ei menesty didaktiikan tentissä	.34 (p=.049)
- (26)	Sai korkeat pisteet soveltuvuuskokeen luo-vuusosiossa	.34 (p=.051)
- (16)	Ei halua olla yhteiskunnallinen vaikuttaja	.33 (p=.071)
- (45)	Muut arvioivat hänen tavallista useammin irtaantu-van ryhmäprosessista (16 opisk.)	.32 (p=.056)
- (32)	Näkee ettei kokeilu sovi 1. lukuvuodelle	.32 (p=.053)
- (7)	Tuli koulutukseen koska halusi vaihtelua työnte-koon	.29 (p=.098)
- (33)	Tunsi osallistumisen vaatimuksen nostavan liikaa paineita ja odotuksia	.27 (p=.092)

Korrelaatio kuvauksen ”olen kiinnostunut uskonnollisista asioista” kanssa .51 (p=.009) on hankala. Korrelaatiosta ei voi päätellä että uskovat ihmiset yleensä reagoisivat herkemmin epävarmuuteen tai haluaisivat tilanteiden olevan selkeitä. Voidaan jopa ajatella että vah-vassa uskossa elävälle ihmiselle ei niin helposti tulisi epäselvyyden kokemuksia. Ehkä onkin syytä kiinnittää huomio sanaan ”kiinnostu-

nut” ja vaihtaa näkökulma uskonnosta psykologiaan. Tällöin korrelaatio kuvaisi ihmisen tarvetta saada omalle elämälleen selkeyttä ja tarkoitus. Korrelaatio kuvaisi varmemman elämän pohjan etsintää ja turvallisuuden etsintää. Ihminen joka tarvitsee elämälleen selvän mittakepin ja ylempää annettua puitteet, kokee helposti muotoutumassa olevan prosessin liian epäselvänä. Tässä tapauksessa uskonnollinen kiinnostus viittaisi ihmisen haluun päästä eroon häntä kiusaavista epäselvyyksistä.

Korrelaatio kuvaukseen ”harmoninen elämä on minulle tärkeää” .47 ($p=.016$) voi olla kuvaus opiskelijan sieluelämästä. Hän kokee elämänsä niin epäharmoniseksi, että harmonian kokemisen tarve on suuri. Tai hän voi elää sisäisesti harmonista elämää ja haluaa tehdä niin jatkossakin. Kummassakin tapauksessa kokeilun edellyttämä osallistuminen ja prosessissa ilmennyt käymistila kuitenkin järkyttävät harmoniaa. Varsinkin jos ihmisessä tapahtuu syvempi henkinen murros tai kriisi, se vie ihmisen pois tasapainotilasta. Syvälinen muutos ja elävä koko ajan muotoutuva suhde todellisuuteen järkyttävät ihmisen toimintasysteemejä. Kokonaisuus ja osat ovat toisiinsa yhteydessä ja suuri muutos esimerkiksi asenteissa työhön näkyy ennen pitkää ihmisen minäkuvassa. Harmonian tarve näyttää tässä tapauksessa liittyvän olemassaolevan hahmotukseen. Harmonia ilmenee tarpeena säilyttää nykyinen systeemi. Mutta miten sitten ilmenee harmonia muotoutuvaksi hahmotetussa todellisuudessa? Koska muotoutuvassa todellisuudessa harmonia ei voi ilmetä systeemin säilymisenä entisellään, sen täytyy liittyä tässä ja nyt avautuviin mahdollisuuksiin. Koska muutoksessa harmoniaa ei voi tavoitella entisillä keinoilla eikä tulevaisuus ole vielä hahmottunut, muotoutuvan todellisuuden harmonian voi hahmottaa vain saamalla kontaktin nyt ilmenevään maailmaan. Ihminen voi nähdäkseen elää harmonista elämää muutosten kuohuissakin, kunhan hänellä on tuntuma tapahtumiin ja hän voi nähdä osallistuvansa tapahtumien muotoutumiseen. Tällöin harmonia tarkoittaa, että minulla on kontakti omaan minääni ja ympäristööni. Tällöin ihminen ei pelkästään keskity pitämään yllä entistä tasapainoa, vaan hän keskittyy tunnustelemaan ja muokkaamaan tapahtumista. Kun ihmisen hahmotusjärjestelmä on auki muutoksen suuntaan, hän pääsee harmonisesti muutokseen mukaan. Jos ihminen taas muutoksessa yrittää säilyttää olemassaolevan harmoniansa, muuttuva ja olemassaoleva joutuvat kasvavaan jännitteeseen. Pelkästään säilyttämiseen pyrkivä harmonia tulee tällöin esteeksi elävän harmonian sykkeelle.

Arvio ”fyysisen kuntoni ylläpito on minulle tärkeää” ja arvio kokeilun liiallisesta epämääräisyydestä välillä korreloivat .44 (p

=.022). Tässä voi kysymyksessä olla ihmisen tapa suhtautua tekemiinsä. Ihminen pyrkii huolehtimaan itsestään mahdollisimman hyvin. Hän haluaa edesauttaa asioiden toimimista parhaalla mahdollisella tavalla. Fyysistä kuntoa voi omalla toiminnallaan parantaa ja siihen on olemassa selviä keinoja. Muotoutumisvaiheessa olevassa prosessissa sen sijaan parhaan mahdollisen toiminnan kriteerit ovat epäselvät. Ennakoimattomassa muutoksessa on aina myös vaaransa. Muutos tai tapahtumien muotoutuminen ei sinänsä voi olla mikään itseisarvo tai ilmiö jota tavoitellaan. Muotoutuva todellisuus ei sinänsä pidä sisällään mitään sellaisia arvoja jotka tekisivät siitä olemassaolevaa todellisuutta paremman. Muotoutuvassa todellisuudessa piilee kaoksen ja häviämisen uhka. Mutta hahmotuksen suhteen asia on toisenlainen. Jos me elämme muuttuvassa maailmassa ja kulttuurissa, meidän on kaiken uhallakin osallistuttava tähän muutokseen. Muuten sen tekee joku toinen tai otteemme muuttuneesta maailmasta kirpoaa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta ei siis voida sanoa muotoutuvan todellisuuden olevan jotenkin parempi tai oikeampi kuin olemassaoleva todellisuus. Tämän tutkimuksen liikkeellepaneva näkemys sen sijaan on, että siltä varalta että elämme muuttuvassa maailmassa, meidän on harjaannuttava hahmottamaan tätä muutosta ja osallistumaan sen muotoutumiseen.

Opiskelijan ikä korreloi epämääräisyyden kokemuksen kanssa .41 ($p=.024$). Tämä tulos on minulle subjektiivisena kokemuksena vieras, sillä minusta tuntuu, että vauhtiin päästyään vanhemmat opiskelijat ovat suhtautuneet epämääräisiin tilanteisiin kiinnostuneina. Ehkä korrelaatio kuvaa alkuhankaluuksia. Arvio on annettu jo kahden kuukauden kuluttua kokeilun aloittamisesta. Ehkä vanhemmilla opiskelijoilla erilaiset merkitys- ja toimintasysteemit ovat enemmän vakiintuneita ja nopea siirtyminen hyllyvään toimintaympäristöön tuntuu vieraalta. Ehkä tällainen epämääräisyyden kokemus on tarpeellinen, jotta vanhat luutuneet kuviot eivät jää paikalleen haittaamaan vuorovaikutuksen uudelleenkehittymistä. Epäselvyys on systeemin alkuvaiheessa ehkä enemmänkin etu kuin haitta. Vasta kun sekä puitteet että sisällöt samenevat, ne voivat sekoittua vuorovaikutuksessa.

Näkemys "kun teen jotakin minun täytyy olla varma että teen oikein" korreloi liiallisen epämääräisyyden kanssa .41 ($p=.032$). Yhteys lienee selvä. Kokeilun alkua leimaa hapuilu ja etsintä. Silti alusta alkaen täytyy myös tehdä. Vasta testatessaan jotakin ajatusta tai toimintaa ei voi tietää toiminnan oikeellisuutta. Ihminen pakotetaan toimintaan ilman valmiita kriteerejä oikeasta toiminnasta. Mutta voiko ihminen yleensäkin tietää tekevänsä mitään oikein?

Negatiiviset arviot kokeilun alusta korreloivat keskenään. Liian epämääräiseksi kokeilun kokeneet opiskelijat kokivat kokeilun myös liian raskaana .40 ($p=.021$), ei sopivana ensimmäiselle opiskeluvuodelle .32 ($p=.053$) ja nostavan liikaa paineita .27 ($p=.092$). Tämä viittaa kokeilun kokemiseen yleisesti ottaen negatiivisesti eikä ainoastaan sen joihinkin piirteisiin liittyen.

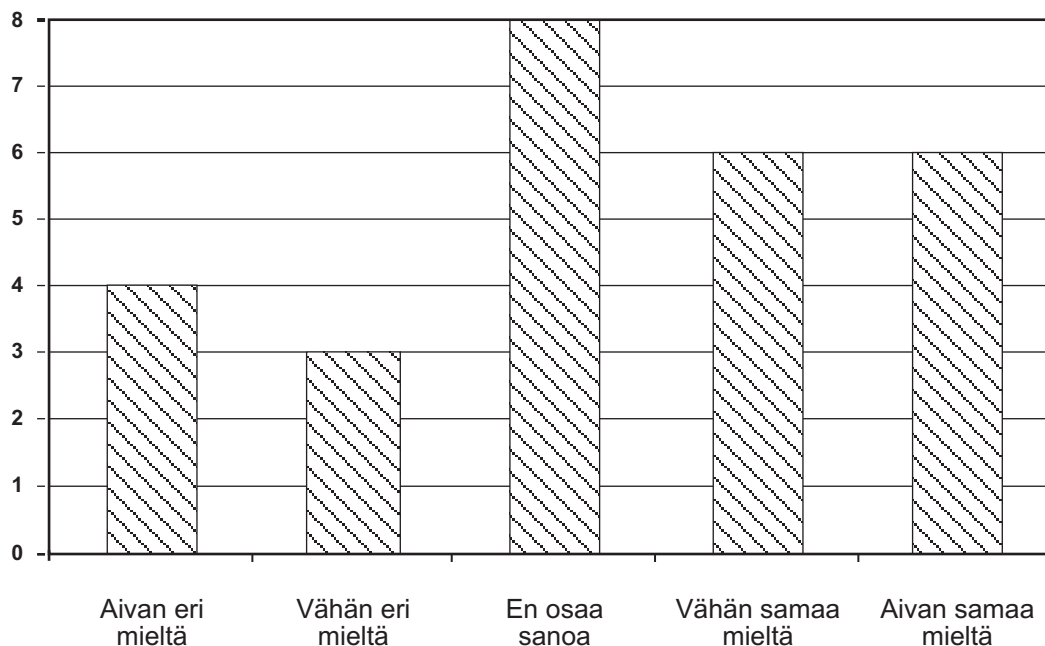
Epämääräisyyden kokemus ja toisten opiskelijoiden arvioima vuorovaikutuksen laatu korreloivat myöskin. Toisten arvioima ominaisuus "tuo monien näkökulmat prosessiin" korreloi negatiivisesti epämääräisyyden kanssa .35 ($p=.040$). Eli toisin sanoen opiskelija, jonka toimintaa leimaa kaikkien tuominen mukaan vuorovaikutukseen, ei koe niin paljoa epämääräisyyttä kokeilun alussa. Tämä viittaa ilmeisesti toimintatavan tuttuuteen. Kokeilun metodina oli luoda yhteisö, jonka sisällön ja raamien muotoutumiseen jokainen joutui osallistumaan. Se jonka toimintaa tällainen tapa värittää jo muutenkin tai jonka on sellainen helppo omaksua, voi olla kokeilussa kuin kotonaan eikä epämääräisyys tunnu liialliselta.

Kokeilun alun liian epämääräiseksi kuvanneet opiskelijat saivat didaktiikan tentistä keskimäärin matalamman arvosanan .34 ($p=.049$). Toisten opiskelijoiden suosiminen tai haloefekti ei tässä tapauksessa voi tulla kysymykseen, sillä arvioin tenttivastaukset nimet peitettyinä. Voisiko kysymyksessä olla tentaattorin ja opiskelijoiden hahmotustapojen ero? Minun näkemykseni mukaan kokeilu ei ollut liian epämääräinen, kun taas nämä opiskelijat näkivät sen omista lähtökohdistaan liian epämääräisenä. Samat lähtökohdat määrittävät tenttikirjojen sisältöä. Tenttijä ja tenttittävä näkevät tenttikirjan omalla tavallaan. Tenttijällä on kuitenkin yksinoikeus määritellä se oikea tapa. Kävimme tentin läpi uudelleen jälkeinpäin, mutta vinoutuma jäi voimaan. Toinen mahdollisuus on että kokeilun liian epämääräiseksi kokenut opiskelija ei ole saanut irti ensimmäisen vuoden opiskelusta niin paljoa kuin opiskelija jota epämääräisyys ei ole häirinnyt. Se tarkoittaisi että tässä raportissa kuvattu toimintatapa sopisi paremmin toisille kuin toisille. Voi kuitenkin olla, että ilman kokeilua erot arvosanoissa olisivat vielä suuremmat.

2. Kokeilun tuntuminen liian raskaalta?

Marraskuun alussa pyydettiin opiskelijoita arvioimaan väitettä "kokeilun läpivienti tuntuu tällä hetkellä kovin raskaalta". Arviointias-teikko oli edelleen yhdestä viiteen. Keskiarvoksi tuli 3.2 eli opiskeli-

jat kokivat keskimäärin kokeilun hivenen liian raskaana. Seuraavassa kuviossa on arviointien jakautuminen.



Kuvio 11. Opiskelijoiden tuntemus kokeilun raskaudesta, jakauma.

Huomiota kiinnittää se, että molemmissa ääripäissä on useampia edustajia. Neljän opiskelijan mielipide on, että kokeilu ei tunnu lainkaan raskaalta ja viisi opiskelijaa tuntee kokeilun erittäin raskaana. Opiskelijoiden tuntemukset siis vaihtelevat rajusti. Periaatteessa kokeilu on kuitenkin sama kaikille. Seuraavassa asiaa lähestytään niiden muuttujien kautta, jotka korreloivat raskauden kokemuksen kanssa.

Väittämä ”kokeilun läpivienti tuntuu tällä hetkellä ajatuksena kovin raskaalta” näyttää korreloivan voimakkaasti ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen laadun kanssa. Opiskelija katsoo tavallista harvemmin kuuluvansa luokkaan ”tuo monien näkökulmat prosessiin”, korrelaatio .68 ($p=.001$). Yhteys lienee selvä. Koska kokeilun metodina on nimenomaan kaikkien osallistuminen prosessin hämmentämiseen, vähän tällaista vuorovaikutustapaa toteuttava ihminen kokee edessä olevan prosessin raskaana. Ihmiseltä edellytetään toimintatapaa, joka on hänelle jostakin syystä vieras.

Raskauden kokemus voi myös syntyä tietoisuudesta, ettei tule osallistuvaa vuorovaikutustapaa kovin paljoa toteuttamaan. Raskauden kokemusta kysyin nimen omaan muodossa, tuntuuko tuleva kokeilu raskaalta. Oman toimintatavan arvio taas koottiin keväällä kokeilun lopussa. Opiskelija tuntee oman tilanteensa ja näkee, ettei

hän voi jostain syystä osallistua toiminnan muotoutumiseen. Opiskelija ei ehkä näe mahdollisuutta omassa ryhmässään edistää yhteisen osallistumisen ideaa. Hän on ajautunut tai saattanut itsensä ryhmässä sellaiseen asemaan, että aktiivinen ote näyttää vaikealta. Raskauden kokemisen ja yhteisen prosessin edistämisen vähyys viittaavat myös tunne-elämään. Ihminen ei tunne osallistuvaa ryhmäprosessia omakseen, jolloin edessä oleva osallistumisen velvoite painaa.

- (37) Arvioi itse vetävänsä muita mukaan ryhmäprosessiin tavallista harvemmin isossa ryhmässä	.68 (p=.001)
- (39) Arvioi itseään muita enemmän mukautuvaksi ryhmäprosessissa isossa (16) ryhmässä	.68 (p=.001)
- (15) Kuvaa olevansa uskonnollisista asioista kiinnostunut	.55 (p=.005)
- (14) Haluaa jotakin tehdessään toimia oikein	.53 (p=.007)
- (11) Kokee harmonisen elämän tärkeäksi	.46 (p=.017)
- (2) On lastenhoitaja (ei päivähoitaja)	.45 (p=.021)
- (34) Arvioi itse vetävänsä vain vähän muita mukaan ryhmäprosessiin projektiryhmässä	.43 (p=.029)
- (33) Arvioi osallistumisen vaatimuksen nostavan liikaa paineita	.41 (p=.018)
- (18) Arvioi itsensä enemmän sisäänpäinkääntyneeksi	.41 (p=.034)
- (30) Piti kokeilua liian epämääräisenä	.40 (p=.021)
- (35) Arvioi tahtovansa projektiryhmässä saada tahtonsa läpi muita enemmän	.36 (p=.061)
- (46) Muu ryhmä (1/2 kurssia) arvioi opiskelijan mukautuvaksi ryhmäprosessissa	.34 (p=.046)
- (42) Muut projektiryhmäläiset arvioivat opiskelijan mukautuvaksi ryhmäprosessissa	.31 (p=.081)
- (45) Muu ryhmä (1/2 kurssia) arvioi opiskelijan useammin irtaantuvan ryhmäprosessista	.31 (p=.062)
- (20) Opiskelija tuntee olevansa erilainen	.30 (p=.094)
- (44) Muu ryhmä (1/2 kurssia) arvioi opiskelijan yrittävän saada tahtonsa läpi harvemmin	.30 (p=.069)

Raskauden kokemus ja oma arvio itsestä 16 opiskelijan ryhmässä runsaasta mukautuvasta toiminnasta korreloivat yhtä voimakkaasti .68 (p=.001). Myös muut projektiryhmäläiset arvioivat tällaisen opiskelijan tavallista useammin mukautuvan ryhmäprosessissa, korrelaatio .31 (p=.081). Eli ihminen joka näkee etukäteen kokeilun raskaana arvioi myöhemmin toimineensa ryhmässä mukautuvasti. Ilmiö voi johtua siitä että ihmisellä on tapana käyttäytyä mukautuvasti. Tämä viittaisi pysyvään ominaisuuteen, luonteeseen. Ihminen joka on

luonteeltaan mukautuva, kokee osallistuvan toimintatavan raskaana. Tuloksen voi tulkita kuitenkin myös tilannespesifisti. Opiskelija näkee tällä kerralla osallistumisen mahdollisuudet huonoksi, joten hän näkee tulevaisuuden raskaana. Keväällä tapahtuva ryhmäkäyttäytymisen arviointi vahvistaa epäilyt oikeaksi. Minulla ei ollut tilaisuutta osallistua. Licensiaattityöni (vrt. Reunamo 1990 C) tutkimustulos siitä, että yleensä tilanteissa vähän osallistumismahdollisuuksia näkevä lapsi myös toiminnassaan vähemmän osallistuu viittaa siihen, että kysymyksessä on noidankehä. Kun en näe osallistumismahdollisuuksia toimin mukautuvasti. Kun toimin mukautuvasti, en harjaannu yhteiseen ryhmäprosessiin, näkemään osallistuvia toimintamahdollisuuksia. Kokeilussa etsittiin keinoja yhteisen ryhmäprosessin käyttämiselle. Voisi kuvitella, että tällaisessa tilanteessa mukautuvakin ihminen joutuu etsimään itselleen aktiivisesti uutta roolia, jossa hän joutuisi näkemään itsensä mukautujan lisäksi myös vaikuttavana ihmisenä, siis vuorovaikuttavana. Mukautuvasti toimiva ihminen näkee reaalisina toimintamalleina tavallista useammin mukautuvat toimintatavat.

Kokeilussa mukautuvakin ihminen asetettiin kuitenkin tilanteeseen, jossa ei ollut mitään valmista toimintatapaa. Ei siis ollut mitään puitteita johon olisi voinut mukautua. Mukautuva ihminen kokee tällaiset tilanteet raskaina ja välttää niitä. Sen takia kokeilussa ei annettu opiskelijoiden niinkään toimia haluamallaan tavalla, vaan heitä sätettiin tilanteisiin, joissa joutuu itse määrittelemään oman toimintansa puitteet. Tämän takia mukautuvasti toimiva tuntee kokeilun raskaana. Kokeilun henkeä ei voi näin ollen luonnehtia opiskelijoiden omien edellytysten vaalimiseksi, vaan ennemminkin opiskelijoiden oman toiminnan ja näkemysten saattamiseksi prosessin raaka-aineeksi. Tällaisessa tilanteessa mukautuva ihminen joutuu ottamaan aktiivisesti kantaa omaan mukautuvuuteensa. Saattaa olla, että hän prosessin jälkeenkin toimii edelleen mukautuvasti. Mutta prosessin aikana hän on ainakin joutunut konkreettisesti kohtaamaan nämä omaa toimintaansa ohjaavat tekijät. Kokeilun tarkoituksena ei ollut tehdä kaikista ihmisistä aina osallistuvia. Kokeilun tarkoitus oli kuitenkin, että mukautuvakin ihminen joutuu koulutuksen aikana omia toiminnan ehtojaan koettelemaan. Näin hän voisi koulutuksen jälkeen itse paremmin valita tilanteeseen parhaan toimintatavan, sillä hän on joutunut prosessin aikana kokeilemaan muitakin toimintatapoja kuin mukautuvia. Näin voidaan ajatella hänen toimintastrategioidensa rikastuneen. Ihminen tarvitsee toiminnassaan niin mukautuvia, osallistuvia kuin vaikuttamaan pyrkiviä rooleja, mutta osallistuvan vuorovaikutuksen hahmotuskyky on kasvattajalle kuitenkin tärkeä, jotta hän voisi nähdä lapset ja itsensä toiminnan potentiaalisina subjektei-

na ja sitä kautta auttaa ihmisiä omalla toiminnallaan rikastamaan yhteistä vuorovaikutusta.

Omassa projektiryhmässä (1–5 henkeä) kokeilun raskaana kokeva opiskelija arvioi harvemmin vetävänsä muita mukaan yhteiseen prosessiin, korrelaatio .43 ($p=.029$). Projektiryhmässä hän tavallista useammin kuitenkin arvioi yrittävänsä saada tahtonsa läpi, korrelaatio .36 ($p=.061$). Itse arvioitu runsas oman tahdon läpiajaminen korreloi vahvasti ($-.72$, $p=.000$) soveltuvuuskokeen interaktiivisten taitojen pistemäärän kanssa. Tämä korrelaatio on kaikkein korkein luku, jonka mikään soveltuvuuskokeiden pistemäärä korreloi minkään muuttujan kanssa. Edes keskenään soveltuvuuskokeen korrelaatiot eivät yllä näin suuriksi. Lyhyesti sanottuna se tarkoittaa että ihminen joka näkee pienryhmässä pyrkivänsä saamaan muita enemmän tahtoaan läpi onkin soveltuvuuskokeiden arvioijien mukaan huono interaktiivisilta taidoiltaan. Käytännössä se tarkoittaa, että pääsykokeet eivät suosi omaa tahtoaan porukassa läpi ajavia ihmisiä.

Suuremmassa ryhmässä tätä oman tahdon läpiajamista ei enää näy ja muu ryhmä (1/2 kurssia, 16 opiskelijaa) arvioikin tällaisen opiskelijan yrittävän harvemmin saada tahtoansa läpi isossa ryhmässä, korrelaatio .30 ($p=.069$). Eli pienen ryhmän oman tahdon läpiajaminen sammuu suuremmassa ryhmässä ja muiden ryhmäläisten mielestä hän ajaa läpi omaa tahtoaan muita harvemmin. Tämä tutkimustulos puhuu sen puolesta, että osallistuvan toimintatavan toteutumiseksi ryhmäkokojen on oltava riittävän pieniä. Suuri ryhmä ei tahdo toimia jos kaikki osallistuvat samalla tavalla toiminnan muotoutumiseen. Kaikille ei yksinkertaisesti riitä tiiviissä ryhmäprosessissa tilaa oman tahdon läpiajamiselle, jos ryhmä on kovin suuri. Muu ryhmä näkee kokeilun raskaana tuntevan opiskelijan irtautuvan ryhmäprosessista tavallista useammin, korrelaatio .31 ($p=.062$), kuten myös useammin mukautuvaksi .34 ($p=.046$). Korrelaatiot ovat johdonmukaisia. Mitä vähemmän opiskelija osallistuu ryhmäprosessiin ja sen sijaan irtaantuu ja mukautuu, sitä raskaammalta kokeilu tuntuu. Voidaan sanoa, että kokeilu sopii huonosti mukautuvalle ja irtaantuvalle toimintatavalle. On kuitenkin muistettava, että ihmisen on osattava myös mukautua ja irrottautua. Kokeilun metodin ja todellisuuden hahmotuksen kannalta on kuitenkin olennaista, että ihminen joutuu koettelemaan omia toiminnan muotoutumisen ehtojaan. Mukautuva ihminen tuntee oman toimintatapansa painon ja saa tätä kautta tuntumaa omiin toimintajärjestelmiinsä. Ihmisen mukautuvuus ja irtautuminen tulevat näkyviksi ja niihin voidaan tarttua. Näin ihmisen sisäinen maailma saadaan prosessin muotoutumista sääteleväksi tekijäksi.

Kokeilun raskaalta tuntuminen ja väitteen ”kun teen jotakin minun täytyy olla varma että teen oikein” tuntuminen omalta korreloivat positiivisesti .53 ($p=.007$). Kokeilussa jokainen joutui tilanteisiin, jossa ei ollut mittatikkua oikealle toiminnalle. Ulkoisten ja omien oikean toiminnan puitteiden ollessa vielä vasta idullaan ihminen joutuu toimimaan kuitenkin jotenkin. Tällöin joutuu käyttämään vihjeinä omia sisäisiä tuntemuksiaan. Valmiiden tiedollisten kriteerien puuttuessa joutuu etsimään vihjeitä tunnetasolta. Epävarmassa tilanteessa tuntemusten käyttö suunnan näyttäjänä on raskasta. Samaan ilmiöön viittaa raskaalta tunteen ja harmonisen elämän tärkeyden korrelaatio .46 ($p=.017$). Tiedollisia vihjeitä ja valmiita malleja ei ole riittävästi sopusointuiseen vuorovaikutuksen hahmottamiseen, joten opiskelija joutuu toimimaan omiin tuntemuksiinsa ja epäilyihinsä tukeutuen. Tämä nostaa tunteet ja vaikutelmat pintaan.

Samaan suuntaan viittaa raskaalta tunteen ja uskonnollisen kiinnostuneisuuden korrelaatio .55 ($p=.005$). Ihminen joka on virittynyt pohtimaan ja prosessoimaan elämän peruskysymyksiä, moraalin ja inhimillisen elämän perusteita, kokee tilanteensa ja vastuunsa syvemmin. Tällöin prosessiin kuuluva tunteiden myllerrys on voimakkaampaa. Elämänsä perusteisiin orientoitunut ihminen ei koe vain suorittavansa jotakin projektia vaan hän näkee toimintansa liittyvän suoremmin hänen koko elämänsä perusteisiin.

Lastenhoitajasta kokeilu tuntui useammin raskaalta kuin päivähoitajista, korrelaatio .45 ($p=.021$). Kuten edellä viitattiin, lastenhoitajien ja päivähoitajien koulutus ja työkokemus poikkeavat toisistaan siten että lastenhoitajien rooliin kuulunee selkeämmät puitteet oikealle toiminnalle. Lastenhoitajat joutuvat nyt tilanteeseen, jossa lääkäri tai osaston toimintatapa ei määritä oikeaa menettelyä.

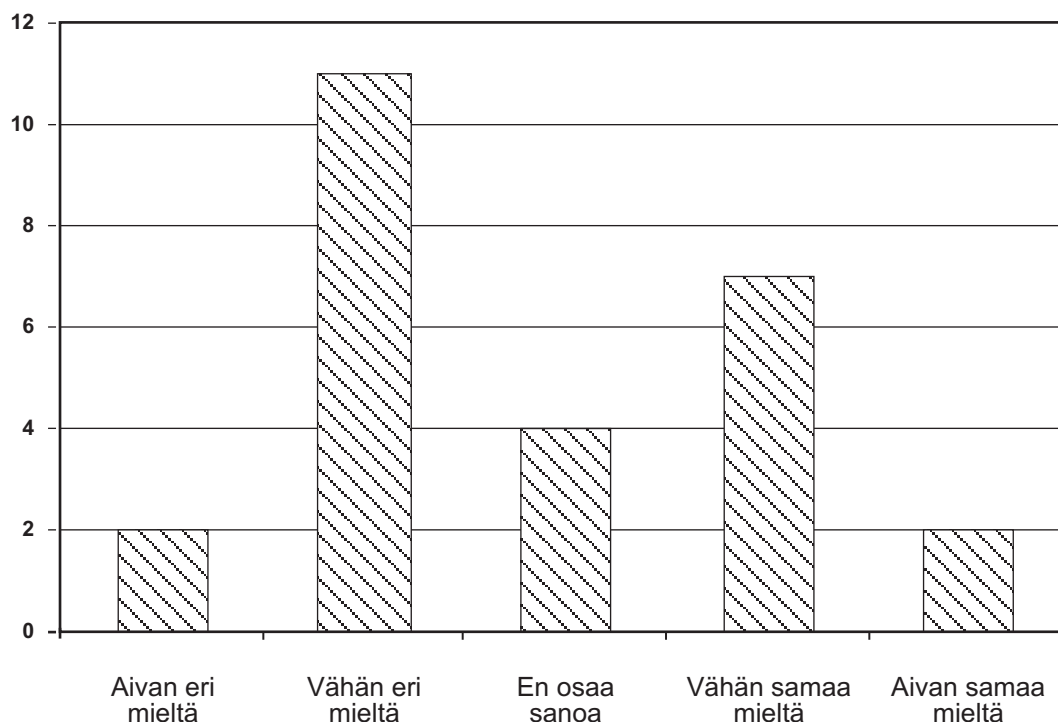
Kokeilun koettu raskaus korreloi myös koetun liiallisen epämääräisyyden (korrelaatio .40, $p=.021$), ja liiallisten paineiden (korrelaatio .41 $p=.018$) kanssa. Kokeilun sopimattomuus ensimmäiselle lukuvuodelle on tippunut nelikosta tällä kertaa pois. Tämä viitanee siihen että kokeilun sopivuus ensimmäiseen vuoteen on enemmänkin järjestelyihin ja kognitioon liittyvä teema. Kokeilun sijaintipaikka liittyy enemmän järkeen kuin tunteeseen.

Kaiken kaikkiaan kokeilun tuntuminen raskaana näkyi selvemmin vuorovaikutuksen laadussa kuin liiallisen epämääräisyyden kokemus. Liiallisen raskauden kokemus heijastui muiden havaitsemana vuorovaikutuksen laadun erilaisuutena. Epämääräisyys saattaa olla enemmänkin mielipide asioiden hoidosta, kognitiivinen arvio asioiden sujumisesta. Kokeilun TUNTUMINEN raskaalta taas on henkilökohtainen omaan elämysmaailmaan ja motivaatioon liittyvä tunne.

Tämä ilmiö kertoo siitä, miten vähän tietomme ja mielipiteemme vaikuttavat käyttäytymiseemme. Kognitiot ovat reflektioita, käsityksiä maailmasta. Tuntemukset taas liittyvät tässä ja nyt konkretisoituvaan vuorovaikutukseen. Voimme olla vuorovaikutuksessa vain niiden asioiden kanssa, jotka tunnemme jollakin tavalla. Vain tuntemalla, tunnustelemalla ilmiöiden painoarvoa, voi elämä saada sisältöä. Tieto sinänsä ei ole raskas eikä kevyt. Abstraktion suhteen ei voi toimia. Vasta kun ihminen saa kontaktin ilmiöön, on sen kanssa vuorovaikutuksessa, syntyy suhde todellisuuteen. Kognitiiviset konstruktiot ja käsitteelliset kielipelit eivät välttämättä ole kokemisen ytimessä. Ihmisen ainoa kiinne kohta todellisuuteen on tässä ja nyt konkretisoituva tapahtuminen, sisäinen ja ulkoinen. Sen takia inhimillistä vuorovaikutusta hahmotettaessa on keskeistä kontaktin saaminen omiin ja muiden toimintasysteemeihin. Vaikkei ihminen tietäisi, hänen täytyy silti suhtautua hänen elämäänsä liittyviin asioihin.

3. Kokeilu sopimaton 1. lukuvuonna?

Olin aloittanut kokeilun ilman alkuorientaatiota koska pidin tärkeänä alusta alkaen saada vuorovaikutuksen materiaaliksi tekemisen ja kokemukset. Yleinen hapuilu oli vallalla. Asioita tehtiin jo ennen kuin edes tiedettiin mitä tehtiin. Usein keskustelussa syksyllä 1991 nousi esiin ajatus että olisi hyvä jos ensin saisi suunnitella harjoitteluaan ja teoria-aineiden integraatiota ja sitten vasta toimia. Oma käsitykseni oli, että paras aika aloittaa oli heti, sillä näkemykseni mukaan systeemi olisi toiseen opiskeluvuoteen mennessä jauhanut opiskelijoiden orastavat sisäiset prosessit tomuksi. Halusin kuitenkin selvittää näkemyksen laajuuden ja sen takia pyysin opiskelijoilta kannanottoa väitteeseen ”kokeileva ote harjoitteluun ei sovi heti ensimmäiselle opiskeluvuodelle”. Opiskelijoiden arvioinnin keskiarvoksi tuli 2.9, joka oli mielestäni yllättävänkin alhainen. Opiskelijat olivat piirun verran jopa sillä kannalla että varhainen aloitus oli hyvä asia. Opiskelijoiden näkemykset jakautuivat seuraavasti:



Kuvio 12. Opiskelijoiden mielipide kokeilun sopimattomuudesta 1. opiskeluvuodelle.

Jokaiseen luokkaan tuli jälleen arvioita. Eli joidenkin mielestä kokeilu sopi alkuun oikein hyvin ja joidenkin mielestä ei laisinkaan. Jotta mielipiteen muodostukseen päästäisiin kiinni tarkastellaan seuraavassa sitä, minkälaiset muuttujat korreloivat tämän väitteen arvioinnin kanssa.

- (29) Soveltuvuuskokeiden summapisteet	.61 (p=.001)
- (14) Kun tekee jotakin haluaa toimia oikein	.59 (p=.002)
- (23) Soveltuvuuskok. interakt. taitojen pistem.	.41 (p=.023)
- (33) Arvioi kokeilusta koituvan paineita	.40 (p=.021)
- (36) Arvioi itsensä tavallista vähemmän mukautuvaksi ryhmäprosessissa	.40 (p=.040)
- (47) Menestyi terveystiedon tentissä	.40 (p=.026)
- (12) Arvioi itsensä vähemmän seikkailijaksi	.35 (p=.063)
- (21) Menestyi soveltuvuuskok. ryhmäkokeessa	.33 (p=.060)
- (34) Arvioi vetävänsä muut mukaan projektiryhmän prosessiin	.33 (p=.074)
- (30) Arvioi kokeilun useammin liian epämääräiseksi	.32 (p=.053)
- (22) Soveltuvuuskok. opettajan haastattelussa korkeat pisteet	.29 (p=.084)

Keskeinen tekijä tässä yhteydessä näyttää olevan soveltuvuuskokeiden arvioinnit. Mitä korkeampia pistemääriä soveltuvuuskokeissa on saanut sitä selvemmin opiskelija arvioi, että kokeilun parempi paikka olisi toisella tai kolmannella lukuvuodella. Sekä interaktiivisten taitojen pistemäärä, ryhmäkokeen pistemäärä, opettajien haastattelujen perusteella antama pistemäärä että kaikkien osapisteiden yhteenlaskettu summa korreloivat tämän mielipiteen kanssa positiivisesti. Eli kaikkein parhaiten lastentarhanopettajiksi soveltuviksi arvioidut opiskelijat olisivat sijoittaneet kokeilun myöhempään ajankohtaan.

Kaikki korreloivat soveltuvuuskokeiden osiot ovat sellaisia, joissa opiston omat opettajat arvioivat opiskelijan soveltuvuutta. He ovat yleensä opiston arvostettuja, luotettuja ja pitkäaikaisia opettajia, joten voidaan olettaa näiden arviointien kuvaavan opiston henkeä. Nämä arvoinnit kertovat siitä minkälainen on hyvä opiskelija ja tuleva lastentarhanopettaja opiston opettajien näkökulmasta. Sen takia tähän korrelaatioon täytyy suhtautua vakavasti. Jos kerran mielipiteen takana on opettajien mielestä valioyksilöt, heidän näkemyksensä pitäisi parhaiten edustaa lastentarhanopettajakoulutuksen näkemystä. Seuraavassa kuvataan sen takia kokeilun myöhäiseksi siirtämisen etuja.

Kokeilun tekeminen ja tekemisestä puhuminen aloitettiin yhtä aikaa opiskelun ensimmäisestä viikosta alkaen. Myöhäisempään ajankohtaan siirtämällä opiskelijat olisivat ehtineet suunnitella projektejaan ja tekemisiään paremmin. He olisivat voineet paremmin valmistautua eri tehtäviin ja tapahtumiin. He olisivat voineet olla tietoisempia omasta ja muiden toiminnasta, jolloin olisi päästy toiminnassa teoreettisesti hallittuun varhaiskasvatustyöhön. Opiskelijoiden monesti erikoiset projektit olisivat ehtineet tulla paremmin tutuksi ja ne olisi voinut suorittaa perusteellisemmin. Esimerkiksi jos atk-ryhmä olisi ensimmäisen vuoden saanut keskittyä tietotekniikkaan ja sen sovellutuksiin, edellytykset ATK:n todelliseen hyötykäyttöön päiväkodissa olisivat olleet paremmat. Opiskelijat olisivat myös ehtineet perehtyä kokeilun teoreettiseen taustaan ja sisäistää heihin kohdistuneita odotuksia, jotta he olisivat voineet tietää mitä heiltä halutaan. Jos opiskelija tietäisi mitä hän haluaa ja aikoo tehdä, hän voisi olla tietoisella tasolla enemmän toimintansa subjekti. Näin projektien vetäminen voisi onnistua hallitummin eikä energiaa tarvitsisi enää käyttää oman suhteen löytämiseksi työhön.

Perusteellinen valmistelutyö auttaa varmasti tietoisessa hallitussa, organisoidussa ja kontrolloidussa työskentelyssä. Kokeilun perustana on kuitenkin, että vuorovaikutusta voi hahmottaa vain

keskittymällä sen muotoutumiseen tässä ja nyt. Todellisuuden hahmottaminen ajallisesti lineaarina, menneisyydestä tulevaisuuteen, on ristiriidassa tämän hetken hahmottamisen kanssa. Edellä luetellut lineaarisesti nähdyt hyvän toiminnan perusteet ovatkin itse asiassa esteitä tässä ja nyt muotoutuvan todellisuuden hahmottamiselle.

Jos toiminta olisi suunniteltu ja valmisteltu huolellisesti etukäteen, se olisi saattanut tuoda mukanaan ikäviä lieveilmiöitä. Ihmiset olisivat hahmottaneet tulevaa toimintaa, tässä ja nyt kohtaamisen kokemus olisi voinut jäädä pois huomion polttopisteestä.

Ihmisten ollessa kovin tietoisia tekemisistään heidän kognitionsa ohjaavat heidän toimintaansa. Alitajunnan energia olisi ollut pois käytöstä, tunteet valjastettu kognition käyttöön ja motiivit suunnattu kognitiivisen struktuurin mukaisiksi. Käsitykseni mukaan tietoinen ihminen ei välttämättä kuitenkaan ole yhtään sen pätevämpi kuin vähemmän tietoinen veljensä. Eihän sen paremmin missään tieteessä kuin missään taiteessakaan ole vielä pohjimmiltaan osoitettu vihjettäkään yleisesti hyväksytystä elämän olemuksesta, jolle tämän kognitiivisen rakennelman voisi pystyttää. Viime aikoina on paljon puhuttu teoreettisesti hallitusta varhaiskasvatustyöstä ikään kuin se olisi ilmiö jota kohti varhaiskasvatus olisi menossa tai johon sen olisi jostain syystä mentävä. Ei ole kuitenkaan näköpiirissä mitään teoriaa, johon voisi elämän saada sullotuksi puhumattakaan että tällä teorialla voisi elämää hallita.

Kokeilussa ei ollut myöskään tarkoitus, että opiskelijat olisivat ehtineet sisäistää heihin kohdistuneita odotuksia. Halusin pikemminkin estää odotusten sisäistymisen. Keinoina käytin muun muassa tekemiseen keskittymistä ja sen käsittelyä. Ajattelin että toiminnasta ja opiskelijoiden kokemuksista muotoutuisi kokeilun sisältö. Ajattelin että todellisuutta tunnustelemalla ja omia kokemuksia prosessoimalla olisi ehkä mahdollista harjoitella tämän hetken kohtaamista ja toiminnan muotoutumiseen osallistumista. Minun nähdäkseni kukaan prosessiin osallistunut ei tiennyt projektin tarkoitusta ainakaan projektin alussa. Tuskin projektin lopussakaan. En minä ainakaan.

Puhutaan paljon siitä miten ihminen on sitä enemmän subjekti, mitä tietoisempi hän on omasta itsestään ja ympäristöstään. Miksi tämä tietoisuuden ja älyn ylivalta? Ihminen voi tietoisesti tehdä paljon hyvää ja pahaa. Hän voi innoissaan ja hyvää tarkoittaen huomauttaa nujertaa pahastikin läheisiään. Joskus pelkästään lapsen parasta ajattelevat äidit ovat lapsen pahimpia vihollisia. Ja eikö tiedostamattomalla subjektilla ole yhtä suuri oikeus elämäänsä kuin tietoisellakin? Tai tunteellisella subjektilla? Tai fyysisellä subjektilla? Tietoisien subjektin vaatimus liittyy lähinnä käsittääkseni tiedon käyttöön val-

lan välineenä. Tänä päivänä jolloin ennakoimattomistakin asioista, jopa kaaoksesta, voi tieteessä keskustella ja niitä tutkia, alkaa tietoisuuden vaatimus kasvatuksessa näyttää entistä ontommalta. Jos kerran todellisuus on pohjimmiltaan ennakoimaton tai ei ainakaan vielä ole löydetty kaavaa, jolla todellisuuden muotoutumisen voisi ennustaa, miksi pitää korostaa ihmisen tietoisuuden merkitystä. Eikö tässä tilanteessa ole oleellista, että kasvattaja oppisi katsomaan kasvatustilannetta kuin outoa attraktoria, joka herkästä tilastaan voi lähteä suuntautumaan mihin tahansa. Opiskelijoiden näkemyksistä seuraa muun muassa moraalinen ongelma. Jos opiskelijat ja sitä kautta opiston opettajat näkevät eri tavalla kuin minä niin mistä löytyy mittatikku, joka määrittäisi mitä minun pitää tehdä? Koska olen Helsingin lastentarhanopettajaopistossa työssä, pitääkö minun toimia talon hengen mukaan? Millä oikeudella voin saattaa opiskelijat minun mielestäni hedelmälliseen opiskelutilanteeseen, jos opiskelijoiden "paras" aines ajattelee toisin? Onko minulla oikeus käyttää valtaa tässä tilanteessa? Onko minulla oikeus olla käyttämättä valtaa tässä tilanteessa?

Toiseksi suurin korrelaatio väitteelle "kokeileva ote harjoitteluun ei sovi heti ensimmäiselle opiskeluvuodelle" tuli väitteelle "kun teen jotakin minun täytyy olla varma että teen oikein" .59 ($p=.002$). Eli kokeilevaa otetta alusta lähtien vastustivat ihmiset joille oikein toimiminen oli tärkeää. Yhteys on selvä ja antaa lisätukea edellisten korrelaatioiden tulkinntalle, jossa nähtiin vastustuksen johtuvan ulkoisten tukirakennelmien puuttumisesta. Ristiriita johtuu siitä, että tähän hetkeen orientoituva ei koskaan voi tietää mitä asioita hän saattaa kohdata. Tähän hetkeen orientoituvalle on absurdi ajatus että olisi olemassa jokin toinen aika, että olisi olemassa tästä hetkestä erillinen tulevaisuus. Tähän hetkeen orientoituvan näkökulmasta tulevaisuuteen tai menneisyyteen katsova ihminen katsoo itse rakentamiaan illuusioita. Tällaiset illuusiot luovat kerroksia jotka häiritsevät tämän hetken hahmotusta, sitä ainoaa todellista joka meillä on. On mielenkiintoista, että esimerkiksi kasvatustieteessä puhutaan tulevaisuudesta ikään kuin se olisi jossakin olemassa Kokeilevalla otteella alkavan harjoittelun huonoksi kokeva arvioi muutenkin kokeilun tavallista epämääräisemmäksi .32 ($p=.053$) sekä arvioi sen herättävän liikaa paineita .40 ($p=.021$).

Kokeilevan otteen heti harjoittelun aluksi huonona kokeva opiskelija on menestynyt tavallista paremmin terveystiedon tentissä, korrelaatio .40 ($p=.026$). Äskeinen "valio-opiskelijan" kriteeri ei ainakaan sellaisenaan sovi tähän yhteyteen, sillä soveltuvuuskokeilla ei ollut juurikaan yhteyksiä tenttimenestykseen. Ainoa mieleeni tuleva

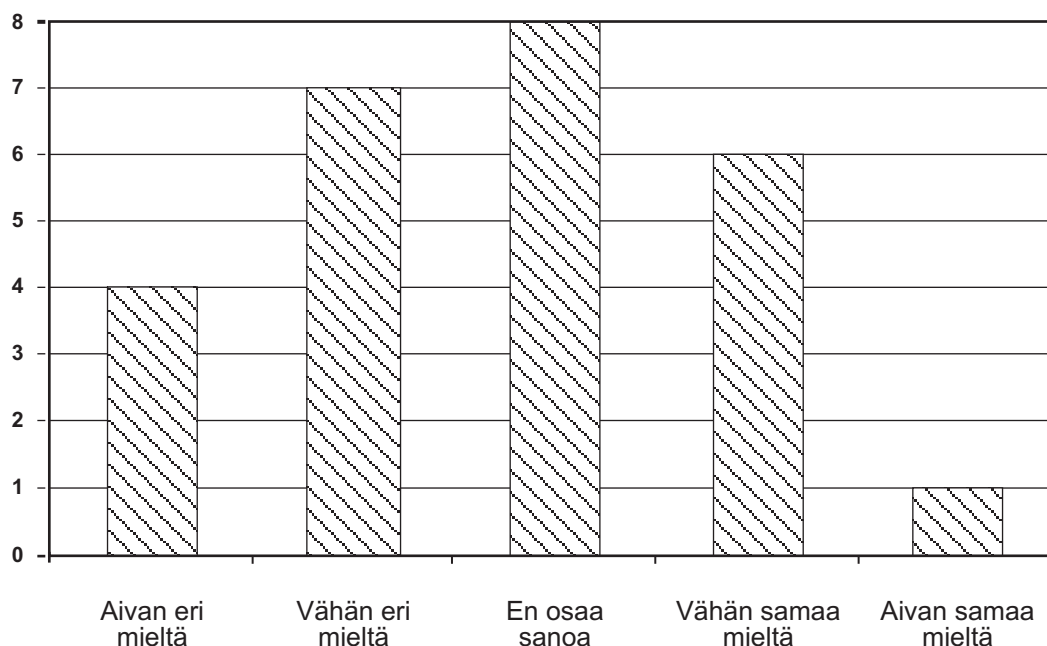
selitys on, että terveystiedon tentti on luonteeltaan sellainen, että siinä on olemassa tietyt oikeat vastaukset ja selkeät kriteerit, joiden mukaan oikea vastaus määritellään (vrt. opiskelijoiden kommentit luvussa 11.2.).

Opiskelija, joka ei katso kokeilevan otteen sopivan harjoitteluun, arvioi projektiryhmässä vetävänsä kaikki mukaan prosessiin, korrelaatio .33 ($p=.074$), ja toimivansa tavallista harvemmin mukautuvasti projektiryhmässä, korrelaatio .40 ($p=.040$). On huomattava, että näkemys kokeilun ajankohdasta ei sinänsä ole kokeilun puolesta tai vastaan. Nähdäkseni tämä korrelaatio kertoo sen, että vuorovaikutusorientoitunutkin opiskelija arvioi kokeilun sujuvan paremmin, jos siihen saa valmistautua. Ja onhan totta että minä itekin valmistauduin kokeiluun peräti kaksi vuotta. Silti minun on ikävä kyllä ol-tava eri mieltä. Olin työskennellyt talossa kolme vuotta jo ennen kokeilua ja olin seurannut, miten nopeasti persoonallinen vuorovaikutus jauhautuu systeemin rattaissa, sisäinen motivaatio pirstoutuu lo-kerikkoihin ja tilalle astuvat erilaiset kielipelit. Ajattelin, että omaan lokeroonsa linnoittautuneen ryhmän kanssa uuteen prosessiin lähteminen olisi ollut sen verran vaativa tehtävä, että olisin tarvinnut erikoisen ryhmän ja lisää toimintavaltuuksia. Nythän kokeilu meni täysin opetussuunnitelman ja lukujärjestyksen eli normaalisysteemin sisällä.

Olisi mielenkiintoista verrata opiskelijoiden näkemyksiä kolmannelta opiskeluvuodelta kun heillä on omakohtaista kokemusta koulutuksen luonteesta. Omasta kokemuksestani uskon, että kokeilun siirtäminen olisi vaikeuttanut prosessia. "Valiojoukko" taas arvioi kokeilun siirtämisen olevan hyvä asia. Tämän tutkimuksen osalta kysymys näyttää jäävän ratkaisematta.

4. Osallistumisen vaatimuksesta liikaa paineita?

Pyysin opiskelijoilta mielipidettä väitteeseen "opiskelijan oman osallistumisen vaatimus nostaa liikaa opiskelijaan ja kurssiin kohdistuvia paineita ja odotuksia". Arvioinnin keskiarvoksi tuli 2.7 eli keskimäärin opiskelijat eivät katsoeet osallistumisen vaatimuksesta koituvan ylimääräisiä paineita vaan päin vastoin olivat hivenen verran eri mieltä väitteen kanssa. Seuraavassa on kuvattu opiskelijoiden näkemysten jakauma:



Kuvio 13. Opiskelijoiden mielipide kokeilun aiheuttamista liiallisista paineista.

Kuviosta näkyy miten taaskin jokaiseen arvioitavaan luokkaan on tullut arvioita. Jonkun mielestä osallistumisen vaatimus ei nosta lainkaan paineita ja jonkun mielestä taas osallistumisen vaatimus nostaa aivan liikaa paineita. Jotta voisi saada käsityksen näiden mielipiteiden takana piilevästä dynamiikasta, seuraavassa käydään läpi tämän väitteen arvioinnin kanssa korreloivia muuttujia.

Eniten osallistumisen vaatimuksen herättämiin paineisiin koskevaan väitteeseen korreloiva muuttuja oli opiskelijan arvio että hän toimii muita harvemmin ryhmän johtajana, korrelaatio .49 ($p=.012$). Yhteys on nähdäkseni selkeä. Jos opiskelija on tottumaton vaikuttamaan ryhmän toiminnan sisältöön ja suuntaan, tällainen vaatimus tuntuu uudelta ja oudolta. Ehkä joku opiskelija on vetäytynyt ryhmän johtajuudesta nimenomaan siinä koettujen paineiden takia. Tulos herättää myös moraalisia kysymyksiä. Mikä oikeus minulla oli virittää toisissa opiskelijoissa kohtuuttomalta tuntuvia paineita? Tottuneille osallistujille tilanne sopi hyvin, mutta harvoin ryhmää johtaneet kokivat paineita. Kokeilu suosi tietynlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen tottuneita ihmisiä. Mikä minä olen määrittämään millä tavalla ihmisten tulee ryhmässä toimia? Eikö olisi parempi jos jokainen saisi toimia sillä tavalla kuin itse haluaa tai persoonalliset mieltymykset ja taipumukset viittaavat?

- (17)	Opiskelija arvioi toimivansa tavallista harvemmin ryhmän johtajana	.49 (p=.012)
- (18)	Opiskelija arvioi olevansa useammin enemmän sisäänpäin kääntynyt	.43 (p=.027)
- (12)	Opiskelija arvioi olevansa muita vähemmän seikkailija	.42 (p=.029)
- (44)	Muut arvioivat opiskelijan ajavan muita vähemmän tahtoaan läpi isossa ryhmässä	.42 (p=.016)
- (14)	Kokee tärkeäksi toimia oikein silloin kun tekee jotakin	.41 (p=.033)
- (31)	Pitää kokeilua muita enemmän raskaana	.41 (p=.018)
- (32)	Arvioi kokeilun sopivan huonosti 1. lukuvuoteen	.40 (p=.021)
- (46)	Muu ryhmä arvioi opiskelijan mukautuvan isossa ryhmässä muita useammin	.38 (p=.028)
- (10)	Fyysisen kunnon ylläpito ei ole tärkeää	.37 (p=.050)
- (27)	Soveltuvuuskokeiden kielellisten taitojen pistemäärä matala	.29 (p=.086)
- (45)	Muu ryhmä arvioi opiskelijan irtautuvan isossa ryhmässä muita useammin	.29 (p=.077)

Oma moraalinen näkemykseni on, että kasvattaja, lastentarhanopettaja, tarvitsee myös taitoa ja motivaatioita toimia ryhmän johtajana. Tällä hetkellä ei ole näköpiirissä lapsiryhmän koon pienentämistä. Löysästikin ohjatussa lapsiryhmässä tarvitaan silloin tällöin ryhmän vetäjää. Samoin työyhteisössä tulee olla potentiaalia tarvittaessa puuttua toiminnan etenemiseen. Lastentarhanopettajan rooliodotuksiin kuuluu olla mukana muotoilemassa oman työyhteisönsä toimintaa ja vaikkei kuuluisikaan, jokaisen ihmisen on käsittääkseni tarvittaessa otettava ohjat käsiinsä. Esimerkiksi päiväkodin johtaja joutuu enemmän tai vähemmän toimimaan myös työyhteisön johtajana. Tähän tehtävään täytyy harjaantua. Nähdäkseni koulutus on paikka, jossa opiskelija tulee saattaa oman yhteisönsä aktiiviseksi jäseneksi, jotta hän saisi tästä roolista kokemuksia ja harjaannusta. Lastentarhanopettajan ei tarvitse silti olla leimallisesti ryhmänjohtaja, mutta mielestäni hänellä tulee tilanteen niin vaatiessa olla siihen potentiaalia. Koulutuksen tehtävä on nähdäkseni saattaa opiskelija monipuolisiin tilanteisiin, joissa joutuu koettelemaan persoonallisuutensa eri puolia. Tarkoitus ei ole tehdä opiskelijasta stereotyyppistä tietyt ominaisuudet omaavaa lastentarhanopettajaa vaan saattaa hänet tilanteeseen, jossa hän voisi rikastaa omaa vuorovaikutustaan siten, että hän voisi toimia tilanteissa niiden vaatimalla tavalla.

Osallistumisen vaatimuksesta aiheutuneet paineet korreloivat .43 ($p=.027$) opiskelijan arvioiman sisäänpäinkääntyneisyyden kanssa. Eli sisäänpäinkääntyneempi opiskelija koki enemmän osallistumisen vaatimuksesta aiheutuvia paineita. Tämäkin korrelaatio näyttää selkeältä. Sisäänpäinkääntynyt ihminen kohdistaa enemmän huomiota omaan sisäiseen maailmaansa ja ympäristö on hänelle enemmänkin tarkkailun kuin osallistumisen maailma. Sisäänpäinkääntynyt ihminen on tottumaton osallistumaan ja hän kokee osallistumisen myös persoonalleen vieraaksi.

Myös tämä korrelaatio herättää moraalisia kysymyksiä. Voinko minä edellyttää että opiskelija toimii oman persoonallisuutensa vastaisesti? Miten yleensäkin joku toinen ihminen voi päättää toisen puolesta tämän vuorovaikutuksen luonteen? Eikö lastentarhanopettaja saa olla sisäänpäinkääntynyt? Kaikki tilanteet eivät vaadi osallistumista. Monesti sisäänpäinkääntyneestä toimintatavasta on hyötyä kasvatuksessa. Sisäänpäin kääntynyt ihminen on harjaantunut tarkkailemaan ympäristön tapahtumia ja hän on tottunut antamaan muille tilaa toimia. Sisäänpäin kääntynyt ihminen ei syötä ryhmälle koko ajan omia impulssejaan, vaan hän maltaa antaa myös muiden antaa panoksensa. Mutta on kuitenkin parempi että sisäänpäinkääntynyt ihminen voi itse valita roolinsa kuin että hän olisi tuomittu siihen. Koulutus on sopiva paikka harjaantua erilaisiin rooleihin ja toimintatapoihin. Koulutuksen jälkeen opiskelija voi valita itselleen tilanteeseen sopivan toimintatavan.

Osallistumisen vaatimuksesta aiheutuvia paineita enemmän kokeva opiskelija arvioi olevansa tavallista vähemmän seikkailija, korrelaatio .42 ($p=.029$). Yhteys lienee selvä. Tällainen ihminen ei ehkä kaipaa jännitystä elämäänsä vaan elämä tuntuu hyvältä kun se soljuu tuttuja latuja. Ihmisellä voi olla myös niin suuri turvallisuuden kaipuu, että hän ei uskalla antautua seikkailuun. Tässäkään tapauksessa opiskelijaa ei jätetä rauhaan vaan hänet revitään ulos tutuista ja turvallisista ympyröistä. Nähdäkseni näin on tehtävä. Kasvattaja tekee työtä omalla persoonallaan. Koulutuksen aikana hänen persoonansa ei saa olla niin lukossa tai uinua omassa tutussa pesässään, että koulutuksella ei ole mahdollista hipaista opiskelijan sisäistä maailmaa. Se että persoonallisuus on koulutuksen aikana käymistilassa on mahdollisuus siihen että koulutuksen opit alkavat elää ihmisen persoonassa ja toiminnassa. Kun ihminen joutuu vaivaamaan ajatuksiinsa ja tunteitaan eikä vain oppimaan tietoja, nämä eri elementit pääsevät sekoittumaan ja rikastamaan toinen toisiaan. Kovin persoonallisuudeltaan jumiutunut kasvattaja ei pysty vuorovaikutukseen, kohtaamiseen, uuteen tai luovuuteen. Näin nämä elementit eivät

pääse versomaan elävässä vuorovaikutuksessa. Oma käsitykseni on, että kasvattajan on oltava myös joskus seikkailija. Löytöretket saatavat olla vaarallisia, mutta ne rikastavat kulttuuria. On hyvä jos opiskelija on koulutuksensa aikana joutunut tekemään paljon erilaisia löytöretkiä omaan ja muiden kokemusmaailmaan ja toimimaan yhdessä muiden kanssa eri tilanteissa. Kasvattaja ei ole VAIN seikkailija, hän on MYÖS seikkailija. Jos kasvattaja työssään ei koe elävänsä seikkailua, hänen on vaikeampi seikkailun ilmapiiriä edistää päiväkodissakaan.

Opiskelijoiden osallistumisesta aiheutuvat paineet korreloivat muun ryhmän (1/2 kurssia, 16 opiskelijaa) arvioimiin vuorovaikutustapoihin. Muiden arvioiden mukaan tällainen opiskelija yritti ryhmässä tavallista harvemmin ajaa tahtoaan läpi, korrelaatio .42 ($p=.016$). Muut arvioivat tällaisen opiskelijan myös tavallista useammin irtaantuvan yhteisestä ryhmäprosessista, korrelaatio .29 ($p=.077$). Samoin muut arvioivat osallistumisen paineisena kokevan opiskelijan toimivan tavallista useammin mukautuvammin, korrelaatio .39 ($p=.028$). On mielenkiintoista, että nämä arviot korreloivat vain suuressa ryhmässä. Pienessä ryhmässä ei näy olevan ongelmia julkituoda omaa tahtoaan tai esiinny taipumusta irrota ryhmästä paineiden kokemisen takia. Pienessä ryhmässä ei myöskään näytä olevan paineita mukautua. Tämä tulos viittaa jälleen monen kokoisten ryhmien tarpeeseen. Eri ihmiset kokevat eri kokoiset ryhmät eri tavalla. Olisi tärkeätä että opiskelija joutuisi harjaantumaan monenkokoisessa ja monenlaisessa ryhmässä. Sinänsä on huomion arvoista, että arviot omista käsityksistä ja tuntemuksista istuvat hyvin muiden arvioiman vuorovaikutuksen kanssa. Tämä on merkki siitä, että tässä ei tarkastella pelkästään opiskelijoiden sisäisiä merkitysjärjestelmiä, vaan myös hahmotuksen ja tekemisen välistä suhdetta. Johdonmukaiset tulokset ja havaittavaan toimintaan liittyvät arviot tukevat tutkimuksen validiutta.

Osallistumisen vaatimuksen paineisena kokevat opiskelijat ilmoittivat tavallista useammin tärkeäksi toimia oikein silloin kun he tekevät jotakin, korrelaatio .41 ($p=.033$). Kokeilun luonteen huomioon ottaen yhteys on ymmärrettävä. Opiskelijoilla ei ollut käytettävissään valmiita kriteerejä oikeasta toiminnasta. Ei ollut olemassa mitään valmiita puitteita joihin toimintaansa suhteuttaa. Oikein toimimisen tärkeys on ilmeisesti negatiivisten arvioiden osalta hyvin kattava, sillä se ainoana muuttujana korreloi merkittävästi kaikkien neljän muuttujan kanssa.

Nähdäkseni on hyvä asia, että opiskelijat eivät saaneet valmiita puitteita joissa toimia. Näin opiskelijat joutuivat etsimään omaa

moraaliaan todellisissa tilanteissa ja testaamaan sitä. Moraali voi sulautua toimintaan vain vuorovaikutuksessa. Kasvatustavoitekomitean mietinnöt voidaan kyllä tiedollisesti oppia hyvin ilman että niistä jää opiskelijan toimintaan mitään havaittavaa jälkeä. Usein asennetutkimusten ongelmana on, että asenteet eivät näy ihmisen toiminnassa. Kokeilun metodina olleen sisäisen maailman käyttö vuorovaikutuksen raaka-aineena näyttää tältä osin toteutuneen, sillä opiskelijoiden näkemykset ja havaittu toiminta sekoittuvat koko ajan korrelatioissa ja tukevat toinen toisiaan. Ihmisten moraali näkyy hänen asenteissaan, tuntemuksissaan ja toiminnassaan. Moraali ei ole vain kielipeliä.

Lisensiaattityössäni ilmeni mielenkiintoinen tutkimustulos lasten moraalista arvioinnista. Sen mukaan se että vanhemmat eivät korosta oikeudenmukaisuuden ja moraalin merkitystä ei näy sen paremmin ”hyvänä” kuin ”huononakaan” toimintana päiväkodissa. Moraalisten tavoitteiden suhteellisesti pieni korostaminen ei näy lapsissa moraalittomuutena, pikemminkin moraalisenä rehellisyytenä. (Vrt. Reunamo 1990 C, 139–159.)

Kurssi 181 oli tuntemukseni mukaan moraalisesti kypsä ryhmä. Opiskelijat toimivat pitkäjänteisesti, samalla kertaa itsenäisesti ja toisiaan huomioiden. Ilmapiiri on myös niin salliva, että omiakin harhaaskelia voi tuoda ryhmäprosessiin mukaan. Olisi asiatonta sanoa kurssin moraalisen kypsyyn ja positiivisen värin johtuvan kokeilusta, mutta ainakin voidaan sanoa, että kokeilu ei ole voinut estää ryhmää ja sen jäseniä siirtämään moraalisia näkökohtia sanoista toiminnaksi. On myös merkittävää, että minä opettajana olen kokenut oman vastuullisuuteni painavampana ja elävämpänä kuin aikaisemmin. Kun olen kokenut että opiskelijat suostuvat kanssani yhteiseen prosessiin, olen kokenut voimakkaasti vastuuta siitä, että opiskelijat eivät joutuisi tästä yhteistyöhön suostumisesta kärsimään. Minusta tuntuu että jouduin yhä tiiviimmin vuorovaikutuksen verkkoon, enkä halunnut opiskelijoita pettää. Mitä enemmän luottamus kasvoi sitä enemmän kasvoi myös vastuu. Nähdäkseni yhteiset prosessit joissa jokainen joutuu tuomaan oman panoksensa vuorovaikutukseen ovat parasta lääkettä, kun yhteisöä vaivaa irrallisuus ja sirpaleisuus. Tämä pätee myös opettajiin. Nähdäkseni ei vain opiskelijat vaan myös opettajat olisi asetettava tilanteeseen jossa he joutuisivat toimimaan oman elämysmaailmansa kautta ja sitä koetellen.

Saattaa olla, että koulutuksen epäkohdat ovat itse asiassa tarpeellisia sekä opettajille että opiskelijoille. Ihmiset voivat siirtää syyn hankaluuksista systeemille. Kun on varmaa, että huono systeemi pysyy iankaiken huonona, ei koskaan tarvitse kohdata omia epäilyksi-

ään tai heikkouksiaan. Helsingin lastentarhanopettajaopistossa koettu irrallisuus ja sirpaleisuus on myös tehokas eristäjä. Opiskelijat ja työntekijät voivat välttää vuorovaikutusta, kontaktia ja itsensä ja muiden kohtaamista. Osallistumisen vaatimuksen kokeminen paineisenä liittyi opiskelijan näkemykseen "fyysisen kuntoni ylläpito on minulle tärkeää", korrelaatio $-.37$ ($p=.050$) Eli kunnostaan huolehtivat opiskelijat kokivat muita vähemmän paineita osallistumisesta. Tämä voi liittyä elämäntapaan. Ehkä omasta kunnosta huolehtiminen viittaa aktiiviseen ja toiminnalliseen otteeseen. On mielenkiintoista, että kunnostaan huolehtiva opiskelija sen sijaan piti kokeilua muita enemmän liian epämääräisenä, korrelaatio $.44$ ($p=.022$). Tämä on ainoa muuttuja, joka korreloi päinvastoin väitteiden kanssa. Ilmeisesti epämääräisyys ja paineet eivät tässä tapauksessa tarkoita samaa asiaa. Ilmeisesti kunnostaan huolehtivat ihmiset ovat tottuneet selkeyteen. He tietävät miten kuntoa pidetään yllä ja johdonmukaisesti toteuttavat terveitä elämäntapoja. On kuitenkin mielenkiintoista, että tällainen kasvatustustyöstä ainakin näennäisesti erillinen asia voi näkyä käytännön opiskelussa.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden näkemyksistä, tuntemuksista ja toiminnasta välittyy selkeästi mielipiteiden muodostumisen dynamiikka. Olisi ollut mielenkiintoista saada opiskelijan arvioiden liittyminen myös joihinkin positiivisiin kokeilun ilmiöihin. En osannut näitä näkemyksiä kuitenkaan kokeilun aikana kerätä. Neljästä yksityiskohdasta ei toki vielä saa käsitystä kokeilun kaikista puolista, mutta näinkin voi saada tuntumaa kokeilun toiminnalliseen merkitykseen. Kaikkiaan mukana oli 49 muuttujaa. Näin runsaat erilaisilla mittareilla saadut sisäisesti mielekkäät yhteydet viittaavat siihen, että yhteisen osallistumisen teema on todella ollut tärkeä tekijä kokeilussa. Tämä onkin tämän tutkimuksen päätulos. Tämä tulos viittaa siihen, että lastentarhanopettajakoulutuksen on mahdollista perustua entistä enemmän yhteiseen osallistumiseen oman opiskelun muotoutumiseen.

Monet yksittäiset muuttujat ja korrelaatiot ovat sinänsä mielenkiintoisia, mutta eivät kuulu tämän tutkimuksen aihepiiriin. Soveltuvuuskokeisiin, taustatietoihin, opiskelijoiden asenteisiin, kokemukseen ja liittyviä tilastoja saa niistä kiinnostunut minulta.

Tämän luvun loppuosassa opiskelijat pääsevät itse arvioimaan suoritettua kokeilua ja arvioimaan tässä kuvattuja yhteyksiä ja löydöksiä. Kokoonnuimme 181 B -ryhmän kanssa pohtimaan korrelaatioita ja suoritettua kokeilua 18.12.1993. Päällekkäin puhumisen takia joitakin kommentteja ei ole saatu mukaan, mutta pääsääntöisesti koko arviointikeskustelu on ohessa. Näin siksi, että lukijan olisi mah-

dollista tehdä havaintoja koko keskusteluprosessista, mahdollisista johdatteluista ja keskustelun yleisestä sisällöstä. Keskustelussa käydään läpi tärkeimmät korrelaatiot. Jonkin verran vaikuttaa mikrofonin sijoittuminen minun viereeni. Mikrofonista etäisimmän opiskelijan hiljaisimmat kommentit saattavat hukkuu keskustelun alle. Sen sijaan minun kaikki kommenttini ovat tallella.

Ryhmähaastattelu on ongelmallista. Ryhmän jäsenet saavat vaikutteita toisistaan ja ovat alttiina vastaamaan ryhmähengen mukaisia vastauksia. Toisaalta minä haastattelijana olen kaksoisroolissa. Olen sekä opettaja että tutkija. Tämä herättää odotuksia ja paineita. Toisaalta yhteisön merkitys on perustavaa laatua oleva tekijä tässä tutkimuksessa.

Tässä keskustelussa konkretisoituu tämän kokeilun tapa hahmottaa asioita. Käsiteltävät asiat liittyvät meidän omiin tekoihimme ja tuntemuksiimme. Omat tuntemukset ovat keskustelun raakamateriaalia ja niitä koetellaan yhteisessä prosessissa. Keskustelusta välittyy näkemys, että prosessista tuli sellainen kuin me siitä teimme. Meidän oma sisäinen maailmamme osallistuu prosessin muotoutumiseen.

H: Sen verran kerron näistä korrelaatioista, että osaatte suhteuttaa asioita. Nehän on asioiden yhteyksiä keskenään. Tässä ei ole kenenkään opiskelijan yksityistä juttua vaan se on kaikki keskiarvoa. Tällä hetkellä maailmassa lienee tuskin yhtään ihmistä joka tietää mitä te olette vastannut. Te tuskin enää itse muistatte mitä te olette vastanneet. Minä en muista yhdenkään opiskelijan vastauksia mitä hän on kirjannut. Edelliskesänä minä tein niitä luokituksia. Ne on jossain siellä mun laatikossani, niitä ei saa hävittää... Ja vaikka joku saattaisi muistaa mitä on silloin vastannut, voi mielipide olla muuttunut siitä. Tästä ei voi juurikaan vetää omakohdaisia päätelmiä. Toisekseen kun korrelaatiot ei kerro mistä syystä joku näin ajattelee vaan se on pelkkä yhteys. Se voi kuvata jotakin väliintulevaa muuttujaa. Ajattelin niin että minä antaisin teille näitä korrelaatioita ja hetken miettisitte ja käytäisiin läpi minkälaisia perusteluita te antaisitte näille ilmiöille, miks näin on käynyt. Sopiiko näin?

Ensimmäinen on siis kokeileva ote harjoitteluun ei sovi heti ensimmäiselle opiskeluvuodelle. Tämä vastaustyyppi on korreloinut soveltuvuuskokeiden summapisteiden kanssa positiivisesti .61, tarkoittaa sitä että kenen mielestä harjoittelu ei sopinut eka vuodelle on saanut soveltuvuuskokeista paljon pisteitä. Toistan: Katsoo että tämmönen harjoittelu ei sovi eka vuodelle, paremminkin toiselle tai kolmannelle. Tämmönen opiskelija on ollut taipuvainen saamaan hyviä pistemääriä soveltuvuuskokeista. Voi kuulostaa oudolta. Koettakaa keksiä selitys.

- O: Ehkä se on perinteisesti... Pitää lastentarhanopettajaa perinteisenä. Haluaa samanlaisen koulutuksen kun on aikaisemminkin ollut. Tavallaan se on tullu semmosena yllätyksenä se erilainen harjoittelu.
- H: Mutta miksi se on arvioitu soveltuvuuskokeissa hyväksi? Mitä se siihen liittyy?
- O: Se soveltuu hyvin siihen perinteiseen systeemiin.
- O: Soveltuvuuskokeet on ollut samanlaiset jo kaksikymmentä vuotta.
- O: Jos on semmonen kiltti ja sopeutuva, joka aina mukautuu joka paikkaan.
- O: Soveltuvuuskokeessa haetaan tietäntyyppisiä kilttejä ja hyvinkasvatettuja tyttöjä.
- O: Sitten tulee jotakin muuta pitäisi itse tehdä, pitäisi itse vetää omia linjojaan.
- H: Eli tavallaan soveltuvuuskokeet keskittyisivät sellaisiin opiskelijoihin, jotka soveltuisivat siihen olemassaolevaan systeemiin?
- O: Niin sitä mä tarkoitin.
- H: Tuleeko muuta mieleen? Minusta tämä kuulostaa ihan järkevältä, mutta eihän me voida sitä tietää.
- O: Mutta jos tämä on oletus.
- H: Joo... Toinen mahdollisuushan on se, että ne jotka saa soveltuvuuskokeista hyviä pisteitä, he ovatkin parhaita, heillä on parhaat mahdollisuudet arvioida eli he näkee selvemmin ettei kokeilu sovi eka vuodelle eli se oli huono juttu. Kai muitakin selityksiä vielä on.
- O: Oliko niillä sitten huonot pisteet kenen mielestä se sopi eka vuoteen?
- H: Joo, no se on trendi. Mitä paremmat soveltuvuuskoepistemäärät sitä useammin hän katsoo ettei kokeilu sovi eka vuodelle. Ja se on aika korkea se korrelaatio .61. Sen selitysarvo on melkeen neljäkymmentä prosenttia.
- O: Oletko sä sitten itse kokenu että se vastustus olis tässä talossa suurempaa jotain tämmöstä uutta kokeilua kohtaan kuin se olis esimerkiksi vaikkapa jossain yliopistolla.
- H: Minä luulen että yliopistolla tämänkaltaisen kokeilu ei herättäisi vastustusta, mutta se taas johtuis siitä että ihmiset on niin kiinni teoriassa ja tietteessä... ei heillä ole mitään intressiä vastustaa sitä kun se ei ole heille niin tärkeää.
- O: Mutta jos ei oteta yliopistoa vertailukohteeksi, jos ajatellaan muuten?
- H: Onhan tämä perinteinen laitos ja kyllä täällä on suuri muutosvastarinta. Tämä on suuri talo ja täällä on kovat yhdenmukaisuuden paineet. On on.
- O: Mutta semmosille opiskelijoille jotka ei tiedä päiväkodista oikeastaan mitään niin ehkä semmonen kokeilu ei ois kauheen hyvä. Täytyy tietää vähän että mitä se toiminta on, että mitä siellä muutakin voi tehdä kun sitä perinteistä. Jos haluaa kokeilla jotakin eikä tiedä oikeastaan mitään päiväkodista niin..

- O: Oletko tehnyt esimerkiksi sellasta että sä et ole informoinut tarpeeksi tahallisesti vaan sä olet halunnut kattoo ihmisten reaktioita yleensä ensin, ennen kuin sä olet sanonut että mikä on kaiken tarkoitus?
- H: Joo.. Se tarkoitus minulla oli alusta asti että me lähdettiin heti sillon liikkeelle. En ehtinyt siinä alussa oikein mitään sanomaan, että miksi mitään tehdä. Mutta en minä pitänyt piilossa mitään. Keino oli se.. sillä tavalla siitä tulee vuorovaikutusta kun jokainen joutuu toimimaan sen oman käsityksensä varassa. Jos minä olisin ensin puoli vuotta kertonut mikä on homman tarkoitus, silloin hyvä toiminta olis vaan ollu sitä että mun ideat toteutuu mahdollisimman hyvin. Ne olis ollu mun kriteereitäni.
- O: Valmiiksi pureskeltuja.
- O: Ja sinä luotit meihin.
- H: En minä kyllä luottanutkaan. Te kyllä osoittauduitte mun luottamuksen arvoisiksi siinä mielessä että te lähditte siihen hommaan mukaan.. En mä pitänyt sitä mitenkään salassa. Kyllä mä koko ajan yritin tuoda esiin sitä omaa näkemystäni. Onneksi te toitte omaa näkemystäni ja asiat meni ristiin. Ei siinä käynyt lopulta niin kuin minä ajattelin eikä varmaan niin kuin te ajattelit, mutta ne asiat meni sekaisin.. Se oli vuorovaikutusta.
- O: Silleen minua nolottaa oma käyttäytyminen, että hermostuin siitä että mä en tiennyt mistä on kysymys. Siitä johtui se vastarinta. Nyt vasta kun kolmantena vuotena pikkuisen ymmärtää tätä mistä on kysymys. Nyt hävettää tosiaan kun muistelee niitä eka vuoden reaktioita.
- H: Ei.. Minusta se on tarpeellinen. Se on ihan ehdottomasti tarpeellinen.. Jos sinusta kerran tuntuu siltä ja sinä tuot sen esiin niin se on tarpeellinen. Se on muittenkin fiilis. Se on tarpeellinen tuoda siihen prosessiin. Olennaista on että ne fiilikset tulee siihen käsiteltäväksi. Jos sä olisit pitänyt sisälläsi, mä olisin kiirehtinyt eteenpäin ja se olis ollut mahdotonta. Sehän se homma onkin että se asia tulee esiin ja käsiteltäväksi. Se on nimenomaan tarkoitus.
- O: Hyvä Hanna!
- O: Kaikki ulos vaan.
- O: Muuten mä oon sitä mieltä että sitä pitää aina vähän väitellä ja pistää toista nokkiin. Jos on aina samaa mieltä niin ei siinä ole mitään järkeä.
- O: Se että pitäisi sietää vähän enemmän semmosta ettei heti tiedä mistä on kysymys. Ei sitä heti kannata hermostua.
- H: Mulla ei ole tarkkaa käsitystä että mitä se vaikutti että teillä on aikaisempaa kokemusta päivähoitosta. Oliko siinä suurempi muutosvastarinta vai pienempi muutosvastarinta.
- O: Se on yksilöstä kiinni. Ei niinkään siitä onko kokemusta vai eikö sitä ole.
- O: Olihan silloin eka vuotena niitä mielipiteitä kun joku sano että olispa vaan samanlaista kuin muillakin. Että tavallaan odotti..

- O: Miten sinä voit sanoa noin koska ei meillä ole tietoa mitä muilla kursseilla tapahtuu. Mulla ei esimerkiksi ole tietoa mitä muilla kursseilla tapahtuu. Mä oon kyllä ihan kiitollinen etten mä ole siellä..
- O: Kyllä aika monella jotka tulee tänne koulutukseen niin aika monella on tietoa tästä koulutuksesta. Me on tehty työtä lastentarhanopettajien kanssa.
- O: Niin tietoa tästä koulutuksesta kyllä yleisesti mutta itse koululaitoksesta ja sisällöistä. Miten se on erilaista muissa luokissa kun esimerkiks meillä.
- O: Mä olin aluksi ainakin ihan ylpeä että sain kaikille selittää että meillä onkin vähän erilaista. Kun kaikki aina kysy että vieläkö siellä pyörii ne samat systeemit.
- O: Tääkin on kiinnostavaa että miten Ebe on erilainen kun esimerkiks Oulu tai Jyväskylä...
- O: Eikö sua kiinnosta yhtään mitä rinnakkaiskurssit tekee?
- O: No se kiinnostaa vielä enemmän... Mutta että mitä muissa opistoissa tapahtuu että millaisia tyyppejä sieltä valmistuu verrattuna tähän kouluun. Koska onhan niissä varmasti eroa.
- O: Niin koska ne pääsykokeetkin vaihtelee.
- O: Että sen nyt tietää että tää on kaikkein vanhanaikaisin. Tai semmonen käsitys on tullu.
- O: Mutta miettikääpä sitä syksyä, kun piti jokaikiselle opettajalle selvittää aina näitä asioita. Mitä me nyt ollaan ja mitä me yritetään tehdä. Kun sillon kun yritettiin integroida näitä aineita toisiinsa kun se ei oikein onnistunut. Joka tunnin alussa jouduttiin aina selvittämään ne samat asiat ja kuitenkin opettajat ei tienneet... Se oli tosi raskasta.
- H: Mä voisin antaa teille luettavaksi semmosen kahdentoista sivun pätkän kurssilta 175 ja niitten tuntemuksista. Siitäkin sais varmaan vähän perspektiiviä.
- O: Se oli ihan tavallinen kurssi?
- H: Niin siellä oli kanssa kaikki oli lastenhoitajia tai päivähoitajia.
- O: Oliko niillä joku kokeilu?
- H: Ei ollut.
- O: Niitten kokemusten pohjalta tätä kehitettiin meille vähän erilaiseksi? Oliko se sitten yksi lähtökohta sun tutkimukselle. Oliko se semmonen virike että sä halusit meillä sitten kokeilla tätä?
- H: Se oli ihan silkka sattuma. Opettajankokouksessa vaan puhuttiin että kannattaako toista kertaa enää järjestää tämmöstä kun oli kurssilla 175. Ja joku muu, en minä, keksi että eikö tämä sopisi hyvin eikä mulla ollut mitään sitä vastaan. Mulla oli vähän kaksijakonen suhtautuminen. Mä ajattelin että.. Kun 175:lläkin oli ongelmia..
- O: Nehän oli kuulemma tapellu siellä kauheesti kaikkien opettajien kanssa.

- H: Siellä oli kaikennäkösiä probleemeja. Oli paljon hyvääkin tietysti. Sitten mä ajattelin että siitä..
- O: Ilmankos rehtori sano että tämmöstä kurssia ei enää perusteta.
- O: Niin mutta opetussuunnitelmaa olis joutunut kuitenkin jollain tavalla muuttamaan. Me ollaan menty koko ajan samassa opetussuunnitelmassa eikä siinä ole kovin paljon vaihtoehtoja.
- O: Ja harjoittelussa olisi voinut ottaa vähän huomioon että olis voinu harjotella eri paikoissa esimerkiksi sairaalassa.
- H: Joo mutta olisihan meillä tällä kurssilla ollut mahdollisuus.. minähän silloin toisena vuonna tein aika paljon töitäkin sen eteen että monimuoto-opetusta olisi voinut soveltaa. Muttei silloin ollut tarpeeksi inspiraatioita siihen suuntaan... Täytyy aina katsoa miten paljon niitä mahdollisuuksia on.
- O: Tulee meidänkin koulutukseen varmaan aikanaan aikuisopintolinja.
- O: Nythän se muuttuu ihan erilaiseksi.
- O: On joka ikisessä muussakin. On sosiaalialan oppilaitoksessa...
- H: Mielenkiintoista keskustelua mutta mennään eteenpäin.Ihmiset jotka koki ettei tämä harjoittelu sovi ensimmäiselle vuodelle kokivat persoonana olevansa tällaisia: "kun teen jotakin haluan tehdä oikein" korrelaatio .59, joka on taas aika korkea. Minkä takia tämmöinen käsitys omasta itsestään?... Miksi ne on yhteydessä toisiinsa?
- O: Ehkä se ei ollu perinteistä opiskelua.
- O: Haluu mahdollisimman selvästi tietää mikä on oikein ja mikä on väärin...
- O: Haluu tehdä niinkuin aina ennenkin.
- O: Ei ollu odotuksia vastaavaa.
- O: Ei ollu sitä että aina tehdään näin.
- O: Et mikä on sitten oikein kun kaikki vaihtoehdot on tavallaan oikein.
- O: Ja siinä on mahdollisuus epäonnistua.
- H: Kun ei ollut kriteereitä että mikä on oikea toiminta. Yleensähan on joku arviointilomake tai joku.. ei ollu mitään mallia tai kriteerejä.. Ei voinu tietää mikä on oikein. Niin minäkin sen näen suurin piirtein. Minusta tämä on ihan selvä korrelaatio. Onko jollain joku uus erilainen tulkinta? Sitten. Joka ei pidä kokeilua sopivana ensimmäiselle vuodelle on saanut soveltuvuuskokeiden interaktiivisista taidoista korkeat pisteet. Soveltuvuuskokeissa on tämmönen osio kun interaktiiviset taidot...
- O: Jos ne kokee että tässä kokeilussa ei voinut käyttää näitä vuorovaikutustaitoja.
- O: Ne ei pitäny siitä kokeilusta. Ne joilla oli hyvät taidot ne ei pitänyt kokeilusta.
- O: Jos ne kokee että ne ei voinu käyttää käytännön vuorovaikutustaitoja tässä kokeilussa.
- H: Mutta miksei ne voinu käyttää niitä?

- O: Koska se tuntui aluksi olevan monelle epäselvää mitä tehdään ja miksi tehdään.
- O: Miten se ois itsenäisesti erilainen...
- H: Ehkä interaktiiviset taidot tarkoittaa sitä kykyä olla jotenkin mukautuvasti sosiaalinen ottaa toista huomioon. Nyt on tavallaan joutunut semmoseen aktiiviseen rooliin. Ehkä se kertoo siitä minkälaisia interaktiivisia taitoja pidetään tärkeinä. Sitähän ei voi tietää, mutta tämä on mielenkiintoinen.
- O: Tai jos olis yksin päässyt tämmöseen päiväkotiin niin sitä olis enemmän voinu toteuttaa itseään siinä ryhmässä...
- O: Tarkoittaako interaktiiviset taidot empaattisuutta?
- H: Sitä ei ole määritelty.
- O: Kyllähän sitä tulee ryhmätyötä ja semmosta isossa ryhmässä..
- O: Oisko tässä ollu kuitenkin yks pointti se aikamäärittely miten sitä tehdään mikä aika siihen annettiin. Noin iso ryhmä toimii ajallisesti puoli-toista tuntia viikossa sen homman hoitamiseen.
- H: Sehän on sillai että kun ihminen tekee ryhmätyötä tämmösessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siihen täytyy antaa riittävät edellytykset... Hyvin vaikeissa olosuhteissahan me toimittiin. Kaikennäköisiä hankalia tilanteita. Tätä sinä meinaat?
- O: Joo
- H: Seuraava asenne on "on kokenut kokeilun aiheuttavan paineita".
- O: Onko siinä paljon korrelaatiota?
- H: Tämä korreloi .4. Se on kuitenkin tilastollisesti merkitsevä.
- O: No ne samat asiat mitkä edellisissäkin. Teenkö oikein, mikä on sen homman nimi, millon nähdään ja milloin mennään missäkin. Ja eniten luulen että tuli paineita siitä että piti löytää se aika lukujärjestyksestä että milloin sä lähdet sinne. Oli kuitenkin tiukat lukkarit ja.. kenelle sopii mitäkin aikoja.
- H: Mitä se siihen liittyy?
- O: Tulee paineita....
- O: Kun ei ollu järjestetty lukujärjestykseen aikaa niin sitä ajattelee toista ja kolmatta vuotta..
- O: Oliko mitään eroja A ja B ryhmässä kun A-ryhmällä oli päiväkoti niin lähellä koulua niin niitten oli helppo mennä sinne. Meillä meni jo matkoihin niin paljon aikaa että melkein se aika mikä olis ollu käytettävissä meni niissä matkoissa.
- H: Joo
- O: Se rajotti kauheesti että jos sulla oli vaikka hyppytunti niin et sä ehtinyt sinne.
- H: Joo... Toinen asia oli että Mariassa oli henkilökunnassa paljon vaihtuvuutta.

- O: Musta kesti tosi pitkään kun sä lähdit ratikalla ja ei voinu kuvitellakaan että sä jonkun puolentoista tunnin takia lähdet sinne....
- O: Eiks ois jotenkin voinu olla sillä lailla että olis ollu enemmän aikaa tutustuu siihen ryhmään ja vasta sen jälkeen kun olisi tuntenut ne lapset olis pystynyt eri lailla toimimaan.
- H: Oli se toisaalta harmi mutta toisaalta se hajottaa koska sitten koko ryhmä ei voi käsitellä samoja asioita. Se vaikeuttaa sitä ryhmän kiinteyttä. Jos me ollaan samassa porukassa ei me voida oikeastaan puhua samasta asiasta kun ihmiset on eri päiväkodeissa.
- O: Tuntuko teistä kun teillä oli isot ryhmät kun te kävitte lasten luona että se oli vaikeampaa kun teillä oli suuret ryhmät vai oisko se ollu kivempi jos ois ollu pienemmät ryhmät?
- O: Meillä oli kyllä kiva kun meillä kävi ne lapset siinä veistossa. Kun ne kävi koululla niin musta se oli hirveen kiva.
- O: Mä ajattelin kun jollain oli niin isot ne ryhmät..
- O: Kyllä me jäätiin..
- O: Kyllä me jäätiin mutta en mä niin niihin lapsiin tutustunut.
- O: Minusta se oli siinä just se kivoin puoli.
- O: Musta meillä oli ihan mukava juttu.
- O: Niinkun ne lapset oli isompia.
- O: Niin ...
- H: Okei tämmönen korrelaatio. Joka kokee ettei harjottelu sopinut eka vuoteen kokee itsensä tavallista vähemmän seikkailijaksi.
- O: Ehkä siinä oli sitten jotakin vähän seikkailua...
- H: Minustakin tämä on aika selvää. Vai onko jollakin jotain ajatusta.
- O: Ei halua kokeilla mitään uusia asioita.
- H: Eikö se ole ihan selvä? Sitten.. Joka ei katso kokeilun sopineen eka vuoteen on menestynyt muita paremmin terveystiedon tentissä. (Naurua) ...
- O: Lastenhoitajilla on paljon enemmän koulutuksessaan sairaan lapsen hoitoa.
- O: Heillä on enemmän tietoa siitä.
- H: Niin että sinä meinaat että onko siinä tämmöinen väliintuleva muuttuja.
- O: Joo lastenhoitaja tietää paljon enemmän lasten sairauksista kuin päivähoitaja.
- O: Niin se tenttihän sisälsi puolet ja puolet. Siinä ei ollu pelkästään sairauksista vaan siinä oli myös päivähoidosta. Kaikesta ruokailusta, kengistä ja..
- O: Joka tapauksessa se kurssi oli paljon helpompi lastenhoitajille kun päivähoitajille.
- H: Tässä mittarissa ei näy mitään eroa lastenhoitajien ja päivähoitajien välillä... Muistatteko millanen tentti se oli?
- O: Todella tylsä tentti

- O: Ruokailusta.. ja ergonomiasta.
- H: Kysyttiin siinä tietoja vai vaatikko se pohdintaa vai..
- O: Kirjasta tiedot.
- O: Jos oli lukenut tenttiin niin sai hyvän numeron..
- H: Ihmiset jotka... käy asioita niin läpi että.. kun saa sen tietyn paketin tänmä osaan.. sen kaltanen on.. sujuu hänelle paremmin.. niin hänelle ei sovi tämmönen harjoittelu.
- O: Sitähän ei tiedä että onko siihen vaikuttanut vaan se tieto vai muutkin asiat.
- H: Sitähän ei tiedä. Sen takia kysyinkin että millainen tentti se on ollut...
- O: Se oli semmonen tentti että sen olis voinu omasta päästään kirjoittaa.
- O: Minusta ei.
- O: No minä kirjoitin omasta päästä.
- O: Lastenhoitajakoulutuksessa on jo puhuttu hirveesti näistä asioista.
- H: Pyydettiin kannanottoa: "Opiskelijan oman osallistumisen vaatimus nostaa liikaa opiskelijaan kohdistuvia paineita ja odotuksia." Korrelaatioita luetaan siten että ne jotka on kokenut paineita ilmenee seuraavia korrelaatioita: Opiskelija arvioi toimivansa tavallista harvemmin ryhmän johtajana. Mä tein tämmöisen lomakkeen asteikolla yhdestä viiteen. Siihen vedettiin ruksi siihen kohtaan. Ihmiset arvioi itse itseään. Sitähän ei tiedä onko se rehellisesti arvioitu vai ei.
- O: Sellaset ihmiset jotka ottaa paineita kokeilusta arvioi olevansa vähemmän ryhmän johtajia?
- O: Joo.
- H: Paineita – vähemmän ryhmän johtaja. Ne korreloi.
- O: Ehkä ne on kokenu paineita siitä ettei ne ole voinu olla ryhmän johtajia.
- O: Vaikka ne olis halunneet.
- O: Niinku oli niin isot ryhmät..
- H: Siis millai paineita? Kun ne ei ollu ryhmän johtajina. Mutta kun he ovat muutenkin vähemmän ryhmän johtajina?..
- O: No jos siinä on jotenkin epävarma olo.. Jos on kokeilussa paineita ja samaan aikaan arvioi olevansa harvemmin ryhmän johtajana. Jos se on se joku turvallisuuden tunne ja varmuus pois. Tavallaan kuin matto vedetty pois alta. Myöskin se vaikuttaa siihen ettei ryhmässä ole niitä johtajan aineksia. Koska ei tiedä mistä on kysymys niin sitten näkee parempana olla ihan hissukseen.
- H: Kai minun toivomus oli että jokainen ottaisi, joutuisi ottamaan, vastuuta siitä ryhmästä ja johtajuudesta. On mahdollista että siinä kävi niin että joutui soveltamaan johtajuutta, jolloin ne jotka ei ole siihen tottuneet niin ne kokee paineita.
- O: No sitä me... kanssa selitettiin tossa alussa.

- O: Kyllä varmaan se vaatikin sen vuoden aikana vuoroa olla johtajana. Useinkin varmaan. Sehän on ihan luonnollista että toisena päivänä on toinen ja toisena päivänä toinen.
- O: Toisena päivänä toiset sitten tarttuu siihen...
- H: Sinällään minusta on hienoa kuulla jos niin on tapahtunut koska kyllä mulla semmonen toivomus oli. Mua on aina häirinnyt tässä koulutuksessa se ettei täällä tarvitse ottaa vastuuta muuta kuin omista arvosanoistaan. Se on hyvä asia jos näin on käynyt. Siit ei ihan varmoja voida olla että näin on käynyt.
- H: Paineita korreloi itsearviointin kanssa "olen enemmän sisäänpäinkääntynyt". Eli enemmän sisäänpäin kääntynyt on kokenut enemmän paineita..
- O: Siinä on varmaan kanssa se turvallisuuden tunne. Kun se muuttuu koko ajan niin jos ei ole muutenkaan avoin tyyppi siitä tulee hirveesti paineita. Jos olis semmonen perinteinen tyyli tietäis mitä odottaa. Kun koko ajan muuttuu homma ei voi muodostaa semmosta tuttua ja turvallista omaa pientä olotilaa.
- H: Siis kokeiluhan oli aika pieni loppujen lopuksi eikä se tietenkään meidän maailmaa mullistanut. Mutta miltä susta.. tuntui että jouduitko sinä itse avaamaan itseäsi
- O: En mä nyt puhu omasta puolestani.
- H: Ei ei mutta puhu nyt..
- O: En puhu nytkään.
- H: Et vai?
- O: En. Mulla ei siis... Mulle ei ainakaan tää kokeilu ollu mitenkään hirveen vastenmielinen. Mä oon pahoillani.
- H: Mutta en minä sitä ajattelekaan. Vaan sitä meinaan että.. tuliko sellaisia tilanteita että...
- O: Ei saanko sanoa. Sanon suoraan. Ei ollut sellaisia tilanteita.
- H: Millaisia tilanteita?
- O: Sellasia kun sä nyt yrität mulle vääntää et mun olis pitänyt avautua enemmän tai jotakin tällaista. Mä koen avautuneeni enemmän kuin muut. Mun mielestä mä olen ihan samanlainen kuin muutenkin mitä mä olen vapaa-aikana ja työssä ja olemassaolossa. Ei se mun mielestä oo mitenkään ratkaisevasti muuttanut mua. Mä oon samanlainen kuin ennenkin.
- H: Joo. Miten sää arvioit tämmöstä kokeilua? Jos vaikka tämmönen harjoittelu etenisi niin että harjoittelu ja teoria kytkettäisiin ja jotenkin joutuisi itse luomaan.. Onko siinä edellytyksiä siihen että ihminen joutuisi sitä omaa minäänsä prosessoimaan muiden kanssa?
- O: Totta kai aina tommosessa prosessissa on semmonen. Kyllä sitä kasvua tapahtuu jokaisella. Mä nyt käsitin ton kysymyksen vähän eri lailla.

- O: Ajattelepa jotakin arempaa ihmistä. Sehän voi olla aika lailla kun se on odottanutkin jotain muuta.
- H: Sitä minä oikeastaan ajankin takaa, että onko siinä pakko tulla mukaan?
- O: On pakko tulla mukaan. Sanotaan nyt näin että minä ainakin. Ihmistä ei voi pakottaa mihinkään hommaan. Sehän on ihan itsestään selvä. Ei voi pakottaa väkivalloin. Ei voi väkisin vääntää. Että mä nyt manipuloin sinut. Tai voi tiettenkin. Mutta en mä nyt usko että tässä oli sulla semmonen idea että sä yritit manipuloida meidät johonkin, mä en usko sitä. Siinä mielessä tällä ajatuksella siinä ei ollut tämmöistä manipuloimista. Mun mielestä siinä varmaan jokaisella tuli semmonen olo että kyllä mä nyt haluan olla tässä hommassa mukana ja yrittää, olla mukana tekemässä tätä prosessia ja silloin kun on tällanen ajatus mielessä kyllä silloin on pakkokin. Tulee semmonen olo että mun on pakko osallistua niin kuin muidenkin tähän juttuun. Pakkohan siinä on kasvaa ja sopeutua siihen juttuun ja ryhmän ehtoihin. Aina siinä on vähän sellaista... Ne on ne lähtökohdat mitkä ratkaisee.
- H: Meidän koulutuksen yksi probleema on se, että jos se on kovin paljon tämmöistä frontaaliopetusta, niin sitä voi istua siellä penkissään kolme vuotta eikä tartte...
- O: Niin tässä ei kyllä voi.
- O: Sitä me ollaan puhuttu ja vähän toivottu ainakin osa porukkaa että enemmän yhdistettäis käytäntöihin vielä tätä koulutusta.
- O: Kyllä.
- O: ... Miksei sitä lapsiryhmää voisi olla siinä. Kuin että keskenään touhutaan siellä tyhmänä.. Kyllä se välillä ois hauskeempaa kun ne lapsetkin olis siinä.
- O: Se on ihan sama juttu kuin muutenkin jossain opintokäynneillä jossain lasten neurologialla. Tuntuu tosi tyhmältä lähtee.. mulla on kotona lapsia. Mä lähden keskellä päivää katsomaan lasten elokuvia.
- O: Paitsi sitten jos se olis toteutunu niinkuin oli tarkoitus että se homman alkuunpanija ja esittelijä olis esittänyt sen koko kino Kolmentoista ideaa. Ei pelkästään niin kuin se sitten meinasi mennä että kun miestä ei ollu niin silloin oltais menty vaan kattomaan se elokuva yksinomaan. Siinä ei olisi ollut mitään ajatusta. Mutta eihän se ollut se alkuperäinen idea.
- O: Mutta mun mielestä tässä koulussa monta kertaa on törmännyt siihen ristiriitaan, että mä istun täällä ja mulla on kotonakin tekemistä.
- O: Kai mä istun täällä kun mulla ei ole kotona mitään tekemistä.
- O: Mun mielestä tää just tää kokeilu mikä meillä oli se oli just semmonen esimerkillinen näistä tän koulun jutuista. Sillain niinku kaikkein antoisin juttu oikeastaan jos ajattelee näitä aiheita mitä meillä on ollut koska siinä yhdistyi niin monta ainetta. Me saatiin askartelua ja...
- O: Se olis onnistunu vieläkin paremmin jos.. niin en tiedä.

- O: Jos kokeilu olisi jatkunut edelleenkin ja pidetty koko ajan semmosta.
- O: (Kuorossa) Me ei päästy vasta kun alkuun!
- O: Se oli hyvä semmonen pohdiskelu..
- O: Että tämmöstäkin vois olla.
- O: Sitten kun vertaa mitä muuta meillä on.. ollaan siis luennoilla..
- H: Minä olen sitä jälkeinpäin harmitellut.. Sillon kun mä sitä monimuotokokeilua selvitin mä toin sen esiin aika lailla neutraalisti ja minä ajattelen että olis ehkä tarvinnut käyttää vähän omaa tahtoa. Mä en enää siinä vaiheessa halunnut ruveta jyräämään. Ehkä se olisi kuitenkin tarvinnut voimakkaammin..
- O: Se ensimmäinen vuosi oli väsyttävä sen takia kun oli se kasvatustieteen apro. Se oli hyvin väsyttävä meille kun piti ajatuksissaan tehdä tämmöistä projektia ja sitten meillä oli hirveesti niitä apron tenttejä. Monillekin mitä olen kuunnellu niin ketkä ei oo opiskellu pitkään aikaan niin yhtäkkiä lyödäänkin kaksi kirjaa..
- O: Se apro aiheutti paljon enemmän sopeutumisvaikeuksia kuin tää..
- O: Mutta toisena ja kolmantena vuotena ei tässä oo ollu mitään hätää.
- O: Jotkut jätti senkin (apron) suosiolla.
- H: Okei. Sitten vaihdetaan korrelaatiota. Kokee paineita.. ja talvella tehtiin ristikko mihin merkattiin että mikä on toimintatapa siinä ryhmässä. Muut arvioivat paineita kokevan opiskelijan ajavan muita vähemmän omaa tahtoaan läpi ryhmäprosessissa. Minkä takia vähemmän omaa tahtoa ryhmäprosessissa ajava kokee enemmän paineita?
- O: Se koki enemmän paineita joka ei halunnut olla mukana ryhmäprosessissa.
- O: Se kokee paineita koska se jää muiden varjoon ja tekee niin kuin muut käskää. Silloin siinä tulee semmonen – en mä tiedä olenko se minä vai kuka se on.. jos on semmonen sulkeutunut tyyppi ainahan sitä kokee enemmän paineita. Koska ne ei pura niitä paineita vaan ne pitää ne siellä sisällään ja yrittää vaan tehdä muiden mukana. Se joka paasaa jonkun jutun kerralla niin se on samalla purkanut jotain omia paineitaan. Mä koen sen niin.
- H: Mutta entäs jos.. muut katsoo ettei se aja omaa tahtoaan ryhmäprosessissa läpi, jos sillä ei ole mitään ajettavaa?
- O: Minä en usko.. (Nauha loppuu)
- O: Se meni itseensä.
- H: Okei sitten otetaan vielä yksi.
- O: Lue niitä kivoja ja kiinnostavia korrelaatioita vaikka ne ei liittyis tähän aiheeseenkaan.

- H: Joo me voidaan palata tähän aiheeseen. Palataan asiaan keväällä täällä on kaikenlaista mielenkiintoista. Mennään asia kerrallaan. Missäs se nyt oli? Okei sitten oli tämmönen. Ihminen jonka mielestä kokeilun läpivienti tuntuu tällä hetkellä kovin raskaalta. Oli tämmönen väite että kokeilu tuntuu raskaalta. Kaikkein voimakkaaimmin se on korreloinut.. oli tässä ryhmässä toimimisen tavoista. Raskaaksi ovat kokeneet ne jotka arvioivat itse vetävänsä muita ryhmäprosessiin tavallista harvemmin. Mä sanon tämän uudestaan tää on vähän vaikeasti hahmotettava. Raskaaksi kokevat ne jotka arvioivat itse vetävänsä muita ryhmäprosessiin harvoin. Raskaaksi kokevat ei ..
- O: Ne ei toimi puheenjohtajina. Se on melkeen sama asia.
- O: Tai sitten tuntee itsensä ulkopuoliseksi. Ne on jääny ulkopuolelle.
- O: Ne kulkee muiden perässä eikä pysty itse vaikuttamaan niihin asioihin.
- H: Täytyy tähän sanoa että se sopii tähän mukautumisajatukseen. Se on toiseksi tärkein. Tämmönen ihminen joka kokee kokeilun raskaana muita enemmän mukautuu ryhmäprosessissa. Mukautuminen aiheuttaa että homma tuntuu raskaalta?
- O: Tuntuu aika loogiselta.
- O: Et pysty itse päättämään.. mitään sä vaan teet niin kuin sanotaan.
- O: Aina pitää mukautua tai itse päättää mukautuvansa.. Sehän vie energiaa kauheesti. Vähemmän energiaa menee loppujen lopuksi siihen että vetää muita perässään.
- H: Että kun.. sanoit että johtajuus on rankkaa puuhaa mutta yhtä rankkaa tai rankempaa on olla johdettavana.
- O: Niin on. Se on jokaisen persoonasta ja itsetunnosta ja semmosesta kiinni. Kyllä mun mielestä ihmiset pystyy tekemään mitä ne itse haluaa.
- H: Se tuntuu kuitenkin raskaalta. Raskaammalta.
- O: Niin tehdä itse päätöksiä.
- H: Kun tekee itse päätöksen niin se ei tunnu niin raskaalta. Raskasta on jos mukautuu eikä ota muita mukaan siihen ryhmäprosessiin.
- O: On sekin raskasta jos aina joutuu tekemään päätöksen ja toinen tulee perässä.
- O: Kumpikin on raskasta, valitkaa! (Naurua)
- H: On huomattava että ne on kumpikin hiukan eri asioita.
- O: Sehän on paljon itsetuntoa voitelevampaa että itse tekee päätökset ja muut tekee niin kuin itse sanoo... Tietenkin siinä on paljon hohtosampi olo sen jälkeen kuin sen jälkeen kun vuoro vaihtuu... Nyt mä sitten mukaudun siihen vaikka mä olen eri mieltä. Aivan eri tilanne. Tietysti sillonkin voi olla tyytyväinen itseensä, kylläpä minä osasin sopeutua.
- O: Kyllä sitä mukautumista tarvitseekin.
- O: Kyllä se on tosi tärkeäkin. On pakko oppia kuuntelemaan muita ja eikä aina vaan olemaan vaan sitä mieltä mitä itse on.

- H: Niin tää raskaus on myös positiivinen asia. Se on raskas lääke, raskas kalkki, nieltävä. Se on pakko jokaisen tehdä.
- O: Mutta se olis kiva joskus vaihtaa niitä rooleja. Että joku saa sitten vetää ja sais toinen sitten vaan olla. Sehän oli ihan kiva. Vaihtelua ja virkistäytymistä.
- H: Tämmönen aika mielenkiintoinen korrelaatio. Joka on kokenut kokeilun raskaana, hän on tavallista useammin ilmoittanut olevansa uskonnollisista asioista kiinnostunut.
- O: Oho!
- O: Syvällinen ihminen ei ole mikään pintaliitäjä. Tuskin meistä kukaan...
- H: Kerro mikä se yhteys tähän nyt sitten?
- O: Tää oli lähinnä vitsi. Voishan sitä ajatella että jos on miettii kaikkii uskonnollisia kysymyksiä paljon ja kiinnostunut niistä ja miettii syntyjä syviä voi tuntuu raskaammalta kaikki se sopeutuminen. Alkaa miettiä että no niin onko tämä eettisesti oikein? Pitääkö mun aina sopeutua? Onko tuo hyvä että tuo toinen, vaikka hän näyttää olevan väärässä, hän jyrää taas oman mielipiteensä läpi? Pitäisikö tässä tehdä jotain tämän asian eteen? Tuoda vähän muitakin mielipiteitä? Voi olla että tapahtuu tämmöistä mietiskelyä hyvin paljon muutenkin jos kerran miettii uskonnollisia asioita pitää käsi kädessä ...
- H: Ymmärrän näin että uskonnollisista asioista kiinnostunut haluaa perehtyä asioihin syvällisesti, mutta kun kokeilussa kaikki tapahtuu yhdessä hullun myllyssä niin se tuntuu rankalta kun kaikkiin asioihin on vaikea suhtautua.
- O: Niin ja uskonnossa on kanssa aika vahvana se että yksi ainoa sanoma yksi oikea sanoma. Siinä on se yksi tosiasia joka uskotaan. Sekin korreloi sen kanssa että haluavat tehdä asioita oikein.
- O: Ja sitten vois olla että haluais semmosen oikean mallin. Mikä nyt on oikein. Toi kokeilu oli semmonen. Siinä ei ollut mitään selvää vastausta, just se oikea ratkaisu. Se on aika vaikea mieltää semmonen juttu. Eikä aina tiedäkään. Voi olla vaikka miljoona eri vaihtoehtoa.
- O: Onko ne sitten mukautuvia kanssa, jotka miettii uskonnollisia asioita?
- O: Oli eikö ollutkin?
- O: Minä olen varmaan laittanut sen.. Minä muistan minulla meni jotkut ruksit väärin päin. (Naurua)
- H: Oletko sinä murskannu mun tutkimukseni..?
- O: Ei ku minä muistan että minä silloin sanoin että mulla meni johonkin väärään kohtaan. Se varmaan oli tässä näin.
- O: Se olisi jännä nähdä mitä on itse laittanut noihin vastauksiin.
- H: Jos teillä kaikilla on inspiraatioita niin kyllä te saatte niitä tietysti...
- O: En minä ainakaan enää jaksa.

- H: Okei seuraava. Tämäkin on aika mielenkiintoinen. Tämä raskauden kokemus on enemmän ilmennyt lastenhoitajilla. Lastenhoitajat on kokeneet kokeilun raskaana.
- O: Vaiko raskauden? (Naurua)
- O: Ehkä meillä on ollut useampia raskauksia.
- H: Tää on aika mielenkiintoinen.
- O: Esimerkiksi hoito-oppi on hyvin teoreettista ja se on hyvin autoritääristä opetusta ja se on kaikkee muutakin sellasta. Siellä tehdään just näin. Lastenhoitajakoulussa jos keskoskaapin hoidossa ohjataan niin siellä tehdään näin. Asiat on näin.
- O: Ei ole mitään luovuutta.
- O: Ei aleta vekslaamaan. Meidän koulutus on hirveen paljon semmosta että meidät on muovattu tekemään niin kuin käsketään.
- O: Mutta sitten toisaalta se terveystiedon tentti...
- O: Ei ei ei sillain että on muovattu tekemään niin kuin käsketään, vaan asioihin on olemassa vaan yksi.. jos ajatellaan jotain keskosten hoitoa.. ei kyseenalaisteta.
- O: Siis tottelemaan.
- O: Mutta kyseenalaistetaanko täällä sitten?
- O: No ei oikein.
- O: Täällä on saanut olla ihan rauhassa.
- O: Täällä ei ole lähdetty kenenkään persoonaan lähdetty ruotimaan perinpohjin niin kuin lastenhoitajakoulutuksessa.
- O: Mä en ole kokenut tolleen.
- O: Meillä oli.. me on käyty sama koulu. Jokaisen piti aukasta.. vähän niinku semmonen kevytterapia.
- H: Mitä sä .. tykkäsit siitä?
- O: No mun mielestä se oli vähän semmosta ärsyttävää. Opettajakin oli semmonen tosi herttanen ja hiljanen... se oli välillä semmosta että pitäisikö tuli semmonen kärsivä olo välillä että pitääkö meidän tosiaan niin kuin repostella ja ruotia näitä asioita tässä. Se oli ihan kiva opettaja. Välillä tuntu että onko tämä nyt ihan hyvä? Että täytyykö meidän tosiaan tietää muiden.. henkilökohtaisia asioita. Ne ei periaatteessa kuulu kenellekään ulkopuoliselle. Olihan se kauheen avartava juttu.
- O: Mulla ei ollut ollenkaan tollasta.
- O: Se kasvatti... Kyllä jokainen joutu syventymään omaan persoonaansa. Hyödyllinen juttu se oli.
- O: Lastenhoitajakoulutus oli mun mielestä ulkoa opettelua. Pientä pikkutarkkaa asiaa. Kaikki tentit oli semmosia ettei sieltä saanut itse mitään..
- O: Meillä oli ihan erilainen.
- O: Nii-in. Meillä oli esimerkiksi semmosiakin tenttejä kun vuorovaikutustaidot...

- O: Meillä oli lasten viriketoimintaa 10 tuntia. Se oli ainoa vähän elävämpi. Se oli ainoa tentti jossa kysyttiin vähän mitä mieltä sinä olet. Kaikki muu oli ulkoa opiskelua...
- H: Minä olen ollut sairaanhoito-oppilaitoksessa opettajana vuoden ja kyllä siellä ainakin oli selvät tiedot verrattuna tähän. Kun nämä tiedot tässä muodossa saa niin se on hyvä lastenhoitaja.
- O: Meillä oli kyllä mun mielestä hirveesti semmosta pohdiskelevaa. On monta vaihtehtoa. Keskoskaapin hoitokin opetettiin monella tavalla.
- H: Kuulostaa kamalalta. Minä haluan että mun lastenhoitaja tietää justiin miten se käyttää keskoskaappia.
- O: Tietenkin me tiedettiin miten se hoidetaan mutta siinä ei ollut että.. niinkuin mun sisko.. sitä opetettiin pikku vauvan hoitoa, että käännetään oikealle kyljelle. Sitten otetaan tuolta niskan takaa toinen käsi ja takapuolen takaa toinen käsi ja nostetaan näin vinottain. Meille ei opetettu näin. Meille kerrottiin että näin on ollut joskus mutta nykyään voi tehdä monella tavalla ja se on hyvä että lasta käännellään eri suuntiin..
- O: Olihan ne hirveen tarkkoja tällaiset näin.
- O: Olihan ne tietysti tarkkoja mutta..
- O: Ja voihan sitä käyttää omaa järkeä. Kyllähän sitä tietää että kaikki on synnytyslaitoksia jossa tehdään lapsille niin ja näin ja sitten on taas toisia laitoksia joissa tehdään näin ja niin. Toisissa hyväksytään vieraita ja toisissa ei muita kuin isä..
- O: Se riippuu varmaan jo oppilaan persoonallisuudesta miten sen koulun kokee.
- O: Hyvä se on oppia se yksi hyvä tapa...
- H: Okei. Otetaan yksi rivi vielä näitä korrelaatioita. Sellainen väite "kokeilu on ollut liian epämääräinen". Tätä kysyttiin siis silloin eka vuoden syksyllä. Kaikilla oli tietysti jonkun näköisiä epämääräisyyden kokemuksia, se vaihteli. Tässä on mielenkiintoinen suuri korrelaatio. Kokeilu on liian epämääräinen. Liian epämääräiseksi kokeilun ovat tunteneet ihmiset jotka on tullu tähän koulutukseen koska ammatillinen arvostus paranee.
- O: Sitten varmaan tuntuu siltä jos ammatillinen arvostus paranee että olisi tahtonut vähän tommosen auktoriteettisen.. kuvan tästä koulutuksesta.
- O: Tai tiesi jo etukäteen mitä tämä koulutus on ja luuli menevänsä niiden samojen kaavojen mukaan.
- O: Se voi olla hyvin näinkin.
- O: Ei ehkä oo valmis uuteen kokeilevaan. Enemmän tommoseen perinteeseen joka on varmasti hyvä.
- O: Niin just semmonen joka tietää mitä haluaa oppia.
- H: Ammatillinen arvostus paranee? Miten ammatillinen arvostus ja epämääräisyys just korreloi kaikkein voimakkaimmin?

- O: Epämääräisyys ei ole arvostettua. Siitä tulee helposti semmonen mielikuva että jos on epämääräinen niin mitä siinä voi arvostaa.
- O: Sitä paitsi kunnianhimoiset.. ja päämäärähakuiset haluaa että niiden ammattia arvostetaan. Haluaa edetä ammatissaan. Tavoitteet on selvät. Epämääräisyys on varmaan aika kauhistuskin semmoselle, jolla on kalenteri ja almanakka laitettu. Paperit järjestyksessä.
- O: Hyllyt järjestyksessä.
- H: Tää on mielenkiintoinen. Liian epämääräisenä kokeilua pitää opiskelija joka on iältään muita vanhempi.
- O: Ehkä se on sitten se kunnianhimo siinä.
- O: No ei pidä paikkaansa. (väittelyä)
- H: Ei tässä ole kenestäkään yksilöstä kyse. Aivan varmasti täällä on keskimääräistä vanhempia ihmisiä jotka asettuu sinne toiseen ääripäähän eli ei tämä kerro kenestäkään yksilöstä yhtään mitään.
- O: Ehkä se johtuu muuntautumiskyvystä.
- H: Meinaatko ettei vanhemmalla ole muuntautumiskykyä? Nuori ihminen vaan on muuntautumiskykyinen.
- O: Jos on pitkä aika siitä kun on viimeksi ollut koulun penkillä, sitten tulee epämääräisyyden, sitten tuntuu että no mitä. Hajoo se homma käsistä. Että pitäis olla selkeämpää kun on kerran pitkä väli.
- O: Tottuu tiettyyn rutiiniin. Työpäivä alkaa aina kahdeksalta ja loppuu neljältä. Kaikki on selkeätä.
- O: Kun lukujärjestyskin on hirveen sekava tavallaan. Alussa ei tiedetty yhtään mitä seuraavana viikkona on. Saattaa olla että se meni puuromaiseksi.
- H: En tiedä oletko sinä kokenut tämän epämääräiseksi, ei ole väliä, mutta mitä sä luulet että minkä takia tämmönen trendi? Jos sulla olisi ollut tällainen, niin minkä syyn siihen laittaisit? Ei me nyt tiedetä, se on spekulatiota.
- O: Miten se nyt meni?
- H: Kokeilu on raskas. Sitä mieltä on olleet muita vanhemmat opiskelijat.
- O: Ehkä siinä on ollut se ettei ole tahtonut löytyä sitä aikaa.
- O: On kokenut sen on kotona lapsia ja kaikkea.
- H: Sun tapauksessa se vois olla ihan sitä että sulla on kotihommat ja kaikkea.
- O: Niin sitten täytyis ehtiä kotiin, hakemaan lapset päiväkodista... mä en kyllä muista.
- H: Se voi olla sitäkin että elämän täytyy olla hirveen organisoitua sitten kun on perhe ja täytyy hoitaa opiskelut. Kaiken täytyy olla järjestyksessä.
- O: Näin on. Tietty linja pitää olla.
- O: Niin. Ei voi jättää hakematta niitä lapsia tai olla käymättä kaupassa.

- O: En mä muuta keksi.
- H: Täytyy itsestäänkin alkaa pitää järjestystä yllä. Se on tärkeää.
- O: Kyllä se oli vaikea löytää lukujärjestyksestä sitä aikaa vaikka oli sopinut että nyt minä tulen, niin sitten tulikin muutos, meille oli tullutkin tunteja tai jotain muuta. Lukkarit saatto vaihtua. Sitten mietit oot aina puoli viiteen. Pitäisi vielä kotiin lähteä.
- O: Varmaan se on kun on perhettä kun aina pitää koko ajan miettiä aikatauluja...
- H: Tämäkin on jännittävä. Tässä oli probleemana että minä kokosin nämä tiedot eka vuoden keväällä. Oli aika vähän tenttejä tuolla rekisterissä. Yksi mikä siellä tietysti oli oli didaktiikan tentti. Ne jotka on kokenu korkeilun raskaana ovat muita huonommin menestyneet didaktiikan tentissä eka vuonna. Sehän oli silloin tää Alahuhta ja Rusanen. Sitä mä en usko että mikään tällöinen parstakerroin on vaikuttanut koska minä peitin nimet enkä tunne teidän käsialojanne eli mun tunnistaminen ei vaikuta tähän.
- O: Siis siihen kun sä annoit tentistä numeron?
- H: Niin.
- O: Sähän teit semmosia suullisiakin tenttejä.
- H: Joo niin teinkin.
- O: Nehän oli semmosia..
- H: Mutta ne ei ole tässä mukana. Ne mä pidin toukokuun lopussa. Ne on jo tietokoneelle vedetty jo silloin toukokuun alussa. Tässä on ne mukana jotka oli mukana kirjallisessa tentissä.
- O: Ne jotka sai paineita menestyi terveystiedon tentissä, ettei se lukutekniikka ainakaan. Oisko se jotenkin niistä asioista, että ne oli jotenkin niin eri lailla ajateltu kuin mihin on totuttu niitä näkökulmia oli niissä kirjoissa. Tai Alahuhdassa ei ollut niin paljoa kuin siinä toisessa. Jos ei ole ehkä totuttu sellaseen ajattelutyyliin. Se eroaa siitä omasta niin sitä oli vaikea omaksua...
- H: Niin en minäkään keksi siihen..
- O: Sattuma.
- H: Vaikka se on tilastollisesti todennäköinen, on siinä pieni sattuman mahdollisuus. Tässäkin on p on .021 se tarkoittaa 98% todennäköisyyttä, että näillä on joku todellinen yhteys. Mutta sitten tässä on sitten vielä kahden prosentin mahdollisuus sattumalle. Kun näitä on paljon niin kyllä joku on sattumaakin.
- O: Mikä on huono numero?
- H: Sillä ei ollut merkitystä. Se on vaan että miten numerot korreloi.
- O: Eikö sitä tarvitse ollenkaan..
- O: No korrelaation perusteella mikä se oli se huono?

- H: Joku saa kaksi ja puoli, joku kaksi plus. Raskautta arvioidaan nelosella tai viitosella. Ne on kumpikin asteikon yläpäässä. Silti siinä on pieni hajonta... Se on se trendi.
- O: Joka on käynyt tilaston kurssin..
- O: Minä ajattelin sitä että oliko meidän kurssilla kaks vai kakkonen huono numero.
- O: Että kakkonen oli huono numero.
- H: En minä tiedä mitä tässä ajetaan takaa. Olihan siinä kunnolla hajontaa ykkösestä kolmoseen.
- O: Oliko?
- O: Ykkösenkin voi olla ihan hyvä...
- H: Kello on sen verran että jatketaan joku toinen kerta. Kiitos valaisevista kommentteista.

Kontrasti kurssin 175 haastatteluun (ks. luku 8.2.) on selkeä. Kenellekään kurssilla 175 ei koulutusta arvioitaessa pälkähtänyt päähän sellaisia teemoja kuin tutkiminen, kokeileminen, prosessi tai oman minän osallistuminen tapahtumien muotoutumiseen. Se ei kuulunut ”systeemiin”, kuten eräs opiskelija sanoi. Tällöin on vaikea löytää myös yhteys opittujen asioiden ja osallistumisen välillä omassa työssä.

Kurssi 181:n keskustelusta käy ilmi, että opiskelijat joutuivat suhteuttamaan omia näkemyksiään ja tekemisiään didaktiikan sisälöissä. Opiskelijat (ja opettaja) joutuivat näin pitkän ajan harjoittelemaan hahmotusta muotoutumiseen osallistuvan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tällöin vuorovaikutus voi näyttää yhteiseltä prosessilta. Me, ihmiset, olemme mukana tekemässä tätä tapahtumista. Joudumme aktivoimaan ja suhteuttamaan omia tuntemuksiamme todelliseen tapahtumiseen ja prosessoimaan niitä yhdessä toisten kanssa.

Voidaan ajatella, että kun opiskelija on joutunut/saanut harjaantua osallistuvaan vuorovaikutuksen hahmottamiseen pitkän aikaa, se voi vakiintua hänen tavakseen suhtautua vuorovaikutukseen. Hän joutuu pitkäksi aikaa alttiiksi tällaisille rooliodotuksille ja tapahtumille, joissa persoonallisuuden monet puolet joutuvat aktiiviseen kontaktiin teeman kanssa.

Ymmärtääkseni vasta kun opiskelija itse osaa hahmottaa vuorovaikutusta sen muotoutumiseen osallistumisen näkökulmasta, he voivat auttaa lasta ja varhaiskasvatusta parempaan kontaktiin. Todellista tutkimista, asioiden koettelua ja osallistumista voidaan rikastaa vasta kun ne huomataan.

Voidaan sanoa, että tutkija myös vaikutti prosessin kulkuun. Tutkimuksen tulos on jotakin, jota ei aikaisemmin ollut olemassa. Opiskelijat halusivat kantaa vastuuta kokeilun ”onnistumisesta”. He ehkä osin toimivat minun haluamallani tavalla ja esittivät tällaisia näkemyksiä, koska he uskoivat minun niin toivovan. Opiskelijat auttoivat prosessia myös hyvästä sydäimestään. Itse sain kokea niin paljon luottamusta ja hyväksyntää, että tunsin prosessin imaisevan minut täysin mukaansa. Halusin olla luottamuksen arvoinen. Tällaisessa prosessissa odotusten mukaan toimiminen ja oma tahto sekoittuvat. Pohjimmiltaan sillä ei ole väliä. Olemme joka tapauksessa joutuneet prosessoimaan osallistumista edellyttäviä rooliodotuksia ja tapahtumia. Työelämässä joudumme toimimaan parhaan näkemyksemme mukaan oli se sitten mikä tahansa. On tärkeätä että tämä työtapana on heille silloin tuttu. Lopulta on kysymys eettisistä asioista. Koemmeko tärkeänä rakenteen hallinnan vai rakenteen kehittelyn? Mille asioille annamme arvoa vuorovaikutuksessa lasten kanssa?

12 Kasvatustoiminnan arviointi

Tässä tutkimuksessa on jo käsitelty teemoja toiminnan suunnittelu ja toteutus. Nyt on vuorossa toiminnan arviointi eli tutkimustehtävä 6. Toiminnan arviointia on käsiteltävä, koska tämän hetken toimintaan osallistumisen arviointi on erilaista kuin tavoitteiden toteutumisen arviointi. Tavoitteellisessa arvioinnissa keskitytään siihen, miten hyvin on saavutettu asetetut kriteerit. Toimintamahdollisuuksien arvioinnissa etsitään taas kontaktia tässä ja nyt piilevään potentiaaliin. Kahden erilaisen arviointiperustan käsittelyä vaikeuttaa se, että hyvän arvioinnin kriteerit ovat erilaiset. Kummassakin systeemissä arvostetaan eri asioita – kriteerien saavuttamista tai kontaktin saamista ilmiöihin – joten paremmuus riippuu arvioijan lähtökohdista.

Teemaa toiminnan arviointi lähestytään esimerkin kautta, sillä aihe on laaja ja monipolvinen. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista luoda aiheesta kokonaiskuvaa. Esimerkkinä tarkastellaan Helsingin lastentarhanopettajaopiston olemassaolevaa didaktiikan opettajien käyttämää harjoittelun arviointilomaketta. Se oli arvioinnin ja kirjallisen palautteen runkona alle 3-vuotiaiden harjoittelussa, 3–6-vuotiaiden harjoittelussa sekä päättöharjoittelussa. Kunkin harjoittelun jälkeen opiskelijoille näytettiin heitä arvioineen didaktiikan opettajan täyttämä arviointikaavake. Alle 3-vuotiaiden harjoittelusta ei tullut numeroa. Muut harjoittelut arvioitiin asteikolla yhdestä viiteen.

Tämän tutkimuksen teema on opiskelijan osallistuminen opiskelunsa muotoutumiseen. Jos koulutusta aiotaan muokata enemmän tällaiseksi todellisuutta tekeväksi yhteisöksi eikä vain oppeja soveltavaksi, opiskelukäytännön muuttamiseksi tarvitaan myös arvioinnin muuttamista. Seuraavassa Helsingin lastentarhanopettajaopiston harjoittelujen arvioinnin kuvauksessa arviointia tarkastellaan näkökulmasta, jossa kiinnitetään erityisesti huomiota siihen, minkä verran se vaikeuttaa muotoutuvan todellisuuden hahmotusta. Se ei pyri analysoimaan arviointia kattavasti kaikilta puolilta, ainoastaan havainnollistamaan arvioinnin tuottamia hankaluuksia hahmottaa tässä ja nyt muotoutuvaa todellisuutta. Näin pyritään perustelemaan arvioinnin muuttamisen tarpeellisuutta. Instituutio ei kuitenkaan voi toimia sillä tavoin, että vain revitään olemassaolevaa. Sen takia olemassaolevan arvioinnin kuvauksen jälkeen etsitään sille vaihtoehtoa. Siinä on kuvattu esimerkkinä yksi mahdollinen muotoutuvan arvioinnin malli. Haluan näin selventää olemassaolevan ja muotoutuvan hahmotuksen luonnetta niitä toisiinsa vertaamalla. Toiseksi esi-

merkki toimii eräänä mallina, jota voitaisiin käyttää koulutuksen arviointia kehitettäessä.

12.1 Olemassaoleva toiminnan arviointi Helsingin lastentarhanopettajaopistossa

Harjoitteluista antavat numeron opiskelijan ohjaaja päiväkodissa sekä opiston didaktiikan opettaja. Didaktiikan opettaja antaa numeron päiväkotikäyntinsä perusteella. Käynti kestää opettajasta ja tilanteesta riippuen noin 3–6 tuntia. Käynnin alkupuolella didaktiikan opettaja seuraa opiskelijan työskentelyä. Aikaisemmin tämä tarkoitti pääasiassa lapsille järjestetyn toimintatuokion seuraamista. Sitten on kaava ehkä hivenen hämärtynyt, sillä koulutuksesta ja arvioinnista ei ole haluttu tehdä liian toimintatuokiokeskeistä. Joka tapauksessa opiskelija toimii lasten kanssa. Sen jälkeen pidetään yleensä palauttekeskustelu, jossa ovat mukana opiskelija, ohjaaja sekä didaktiikan opettaja. Palautekeskustelussa käydään läpi harjoittelun kulkua ja äskeisiä tapahtumia. Käynnin jälkeen didaktikko kirjoittaa lomakkeelle oman arvionsa ja antaa lomakkeen palautetunteja pitävälle opettajalle (ellei itse satu pitämään palautetunteja). Seuraavassa on kuvattu tämän kaksipuolisen lomakkeen molemmat puolet yhdelle sivulle pienennettynä.

Lomake on jaettu kolmeen osaan, toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Toiminnan suunnittelun arvioinnissa ensimmäinen arvioitava asia on ”päivähoidon tavoitteiden huomioinnottaminen”. Harjoittelun eräänä tarkoituksena on päivähoidon tavoitteiden sisäistyminen. Opiskelijan on tarkoitus oppia asettamaan tavoitteita, toteuttamaan näitä tavoitteita ja arvioimaan tapahtunutta. Kun päivähoidon tavoitteet ovat sisäistyneet, lastentarhanopettajan ajatellaan toimivan tietoisesti: hän tietää miksi, mitä ja miten toimitaan. Harjoittelussa tavoitetalon alku elää ja sen eri kerrokset ja lokerot otetaan huomioon, jolloin ajatellaan opiskelijan pystyvän monipuoliseen ja laaja-alaiseen työhön.

HELSINGIN LASTENTARHAN- OPETTAJAOPISTO		OPISKELUA _____		1	2	3	4	5
		OPETUSHARJOITTELU I II IV						
		PÄIVÄKOTI _____						
		LAPSIRYHMÄ _____ KIP/OP _____						
OPETUSHARJOITTELU ARVIOINTI/KOULUTTAJA		OHJAAJA _____						

I TOIMINNAN SUUNNITTELU

1. Päivähoidon tavoitteiden huomioon ottaminen	1	2	3	4	5
2. Sisäiltöjen ja menetelmien sopivuus huomioon ottaen yksilöt ja ryhmät (ikätaaso, ominaisuudet, ryhmän koko, sukupuoli, jakauma, dynamiikka/ mahd. erityttäminen)	1	2	3	4	5
3. Suunnitelmien kokonaisuus (monipuolisuus, vaihtelevuus, toimintojen yhteenliittyminen)	1	2	3	4	5
4. Leikin osuus	1	2	3	4	5

II TOIMINNAN TOTEUTTAMINEN

1. Etukäteisvalmistelut (yhteistyö muun henkilökunnan kanssa, materiaalit)	1	2	3	4	5
2. Fyysinen tilankäyttö	1	2	3	4	5
3. Sisällön toteutuminen	1	2	3	4	5
4. Kokonaistilanteen hallinta ottaen ryhmän ominaisuudet huomioon	1	2	3	4	5

- vastuu koko ryhmästä					
- joustavuus, tilannetaito					
5. Vuorovaikutus lasten kanssa					
- laatu	1	2	3	4	5
- vetäytyvä väkivälinen					
- etäinen opettajakeskeinen					
- lapsikeskeinen					
- ilmapiiirin ja tunnelman luominen välittämättömän välittämättömän	1	2	3	4	5
- viltteä eläytymään					
- eläytymään					

III OMAN TOIMINNAN ANALYSOINTI JA ARVIOINTI

1. Kyky analysoida omaa toimintaa	1	2	3
2. Kyky vastaanottaa ja käyttää arviointikeskustelussa tulleita positiivisia ja korjaavia asioita	1	2	3
3. Vuorovaikutus aikuisten kanssa - määrä - laatu	1	2	3

PERUSTELUJA ARVIOINNILLE/MUUTA HUOMIOITAVAA:

SEURATUN TILANTEEN KOKONAISARVOSANA ☐ HARJOITTELUJAKSON ALKU KESKI LOPPU

PÄIVÄYS: _____ kuun _____ päivänä 198 _____

KOULUTTAJA _____

OPPLARVO _____

Kuvio 14. Olemassaoleva harjoittelun arviointikaavake.

Muotoutuvan todellisuuden näkökulmasta toiminta näyttää kuitenkin kovin erilaiselta. Sen perusajatus on että vuorovaikutus sisältää aina ennakoimattoman tapahtumisen siemenen. Huomion kiinnittäminen tämän hetken muotoutumiseen saa todellisuuden näyttämään oudolta attraktorilta, jonka herkkä lähtötilanne voi saada ennakoimattomia muotoja. Koskaan ei voi olla varma mitä tässä ja nyt toimiva lapsiryhmä oikeastaan on puuhaamassa ja millaiseksi toiminta oikeastaan on kehkeytymässä. Lasta katsoessamme emme voi etukäteen tietää hänen seuraavaa liikettään. Ja mitä tarkemmin osaamme ennustaa lapsen toiminnan sitä vähemmän voimme yllättyä tai hämmästyä lapsen toiminnasta. Myös lastentarhanopettaja on outo attraktori, avoin systeemi, joka saattaa toimia yllättävästi, jopa omasta mielestään. Edellisessä luvussa on pohdittu tilannetta, jossa ihminen ei halua yllätyksellisyyttä maailmaansa. Tässä ei ole kysymys kuitenkaan pelkästään mielipideasiasta, sillä todellisuus voi muuttua, vaikka me emme sitä haluakaan. Sen takia tässä tutkimuksessa on lähdetty tarkastelemaan, miltä maailma ja kasvatus näyttää, jos sitä katsellaan muutoksen läpi. Tästä näkökulmasta tavoitteellinen käsitys kasvatuksesta on absurdi. Kasvattaja ei pohjimmiltaan voi edes tietää omia tavoitteitaan, sillä hänen tietoisuudestaan puuttuu aina se ennustamaton tekijä, jonka siiven heilahdus voi myöhemmin saada aikaan maanvyöryn. Meidän persoonaamme liittyy aina jokin sävy, joka on meiltä jäänyt huomaamatta tai on meille vastikään kehittynyt. Tai ympäristö on meiltä lupaa kysymättä muuttunut niin, että joudumme aivan uudenlaiseen vuorovaikutukseen. Sen takia muotoutuvan todellisuuden hahmottamisessa on tärkeää avata tajunta yllätyksille. Jos todellisuus kehittyy koko ajan osittain ennakoimattomasti, on tärkeä kohdistaa huomio mahdollisille vihjeille lasten sisäisestä liikkeestä, josta voi kehkeytyä vuorovaikutuksessa melkoisia pyörteitä. Muotoutuvan todellisuuden hahmotuksessa ihminen joutuu kiinnittämään huomionsa enemmän tällä hetkellä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tavoitteellisessa hahmotuksessa hänen hahmotuksensa kiinnikkeitä ovat ennemminkin kognitiiviset struktuurit, tavoitteet, jonka asettamisessa raameissa vuorovaikutusta suhteutetaan. Missään arviointilomakkeen kohdassa ei puhuta lapsista, muista aikuisista tai tilanteiden sisältämisestä mahdollisuuksista. Kaikki arvioitavat osiot liittyvät opiskelijaan kuin hän olisi autio saareke aavalla merellä. Arviointi kääriytyy opiskelijan suunnitelman ympärille. Tällöin ei itse asiassa enää pyritäkään tarkastelemaan tilannetta ja tapahtumia, vaan tarkastellaan opiskelijan suunnitelmaa ja sen toteutumista.

Ilmiö kertoo lapsen näkemisestä kasvatuksessa passiivisena vastaanottajana. Aikuisen nähdään olevan toiminnan ainoa merkittävä moottori, jonka arviointiin kannattaa uhrata aikaa. Lapsen toiminnalla nähdään olevan merkitystä vain siltä osin kuin se liittyy aikuisen mielestä tärkeään toimintaan. Ilmiö kertoo myös siitä miten aikuisella on tapana nähdä oma merkityksensä korostuneena. Lastentarhanopettaja nähdään toiminnan määrittäjänä ja toiminnalle sisällön antavana osapuolena. Lasten oma ja lasten keskinäinen vuorovaikutus ei edes nimellisesti kuulu kasvatuksen piiriin. Sanotaanhan jo kasvatuksen määritelmässä, että kasvatusta on tavoitteellista toimintaa. Näiden tavoitteiden ulkopuolinen toiminta ei ole kasvatusta eikä siihen sen takia tämän näkemyksen logiikan mukaan kannata kiinnittää huomiota. Jos kuitenkin kasvatusta on vuorovaikutusta, aikuinen ei voi yksin määrittää toiminnan sisältöä.

Arviointilomakkeen toinen kohta kuuluu: ”Sisältöjen ja menetelmien sopivuus huomioon ottaen yksilöt ja ryhmän (ikätaaso, ominaisuudet, ryhmän koko, sukupuoli, jakauma, dynamiikka/ mahdoll. eriyttäminen)”. Eli kun toiminnan puitteet on naulattu tavoitteiden muodossa kiinni, seuraa tekninen puoli. Tällöin ei niinkään enää mietitä eettisiä periaatteita. Hyvän toiminnan kriteerit on määritetty ja nyt keskitytään siihen miten nämä tavoitteet saavutetaan. On kuvaavaa että sisällöillä ja menetelmillä tarkoitetaan aikuisen suunnitelman sisältämiä asioita. Sisällöt ja menetelmät ovat aikuisen kognitiivisia struktuureja. Toiminnan sisältöä tarkastellaan siltä osin kuin se liittyy aikuisen suunnitelmaan. Suunnitelman hyvänä puolena on sen toteuttamiskelpoisuus ja asetettujen tavoitteiden toteutuminen. Tällaisessa arvioinnissa vuorovaikutus nähdään keinona saada omat tavoitteet toteutettua.

Mitä paremmin tavoitteellisesti orientoitunut kasvattaja saa sisällöt ja menetelmät valjastettua tavoitteidensa toteutumisesta edistämään, sitä vähemmän lapsilla on sijaa osallistua tämän tekemisen sisällön muotoutumiseen. Koulutuksen käyttämä arviointitapa on yksi keino sosiaalistaa tuleva lastentarhanopettaja arvioimaan työtään sen perusteella, miten hyvin hän saa lapset toimimaan oman tahtonsa mukaan.

Kolmantena arvioitavana alueena on ”suunnitelmien kokonaisuus (monipuolisuus, vaihtelevuus, toimintojen yhteenliittyminen)”. Tällainen kriteeri saattaa johtaa siihen, että aikuinen luo hienon suunnitelmaverkoston. Hän pohtii perusteellisesti ja monelta puolelta mitä kaikkia mielenkiintoisia toimintatapoja voisi kokeilla. Hän etsii suunnitelmiinsa vaihtelevuutta ja silti tasapainoa. Lopuksi hän vielä saumaa suunnitelmansa niin, että ne liittyvät mielekkäästi toinen toi-

siinsa. Esimerkiksi Helsingin lastentarhanopettajaopistossa on tapana, että opiskelija harjoittelun aikana suunnittelee toimintatuokioita. Hän tekee myös koko päivän toiminnan kattavan suunnitelman. Lisäksi hän tekee viikkosuunnitelman, jossa hän suunnittelee omat vetoviikkonsa. Arvioinnin yhteydessä tarkastellaan näiden yhteyksiä harjoittelun tavoitteisiin, opiskelijan suunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin sekä kirjalliseen kasvatuskäsitykseen. Opiskelijan tulee johdonmukaisesti nähdä eri osien ja kokonaisuuksien välinen suhde ja perustella niiden pohjalta omaa toimintaansa. Mutta mitä täydellisempi tällainen suunnitelma on, sitä vähemmän se jättää tilaa lasten osallistumiselle toiminnan muotoutumiseen. Lapsi nähdään siirtyilemässä suunnitelman osasta toiseen ja aikuiset arvioivat toimintaa sen pohjalta miten hyvä tämä suunnitelma on. Aikuisen hahmotus on sitä parempaa mitä paremman suunnitelmakokonaisuuden aikuinen on onnistunut kehittämään. Suunnitelmapohjaisessa arvioinnissa jää suurin osa päiväkodin todellisesta tapahtumisesta syrjään.

Neljäntenä arvioinnin kriteerinä on "leikin osuus". Tällä tarkoitetaan sitä että lapselle on suunnitelmissa varattu riittävästi aikaa myös omaehtoiseen leikkiin. Toisaalta leikillä nähdään olevan myös pedagogista merkitystä, sillä leikissä lapsi kehittyy. On kuvaavaa, että lapsen leikki on arvioinnissa sijoitettu aikuisen suunnitelman alle. Nähdäkseni sen sijaan että kasvattaja käyttää aikansa suunnitellakseen lapsen leikille sopivan sijan, hän käyttäisi aikansa paremmin jos hän nostaisi katseensa papereistaan ja suuntaisi huomionsa todella tapahtuvaan leikkiin. Suunnitelmapohjainen leikin arviointi ohjaa opiskelijaa arvioimaan leikkiä näkökulmasta, jossa tärkeää on sen sopiminen aikuisen kehikoon. Opiskelija ei kuitenkaan voi koskaan arvioida leikkiä itsessään, vaan hänen vaikutelmansa värittyvät aina hänen tajunnassaan. On turhaa painolastia kapeuttaa opiskelijan näkemystä vielä entisestään ja pakottaa hänet suhteuttamaan leikkiä omien suunnitelmiansa läpi. Tällöin opiskelija kuin huomaamattaan joutuu opettelemaan katsomaan leikkiä alisteisena omille tavoitteilleen. Tällainen asenne ei kuitenkaan ole vuorovaikutukselle kovin otollinen.

Yleensäkin koulutuksen suunnittelukäytäntö ei ole vuorovaikutusorientoitunut. Opiskelijan on tehtävä itse suunnitelmansa vetoviikoille. Näin häntä sosiaalistetaan siihen, että hän yksin määrittää toiminnan puitteet ja sisällön. Otsikko "toiminnan suunnittelu" pitäisi vaihtaa, se voisi olla esimerkiksi "lapsiryhmän kohtaamiseen valmistautuminen". On tyyperryttävää ajatella, että kolmannes arvioinnista käytetään aikuisen suunnitelmien arvioimiseen. Missä ovat lapset, työyhteisö, koko päiväkodin kulttuuri?

Aivan yhtä ylimielinen on arviointilomakkeen toisen osan otsikko ”toiminnan toteuttaminen”. Se pitää sisällään ajatuksen, että siinä arvioidaan suunnitelman toteutumista, sitä miten opiskelija tositilanteessa saa suunnitelmansa vietyä läpi. Jälleen huomio kiintyy koko ajan vain opiskelijan omaan toimintaan. Arvioidaan opiskelijan etukäteisvalmisteluja, tilankäyttöä, sisällön toteutumista, kokonaistilanteen hallintaa ja vuorovaikutuksen laatua lasten kanssa. ”Toiminnan toteuttaminen” tarkoittaa kuitenkin eri asiaa kuin toiminnan toteutuminen. Vuorovaikutusta arvioitaessa ei voida ajatella, että toiminnassa olisi merkitystä vain aikuisen toiminnalla. Vaikka aikuinen toteuttaisikin omaa toimintaansa, vuorovaikutus saa aikaan sen, että tapahtumat toteutuvat kaikkien osapuolten tuodessa prosessiin oman elämysmaailmansa ja toimintansa. Muotoutuvaa todellisuutta hahmottavan näkökulmasta on yksipuolista tarkastella vain opiskelijan toiminnan toteuttamista. Lapset ja työyhteisö on nostettava arvioinnissa tapahtumien subjekteiksi opiskelijan rinnalle. Vuorovaikutuksena hahmottuvassa toiminnassa keskeinen tapahtumisen raaka-aine on lasten toiminta ja heidän kokemuksensa. Seuraavassa tarkastellaan tämän yksipuolisen näkemyksen konkretisoitumista kohta kohdalta.

Ensimmäinen arviointikriteeri on ”etukäteisvalmistelut (yhteistyö muun henkilökunnan kanssa, materiaalit)”. Tämä tarkoittaa, että opiskelija pyrkii etukäteen saattamaan olosuhteet sellaiseksi, että toiminnan toteuttaminen sujuu. Hän hankkii tarvittavat materiaalit käsillemme, sijoittaa tuolit ja pöydät sopivasti, kertoo henkilökunnalle toiminnasta. Hän pitää huolta siitä, että lapset ovat sopivassa vireystilassa aloittamaan toiminta. Hyvät etukäteisjärjestelyt pohjustavat varsinaista toimintaa ja helpottavat toiminnan sujumista. Mutta kun toimintaa katsotaan aikuisen suorittamien etukäteisjärjestelyjen näkökulmasta, lasten ja muiden työntekijöiden osuus on vaarassa pudota pois. Voi käydä niin, että opiskelija hahmottaa hyvien etukäteisjärjestelyjen tarkoittavan sitä, että aikuinen suorittaa järjestelyt lasten puolesta. Tällöin aikuinen tekee asiat mahdollisimman valmiiksi etukäteen. Tai jos lapset otetaan mukaan etukäteisjärjestelyihin, he joutuvat tekemään aikuisen määrittämiä etukäteisjärjestelyjä. Tällöin lapset eivät pääse mukaan vaikuttamaan järjestelyihin ja tätä kautta toiminnan kehittymiseen. Kun tarkastellaan etukäteisjärjestelyjä aikuisen tekemänä toimintana, tärkeältä voi näyttää vain aikuisen tekemät etukäteisjärjestelyt. Tällöin lapset voivat vain istua valmiiseen pöytään ja olla toiminnan kohteina. Hyvät etukäteisjärjestelyt näyttävät sellaisilta, joissa kaikki asiat on valmisteltu ennakolta mahdollisimman huolellisesti. Etukäteisjärjestelyjen keskeiseksi tehtäväksi

muodostuu olemassaolevan aikuisen toimintastruktuurin toteutumisen varmistaminen ja helpottaminen.

Muotoutuvaan vuorovaikutuksen hahmottamiseen liittyy kuitenkin se, että kaikilla on tilaisuus osallistua sisällön ja puitteiden muotoutumiseen. Jos lapset pääsevät mukaan prosessin valmisteluun, he saattavat nähdä oman elämysmaailmansa konkretisoituvan toiminnassa. Näin toiminta voi liittyä lapsen kokemusmaailmaan ja hän saa tuntumaa omien näkemystensä ja toiminnan välisestä suhteesta. Kun lapsi pääsee mukaan toiminnan valmistamistapahtumaan, prosessista voi tulla yhteinen. Tällainen toiminnallinen yhteys syventää ihmisten välisiä kontakteja ja harjaannuttaa tarttumaan käsillä oleviin asioihin, eikä vain toimimaan hänelle rakennetussa kehikossa. Sen takia etukäteisjärjestelyjen arviointi pitäisi muotoutuvassa kasvatuksessa suorittaa siten, että kaikki asianosaiset voisivat olla siinä mukana. Itse hyviä etukäteisjärjestelyjä tekevä kasvattaja kyllä voi nähdä tekevänsä itse tärkeää työtä, mutta samalla hän eliminoo muita mahdollisuuden jättää jälkensä prosessin puitteisiin ja sisältöihin. Lastentarhanopettaja joka kehittää valmiiksi mielenkiintoisen maalaustavan, hankkii kaikki tarvittavat välineet ja asettelee ne paikoilleen, järjestee tilan ja sopivan ajankohdan, voi saada aikaan merkittävän taidekokemuksen, mutta samalla lapset ovat muuttuneet hänen toimintansa kohteiksi.

Toisena kriteerinä toiminnan toteuttamisessa on ”fyysinen tilankäyttö”. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijan on toiminnassa käytettävä tilaa hyväkseen parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkiksi maalatessa on tärkeää, että kullekin lapselle on varattu riittävästi tilaa. Eriyttäminen on tarkkuutta vaativaa puuhaa päiväkodin ahtaissa tiloissa, sillä erilaiset toiminnat eivät saisi häiritä toisiaan. On pidettävä kokonaisuus mielessä siten, että kaikilla on riittävästi tilaa omaan mielekkääseen toimintaan. Lapsilla on oltava riittävä näkyvyys ja kuuluvuus. Siirtymätilanteiden on sujuttava joustavasti, jotta toiminta ei pääse puuroutumaan. Tilaa täytyy osata käyttää niin että se sopii kulloinkin tarkoitettuun tunnelmaan. Pieni soppi erilaiseen toimintaan kuin avara sali. Kulkureitit täytyy miettiä huolella. Tavaroiden säilytyspaikat vaikuttavat kulkureitteihin. Lasten taidot ja koko täytyy ottaa tilaa käytettäessä huomioon. Fyysinen tilankäyttö on monisäikeinen asia.

Kun arvioinnissa keskitytään aikuisen osuuteen tilankäytössä, alkaa aikuisen merkitys tilankäytön määrittäjänä nousta. Aikuinen näkee itsensä määrittämässä missä lapsen tulee milläkin hetkellä olla. Jotta aikuisen suunnitelman läpimeno varmistuisi, täytyy fyysinen tilan käyttö saada hallintaan. Kun kasvattajan toimintaa arvioidaan

tästä näkökulmasta, hyvän fyysisen tilankäytön merkki on, että lastentarhanopettaja saa jokaisen toimimaan hänelle toiminnan kannalta parhaiten sopivassa paikassa. Tällöin hänestä tulee helposti liikennepoliisi, joka näyttää kullekin hänen paikkansa ja reittinsä. Tai aikuisesta tulee upseeri, joka on erikoistunut joukkojen siirtoon. Hän tarkastelee karttansa ääressä joukkojen mobilisoimista erilaisiin manöövereihin. Hän kehittää strategisia ja operatiivisia iskuja eri kohteisiin tavoitteenaan saada koko alue hallintaansa.

Kun arvioidaan aikuisen kykyä käyttää tilaa mahdollisimman hyvin, lapsen toiminnan aikana suorittama luova tilankäyttö vaarantaa huolellisesti rakennetun koneiston. Kun aikuinen onnistuu yrityksessään saaden lapset toimimaan haluamallaan tavalla tilassa ja ajassa, hän samalla vie ryhmältä mahdollisuuden kehittää itselleen sisäinen ohjausjärjestelmä. Kun aikuinen huolehtii fyysisen tilankäytön määräytymisestä, ei ryhmälle pääse syntymään omakohtaista tuntu-
maa siihen, miten minä itse tai me tässä yhteisössä löydämme paikkamme. Tällaiselle ryhmälle on ominaista, että aikuisen poissaollessa ryhmä joutuu nopeasti kaaokseen. Lapset eivät ole tottuneet etsimään itse omaa luontevaa paikkaansa, vaan ovat tottuneet ulkoa ohjautuvaan toimintaan. Lapsia totutetaan siihen, että aikuinen määrittää heidän paikkansa. Lapsen mahdollisuudet itse valmistaa omaa tilaansa ja maailmaansa kapenevat. Näin myös lapsen maailma kapeenee, sillä hän joutuu kokemaan toimivansa muiden todellisuudessa. Vaihtoehtoina on kapina tai systeemistä irrottautuminen, sillä tilan muotoutumiseen osallistuminen vain vaarantaisi aikuisen kehittämän hyvän fyysisen tilan käytön.

Aikuisen määrittämälle fyysisen tilan käytölle on kaksi vaihtoehtoa. Ensimmäinen on antaa lasten vapaasti valita oma toimintansa tai tilansa. Tällainen irtaantuminen ei kuitenkaan sovi tähän paradigmaan. Muotoutuvan todellisuuskäsityksen perusta on, että havaitun todellisuuden olemus nousee vuorovaikutuksesta ja havaitusta systeemien välisestä yhteydestä. Tähän näkemykseen sopii sen sijaan, että lapset otetaan mukaan yhteisen toiminnan muotoutumiseen heti alusta alkaen.

Kolmantena kriteerinä toiminnan toteuttamisen arvioinnissa on "sisällön toteutuminen". Siinä arvioidaan sitä mitä opiskelija todella on saanut aikaan. Toteutuiko suunnitelma, mitä siinä muuttui ja miksi? Missä määrin toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuivat? Saiko opiskelija todellakin aikaan sen mitä hän halusikin?

"Sisällön toteutuminen" on yksi osa-alue pääotsikon "toiminnan toteuttaminen" alla. Näin myrskynä pauhaava maailma tai hiljaa kuiskaava tuuli saavat merkityksensä vain siltä osin kuin ne mahtu-

vat opiskelijan suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaan. Tällainen aikuisen näkökulman arviointi ei olisi niin vaarallinen ellei sillä olisi taipumusta siirtyä hahmotuksesta toimintaan. Kasvattaja sosiaalistuu antamaan tapahtumille merkitystä vain kun ne liittyvät hänen hahmottamiinsa tavoitteisiin. Kasvattajaa ei rohkaista lähtemään syville ja epävarmoille vesille. Tunteille ei aina löydy sanoja eikä selkeää määritelmää. Tapahtuminen itsessään ei ole ilmiö, joka saadaan vangituksi käsitteiden sisään. Vuorovaikutuksen hahmottaminen kuitenkin edellyttää mahdollisimman monipuolista ja syvää kontaktia kaikkeen tapahtumisen muotoutumiseen osallistuvaan materiaaliin. Joku saattaa pitää tällaista sanatonta ja hapuilevaa orientaatiota epä-tieteellisenä. Mutta ajatellaanpa jonkin uuden ilmiön parissa askaroivaa tieteentekijää. Aina teoriaansa kehittävä ja tutkimuksensa parissa askaroiva tieteentekijä ei itsekään tiedä mitä hän on tavoittelemassa. Hänellä saattaa olla jonkinlainen ennakkoaavistus tai tuntu-ma suunnasta, johon hän huomionsa kohdistaa. Hän askaroi ilmiön parissa kuumeisesti, ja hänen alitajuntansa työskentelee koko ajan. Joku saattaa aamulla herätessään huomata päässeensä pitkän askeleen eteenpäin. Kokonaan työhönsä uppoutunut tieteentekijä on ilmiön kimpussa koko persoonallaan, myös hänen tunteensa ja tah- tonsa ovat ilmiöön sidoksissa. Hän tutkii, koettelee ja arvioi todelli- suutta, ei pelkästään yritä saada todellisuutta toimimaan oman tah- tonsa mukaan. Tahtoa toteuttavien koneiden laadinta on ennem- minkin insinöörien työtä. Sen takia on väärin leimata tunteiden tai vuorovaikutuksen käsittely tieteeseen sopimattomaksi. Jos varhais- kasvatus todella halutaan tieteelliseksi, on myös lastentarhanopetta- jalla oltava oikeus suuntautua todellisen elämän ilmiöihin.

Toisaalta on kehitelty myös tiedettä, joka sallisi ennakoimatto- mien systeemien tarkastelun tieteen piirissä. Usein näistä hankkeista puhuttaessa ne sijoitetaan kaaosteorian sateenvarjon alle. Vuorovai- kutusta hahmotettaessa emme voi vain arvioida miten onnistuneesti sisältö on toteutunut. Meidän täytyy avata hahmotustamme ja tun- temuksiamme kohtaamaan tapahtumia, eli mikä itse asiassa on ta- pahtumien sisältö. Emme voi vain arvioida sitä, miten hyvin sisältö toteutuu. Meidän on myös saatava kontakti systeemin siihen puo- leen joka on meidän ennakoimamme tapahtumisen ulkopuolella. Täs- sä hetkessä muotoutuvaa toimintaa voidaan arvioida vain tällä het- kellä. Sen takia muotoutuvaa arviointia kehitettäessä on luotava ar- viointitapa, jossa arviointia voidaan suorittaa itse toiminnan kules- sa. Hyvä tapa tällaiselle arvioinnille on yhdessä opiskelijan kanssa tehty toiminta. Arviointi ei tällöin ole myöskään ylhäältä alaspäin ta- pahtuvaa normittamista, vaan se voi näyttäytyä yhteisenä todelli-

suuden koetteluna. Tällainen arviointitapa vaatisi ohjausjärjestelmän kehittämistä sellaiseksi, että opiskelijalle ei säilyttäisi roolia, jossa hänen on yksin vedettävä omat toimintansa, vaan jo sekä suunnittelu-, toteutus- että arviointivaiheessa ohjaajakin olisi mukana tuomassa oman panoksensa tilanteeseen.

Neljäntenä kohtana toiminnan toteuttamisen arvioinnissa on "kokonaistilanteen hallinta ottaen ryhmän ominaisuudet huomioon". Tässä kohdassa on täsmennyksenä kaksi näkökohtaa: "vastuu koko ryhmästä" ja "joustavuus, tilannetaito". Hahmotus on selkeä. Tässä arvioidaan opiskelijan kykyä hallita päiväkodin olemassaolevaa todellisuutta. Olemassaolevassa todellisuudessa objektit säilyvät samana ja toimintaa ohjaavat lainalaisuudet säätelevät objektien keskinäistä asemaa. Kun maailma ja sen lainalaisuudet ovat jo olemassa, tätä maailmaa voidaan vain joka hallita tai siinä on alistuttava. Hyvä opiskelija osoittaa kykynsä hallita. Näin hän osoittaa kykynsä olla merkittävä hyvien tavoitteiden realisoija. Olemassaolevassa todellisuudessa vain kokonaistilanne hallitsemalla voidaan saada ryhmässä aikaan omien tavoitteiden mukainen asioiden järjestys. Opiskelijan on tunnettava ryhmän ominaisuudet, jotta hän voisi hallita tilanteita mahdollisimman hyvin. Jotta opiskelija voisi hallita ryhmää, hänen täytyy tietää millainen ryhmä hänellä on hallittavanaan. Jos olemassaolevaa maailmaa ei pysty hallitsemaan, se johtaa sekasortoon ja kaaokseen. Olemassaolevaa rakennetta uhkaa luova tai erilainen ote. Muuttunut systeemi on erilaiselta osaltaan hävinnyt olemassaolevan systeemin hallinnasta.

Ihminen ei ilmeisesti sovi kovin hyvin kaoottisiin olosuhteisiin. Ihmisen biologia tarvitsee säännöllisesti ravintoa, suhteellisen säännöllisesti lämpöä, toiminnan ja levon on oltava keskenään jollakin tavalla tasapainossa. Ihmisen habitukselle tärkeä sosiaalinen verkostokaan ei pysty muuttumaan kovin nopeaan tahtiin romuttumatta. Samoin ihmisen käsitejärjestelmä ja todellisuuskäsitys ovat niin moniulotteisia asioita, että niiden perusteellinen muuttuminen onnistuu vain hitaasti tai kriisin kautta. Sen takia kasvatuksessa ei voida ajatella, että epädemokraattisesta ja vallan käytön makuisesta hallinnasta voitaisiin vain luopua tuomatta tilalle mitään, joka ylläpitäisi ihmisen elämälle tärkeitä asioita.

Vuorovaikutusta etsivä ei voi kuitenkaan pitää johtotähtenään esimerkiksi vapautta. Vuorovaikutusta etsivä ei myöskään voi keskittyä vain uuden etsintään, sillä näin hän sulkee tajunnastaan tällä hetkellä elävät ja tarpeelliset systeemit. Uuden etsintä syö tilaa elinvoimaisilta ainutkertaisilta ja nyt todellisilta systeemeiltä. Ei ole syytä heittää lasta pesuveden mukana. Sen tähden mielestäni ei ole syytä

sekoittaa muotoutuvan kasvatuksen hahmotusta esimerkiksi lapsen vapautta edistäviin pedagogisiin suuntauksiin. Vuorovaikutusta hahmottaessa ei voi myöskään olla kysymys lapsikeskeisestä hahmotuksesta, sillä vain lapsen keskittymällä ei toiminta voi näyttää molemmipuoliselta osallistumiselta. Muotoutuvaa todellisuutta hahmotettaessa ei yleensäkään voida vain päättää, että nyt kannattaa tai ei kannata muotoutuvan toiminnan mallia. Kukaan ei meiltä kysy haluammeko vuorovaikutusta vai emme. Vuorovaikutus on ydin ja kiinteä piste. Me joudumme toimimaan vuorovaikutuksen ehdoilla. Me joudumme näkemään, että maailma ei pyöri meidän ympärillämme. Meidät on tuomittu vuorovaikutukseen.

Jotta koulutuksessa voitaisiin arvioida tässä ja nyt tapahtuvan toiminnan muotoutuvia juuria, täytyy arvioinnin tapahtua todellisessa toiminnassa. Opiskelijan rooli olisi vaihdettava toiminnan vetäjästä yhteiseen toiminnan muotoutumiseen osallistujaksi. Käsittääkseni tämä voidaan tehdä vain niin, että kaikki osapuolet antavat oman sävynsä arviointiin, ovat läsnä arviointitapahtumassa. Yllättäviä ja uusia tapahtumia voi arvioida vain niiden ilmetessä, joten yhdessä tehtävä toiminnan kehittäminen todellisessa tilanteessa vasta voi antaa opiskelijalle tuntuman vuorovaikutuksen arvioinnista.

Toiminnan toteuttamisen arvioinnin viidennessä kohdassa käydään läpi opiskelijan vuorovaikutusta lasten kanssa. Siinä on esiin poimittu joitakin piirteitä vuorovaikutuksen laadusta, ilmapiirin ja tunnelman luomisesta ja opiskelijan puheilmaisusta.

Mitä vuorovaikutus tarkoittaa? Sananmukaisesti se tarkoittaa vuorotellen vaikuttamista. Kun kaksi ihmistä on keskenään vuorovaikutuksessa, toinen vaikuttaa ensin toiseen ja sitten toinen vaikuttaa toiseen. Kumpikin vaikuttaa toinen toisiinsa. Kun joku asia vaikuttaa, se tarkoittaa että se aiheuttaa jonkin muutoksen asioiden tilassa. Näin ollen vuorovaikutus tarkoittaa molemminpuolista muuttumista ja todellisuuden muuttamista. Kun useampi ihminen on yhdessä, kaikki osapuolet vaikuttavat kaikkiin. Kaikki ovat myös alttiina muiden vaikutukselle. Kaikki osallistuvat yhteisen todellisuuden muotoutumiseen.

Olemassaolevassa hahmotuksessa näyttää siltä, että vain omaa tahtoaan läpiajava ihminen on vuorovaikutuksessa. Koska olemassaolevassa todellisuudessa objektit ja niitä säätelevät lainalaisuudet eivät muutu, toiminta ei voi näkyä muutoksena vaan näitä todellisuuden elementtejä voi vain pyrkiä hallitsemaan, organisoimaan ja kontrolloimaan. Jos todellisuus on kerran jo olemassa, silloin toinen vaihtoehto on alistua muiden toimijoiden valtaan, jolloin alistuja ei näytä vaikuttavan lainkaan. Vain ihminen joka pyrkii muokkaamaan toi-

mintaa mieleisekseen, voi näyttää pyrkivän vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Ja samoin olemassaolevassa hahmotuksen mukaan vuorovaikutuksessa voi toimia vain ihminen, joka hallitsee, organisoii ja kontrolloi tätä todellisuutta. Tätä vuorovaikutusta voidaan sitten mitata, kun verrataan miten suuri osa tavoitteeksi asetetusta vaikutuksesta on vuorovaikutuksen aikana toteutunut. Mutta tällainen hahmotus on yksipuolista hahmottamista. Omaan tavoitteeseen suhteutettu toiminnan eteneminen näyttää vain oman tavoitteen aiheuttaman vaikutuksen. Siitä puuttuu toisen osapuolen toiminta ja sen vaikutus meidän toimintaamme ja ympäristöön. Tällöin vuorovaikutus näyttää olevan alisteinen kasvattajan päämäärille.

Mutta muotoutuvan todellisuuden hahmotuksessa ei voida nähdä vuorovaikutuksen ulkopuolisia pysyviä kriteerejä. Toiminnan kriteerit ovat tilannesidonnaisia (vrt. esim. Magnusson 1984, 95). Siinä vuorovaikutus on kaiken havaittavan tapahtumisen perusta. Ihminen joutuu toimimaan vuorovaikutuksen puitteissa eikä päinvastoin. Vuorovaikutus on tae siitä, että todellisuus muotoutuu kohti todennäköisintä tapahtumistaan. Tällaisessa vuorovaikutuksen hahmotuksessa jota tämäkin tutkimus edustaa, ihminen ei voi itse päättää onko hän vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämän näkemyksen mukaan kaikki osallistuvat yhteisen todellisuuden muotoutumiseen. Kun kaikkien toiminta vaikuttaa toiminnan muotoutumiseen, ei kukaan voi kieltäytyä vuorovaikutuksesta. Me emme ole subjekteja siinä mielessä, että me voisimme valita toimimme vuorovaikutuksessa vai emme, sillä kaikki havaittava toiminta perustuu vuorovaikutukseen. Me olemme subjekteja siinä mielessä, että emme voi välttää omaa osallisuuttamme. Sen mukaan jokainen ihminen vaikuttaa tapahtumien muotoutumiseen. Mukautuva ihminen on osallinen vuorovaikutuksessa, koska hän jättää enemmän tilaa muiden kädenjäljille. Jollei mukautuva ihminen mukautuisi, toiminnasta tulisi erilaista. Hallitsija voi hallita vain, koska muut alistuvat. Sosiaalisessa yhteisössä kukaan ei voi hallita yksinään. Hallitsija tarvitsee aina alistujan. Näin ollen alistuja on aktiivinen osallistuja hallinnan ylläpitäjänä. Jos alistuja ei lähde alistajan säännöillä liikkeelle vaan orientoituu muihin asioihin ja toimii muun kaltaisten asioiden parissa, tilanne ehkä muuttuu.

Me kaikki olemme subjekteja siinä mielessä että meidät on tuomittu osallistumaan tapahtumien muotoutumiseen. Tässä tutkimuksessa testataan ja arvioidaan tällaisen hahmotuksen käyttömahdollisuuksia Helsingin lastentarhanopettajaopistossa. Tähän hahmotukseen liittyy, ettei tämän hetkisen vuorovaikutuksen lisäksi ole olemassa mitään sellaista pysyvää kriteeriä, johon toimintaa voisi suh-

teuttaa. Toiminnan merkitys ja moraali liittyy aina kuhunkin ainutkertaiseen historialliseen tilanteeseen, ei johonkin staattiseen hyvän toiminnan kriteeriin. Tässä ja nyt tapahtuvan toiminnan kriteerit ovat ne moraaliset ja toiminnalliset kriteerit, jotka tämän hetken tapahtumiseen todella vaikuttavat, eivät jotkin pysyvät hyvän tai oikean toiminnan kriteerit. Olemassaolevassa arviointikaavakkeessa kuitenkin vuorovaikutuksen laadulle on asetettu pysyvät kriteerit seuraavasti:

vetäytyvä	• aktiivisesti kontaktia ottava
väkinäinen	• luonteva
etäinen	• läheinen
opettajakeskeinen	• lapsikeskeinen

Näiden kriteerien mukaan vetäytyvä opettaja toimii huonommin kuin aktiivisesti kontaktia ottava opettaja. Mutta vuorovaikutuksen kriteerit vaihtelevat tilanteesta toiseen. Kasvattajan ei ole syytä aina ottaa aktiivisesti kontaktia. Lapsi on osattava jättää myös rauhaan. Lapsen on annettava myös selviytyä itse. On jaksettava odottaa lapsen kontaktinottoa. Esimerkiksi montessorilainen pedagogiikka korostaa opettajan ulkoista passiivisuutta ja sisäistä aktiivisuutta. Nähdäkseni kasvattajan on osattava sekä vetäytyä että ottaa aktiivisesti kontaktia. Vuorovaikutuksen laatu riippuu tilanteesta. Kasvattajan on toimittava omien sisäisten tuntemustensa ja tilanteen mahdollisuuksien antamien vihjeiden perusteella.

Luonteva ihminen on silloin kun hän tuntee olevansa tilanteessa kuin kotonaan. Luontevuus helpottaa asioiden sujumista eivätkä estot tai ennakkoluulot pääse nousemaan niin helposti toiminnan esteiksi. Jatkuvan luontevuuden vaatimus kuitenkin saattaa nousta esteeksi kehitykselle. Kriisitilanteessa ihminen joutuu uuteen tilanteeseen, johon hän ei tunne sopivansa. Tällaisessa murrostilassa elävä ihminen käyttäytyy väkinäisesti, mutta tämä väkinäisyys on hänen uuteen tilanteeseen tutustumisensa hinta. Jos kasvattajalta vaaditaan aina luontevaa vuorovaikutusta, oman persoonan alttiiksi paneeminen uusille haasteille saattaa jäädä toteutumatta.

Kasvattajan elämässä saattaa olla aikoja, jolloin hän tuntee tarvetta ottaa etäisyyttä. Hänellä saattaa olla raskas elämänvaihe meilläään, joka syö hänen psyykkistä energiaansa tai hän haluaa saada objektiivisemmän kuvan tapahtumista. Jos ihminen ei tunne että hetki ei ole otollinen läheisyydelle, hän voi ohjata lasten läheisyyden tarpeen ryhmään, jossa lapset saavat ryhmästä ja muista aikuisista läheisemmän kokemuksen. Yleensäkin voi olla vaarallista jos lasten-

tarhanopettaja katsoo olevansa lapsille ensisijainen läheisyyden lähde. Ryhmässä saattaa olla kaksikymmentäviisi lasta ja vain yksi lastentarhanopettaja. Jos opettaja yrittää omakohtaisesti olla jokaiselle lapselle läheinen ihminen ja hän tämän pyrkimyksen viestittää myös lapsille, lapset joutuvat pettymään. Lastentarhanopettaja ei voi millään jakautua kahteenkymmeneenviiteen osaan. Ja miksi pitäisikään, kun ryhmässä on kaksikymmentäviisi muuta ihmistä tarjoamassa läheisyyttä? Eikö olisi joskus parempi, että lastentarhanopettaja ennemminkin edesauttaisi ryhmän läheisen ja lämpimän ilmapiirin syvenemisessä kuin yrittäisi itse olla läheinen kaikille. Antamalla lapsille ryhmän täysivaltaisen jäsenyyden opettaja samalla voi vapauttaa valtavasti positiivista energiaa. Antamalla lasten kokea läheisyyttä ryhmässä ja toistensa seurassa lapset pääsevät lähelle silloin kuin he haluavat, ei silloin kun jono aikuisen syliin on vihdoin lyhentynyt omalta kohdalta.

Arviointilomakkeessa pidetään jostain syystä lapsikeskeistä otetta parempana kuin opettajakeskeistä. Mutta elämässä on lukuisia tilanteita, jolloin aikuisen on vietävä oma näkökulmansa läpi vaikka väkisin. Aikuisen elämäkokemus ja taidot ovat lapsille monesti hyödyksi ja aikuinen joutuu tekemään lapsen tahdosta tai tarpeista poikkeavia ratkaisuja. Yleensäkin ei liene terve ajatus, että ihminen elää jatkuvasti elämäänsä vain muille. Kasvattajan täytyy olla välillä itsekäs kyetäkseen säilyttämään oman itsensä edes jotenkin toimintakunnossa. Vain lapsikeskeisesti hahmotettaessa lapsesta tulee toiminnan aurinko, jonka ympärillä planeetat pyörivät. Lapsikin saattaa oppia näkemään itsensä universumin napana, jonka ympärillä kaikki pyörii. Tällainen näkemys ei kuitenkaan edistä lapsen vuorovaikutuksen hahmottamista, että lapsi on yksi osallistuja yhteisen todellisuuden muotoutumisessa.

Olemassaolevassa arviointilomakkeessa arvioidaan opiskelijan ilmapiirin ja tunnelman luomista seuraavasti:

- | | |
|----------------|-------------|
| välinpitämätön | • innostava |
| viileä | • lämmin |
| eläytymätön | • eläytyvä |

Olemassaolevan arviointilomakkeen mukaan hyvä lastentarhanopettaja toimii innostavasti eikä välinpitämättömästi. Mutta kaikkiin tapahtumiin ei ole syytä suhtautua innostavasti. Jo oppimisteoreetikot puhuivat siitä, miten ilmiön jättäminen huomioimatta oli tehokas keino karsia huonoja toimintatapoja. Oma kokemus ensimmäisestä työpaikasta oman lastentarhanopettajakoulutuksen jälkeen on myös ha-

vainnollinen. Työtä aloittaessani tunsin olevani vahvoilla juuri lasten innostamisessa, rohkaisussa ja tunnelman virittämisessä. Hillitsemätön innostamiseni johti kuitenkin nopeasti kaaokseen, mistä jouduin sitten luovimaan pois tiukkoja poliisitoimia käyttäen. Lapsia ei tule vain innostaa. Lapsiin täytyy myös osata suhtautua välinpitämättömästi ja rajoittaen.

Olemassaolevan arviointilomakkeen mukaan viileä toimintatapa on huonompi kuin lämmin toimintatapa. Adjektiivit lämmin ja viileä viittaavat emotionaalisiin ilmiöihin. Aina aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta ei tarvitse kuitenkaan värittää lämpö. Joskus tarvitaan viileää harkintaa, joskus kuumeista toimintaa, joskus kylmäpäisyyttä. Kokemukseni mukaan ihminen joka koko ajan toimii ”lämpimästi” toista kohtaan, saattaakin itse asiassa täyttää tilanteessa omia pätemisen tarpeitaan kuin tilanteen vaatimaa suhtautumista. Tällöin aikuinen tuo joskus aivan turhaan oman persoonansa lapsen ja käsiteltävän asian väliin. Saattaa käydä niin että tällaisen aikuisen näkökulmasta hänen tärkein viestinsä on, että hän on lämmin ja hyvä ihminen, ei niinkään se mistä he lapsen kanssa muka ovat keskustelemassa. Maalaamista opeteltaessakin opettajan tärkein asia tilanteessa voi olla saada vahvistusta horjuvalle käsitykselle oman persoonallisuuden lämpimyydestä.

Olemassaolevan arviointilomakkeen mukaan eläytyvä toimintatapa on parempi kuin eläytymätön. Tällainen pysyvä kahtiajako on kuitenkin vaarallinen. Jatkuvasti ääripäässä pysyvä toiminta johtaa toiminnan tukkeutumiseen. Jatkuvasti voimakkaasti eläytyvä opettaja läikähtyy tunteisiinsa. Hänen on vaikea ottaa asioita asioina, vaan hän tuo älyllisyyttä edellyttävään tilanteeseenkin tunteet pintaan. Kenenkään ei tarvitse tai pidä eläytyä kaikkiin maailman asioihin.

Kolmas olemassaolevan arviointilomakkeen kohta antaa kriteerit puheilmaisulle:

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| arkista kieltä | • kielenkäyttö monipuolista |
| lmeetön äänenkäyttö | • vivahteikas äänenkäyttö |

On toki hyvä asia jos ihminen kykenee vuorovaikutuksessaan monipuoliseen kielenkäyttöön. Tämä kuitenkin edellyttää tilannetajua. Erilaiset tilanteet, tunnelmat, ihmiset antavat kielenkäytölle erilaisia merkityksiä. Arkiselle kielenkäytölle voi joku antaa sellaisia positiivisia ominaisuuksia kuten tuttuus, turvallisuus, tärkeilemättömyys, asiallisuus tai käytännöllisyys. Uutistenlukijoilta ja tiedonjakajilta odotetaan ilmeettömämpää kielenkäyttöä kuin draaman esittäjiltä. Il-

meetönkin kielenkäyttö puolustaa paikkaansa kun asiaan ei ole syytä sekoittaa persoonallista näkökulmaa.

Oleellista näiden vuorovaikutuksen kriteerien osalta on, että mikään kriteeri ei sinänsä ole parempi kuin toinen. Tilanteesta riippuen erilaiset vuorovaikutustavat tulevat kysymykseen. Sen takia näen, että tällainen olemassaolevan hyvän vuorovaikutuksen kriteeristö turhaan tiukentaa lastentarhanopettajan roolia. Opiskelijan tulisi ennen kaikkea harjaantua arvioimaan toimintaa sen tilannetekijöihin liittyen. Edellä kuvatut adjektiivit sopivat paremmin arvioinnin pohjana oleviksi teemoiksi, joihin arvioijat sitten projisoivat oman moraalisensa ja tuntemuksensa ilman ennalta määriteltä hyvää. Näitä adjektiiveja voi käyttää uusien näkökulmien virittäjänä paremminkin kuin hyvän toiminnan kriteereinä. Eli esimerkiksi opettajakeskeisyys on vain yksi mahdollinen vuorovaikutusmalli ilman ehdotonta pysyvää hyvän tai pahan kriteeriä. Opettajakeskeisyys saa eettisen merkityksensä tilanteessa. Miten opettajakeskeinen tilanne on ja mitä me teemme asialle? Pitäisikö tilanteessa etsiä lapsikeskeistä toimintatapaa? Tilanteeseen orientoituminen saa opiskelijan suuntaamaan huomionsa todellisuuteen eikä hän voi vain jäädä pyörittelemään merkityksiä omassa päässään. Joutuessaan etsimään hyvän toiminnan kriteerejä todellisessa toiminnassa opiskelijan sisäinen merkitysmaailma ja todelliset tapahtumat joutuvat sekoittumaan ja pääsevät rikastamaan toisiaan.

Arviointilomakkeen kolmas osa-alue toiminnan suunnittelun ja toiminnan toteuttamisen lisäksi on oman toiminnan analysointi ja arviointi. Tämän osa-alueen ensimmäinen kriteeri on ”kyky analysoida omaa toimintaa”. Eli didaktiikan opettaja arvioi opiskelijan käsityksiä tapahtumista. Miten hyvin opiskelija osaa nähdä tapahtumat ja niiden merkityksen? Tällainen ajatus pohjautuu yhden oikean olemassaolevan todellisuuden hahmotukseen. Kun on olemassa yksi oikea todellisuus, sitä voidaan analysoida paremmin tai huonommin. Arvioinnin laadukkuus perustuu siihen, miten oikein todellisuus voidaan nähdä. Didaktiikan opettajan tehtävänä on tässä yhteydessä arvioida opiskelijan kyky arvioida tätä oikeaa todellisuutta. Tällainen arvioinnin vaatimus asettaa didaktiikan opettajalle rooliodotuksia olla oikeassa. Didaktiikan opettajan on lyhyen havainnointinsa aikana saatava objektiivinen ja oikea käsitys toiminnan sisällöstä. Parissa tunnissa hänen on saatava selville monimutkaisen sosiaalisen yhteisön pitkän ajan kuluessa muotoutunut tilanne. Samoin hänen on nähtävä opiskelijan tilanne oikeammin kuin opiskelija, jotta hän voi opiskelijan oman toiminnan arviointia arvioida.

Muotoutuvan arvioinnin näkökulmasta ei pysyvää oikean toiminnan kriteeriä ole löydettävissä. Muutoksen tilassa tuntuma on analyysiä painokkaampaa. Vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä opiskelija, ohjaaja että didaktiikan opettaja yhdessä osallistuvat arvioinnin kriteerien kehittämiseen. Toiminnan arvioinnissa korostuu tapahtuminen, ei pelkästään oma toiminta. Vuorovaikutuksen näkökulmastahan ei voida ymmärtää omaa toimintaa ilman tilanteen ja muiden vaikutusta itseen. Jos arviointitilannetta kehitettäisiin siten, että arviointi tapahtuisi nyt käsillä olevaan toimintaan liittyen, päästäisiin oman toiminnan analyysistä tapahtumisen arviointiin. Mitä nyt tapahtuu? Mitä me nyt teemme? Mitä meidän pitäisi tehdä? Tällöin didaktiikan opettajakin voisi helpommin tulla alas norsunluutornistaan, kun hän olisi mukana omalla arvioinnillaan muotoilemassa tapahtuvaa toimintaa. Näin voitaisiin heti testata didaktiikan opettajan arviota. Tällaisella asenteella olisi merkitystä oman ammatti-identiteetin kehittämisessä. Opiskelijan ei tarvitsisi sosiaalistua instituution päättämiin oikean toiminnan kriteereihin, vaan niistä tulisi lihaa ja verta. Samalla hän voisi tuoreeltaan koetella muiden näkemyksiä käytännössä.

Toisena arviointikriteerinä on ”kyky vastaanottaa ja käyttää arviointikeskustelussa tulleita positiivisia ja korjaavia asenteita”. Tässä itse asiassa mitataan opiskelijan kykyä sopeutua koulutuksen edustajan näkemyksiin. Tämän näkemyksen mukaan opiskelija on hyvä arvioimaan toimintaansa, jos hän suostuu omaksumaan muiden näkemykset.

Kolmantena arvioitavana kriteerinä on ”vuorovaikutus aikuisten kanssa (määrä, laatu)”. Tässä yhteydessä ei täsmennetä vuorovaikutusta, mutta toiminnan toteuttamisen puolelta termejä lainaamalla saadaan kuvaksi aktiivinen, luonteva, läheinen, lapsikeskeinen, innostava, lämmin, eläytyvä sekä monipuolisesti ja vivahteikkaasti kieltä käyttävä opiskelija. Eli opiskelijan on pystyttävä arviointitilanteessa kehittävään vuorovaikutukseen. Mutta entä jos opiskelija ja didaktiikan opettaja ovatkin eri mieltä? Tilanne kärjistyy kun opiskelija ei suostuttelusta huolimatta halua omaksua opettajan näkökantaa. Didaktiikan opettajan näkökulmasta opiskelija ei tällöin ole etsinyt vuorovaikutusta vaan on jääripäisesti pitäytynyt omassa näkökulmassaan. Olemassaolevan hahmotuksen näkökulmasta vuorovaikutus arvioinnissa tarkoittaa tapahtumien reflektointia. Vuorovaikutuksessa ilmiötä muutetaan.

Kun olemassaolevan todellisuuden arvioinnissa keskitytään oikean todellisuuden analyysiin, muotoutuvan todellisuuden arvioinnissa puntaroidaan erilaisten tapahtumamahdollisuuksien välillä. Ei

vielä ole olemassa yhtä oikeaa todellisuutta, vaan se on vasta muotoutumassa, joudutaan arvioinnissa käyttämään arvauksia, todennäköisyyksiä, aavistuksia ja kokemuksia. Tällainen hahmotus edellyttää arvioinnin järjestämistä siten, että se liittyy omiin merkitysjärjestelmiin ja tilanteeseen, ei niinkään olemassaolevan struktuurin sisäistämiseen. Seuraavassa esitellään havainnollisuuden vuoksi eräs tällainen hahmotelma.

12.2 Muotoutuva toiminnan arviointi Helsingin lastentarhanopettajaopistossa

Tässä luvussa esitetään nykyiselle arviointikaavakkeelle vaihtoehto, joka voisi olla eräs malli opiston harjoittelun arviointitapaa kehitettäessä (vrt. Reunamo 1993). Malli on tehty siten, että sen soveltaminen on mahdollista lastentarhanopettajaopiston koulutuksen ja resurssien puitteissa. Lastentarhanopettajakoulutuksen rahalliset resurssit ovat kovin vaatimattomat. Henkilökohtaiseen pitkäaikaiseen vuorovaikutusprosessiin ei opettajien aika riitä. Siihen asti kunnes taloudelliset resurssit paranevat täytyy yrittää toimia niissä puitteissa jotka on käytettävissä.

Malli on ajateltu käytettäväksi siten, että harjoitteluun orientoituttaisiin normaalisti didaktiikan tunneilla lukujärjestyksen sille määrittämässä lokerossa. Kokoontumiset tapahtuisivat pääasiassa opiston tiloissa ja kuudentoista hengen ryhmissä. Pienempiin ryhmiin ei ole varaa. Tällaista luokkaopetusta on kritisoitu ja syystäkin. Toisaalta luokkaopetus avaa runsaat mahdollisuudet ryhmän ja sen ihmisten sisäisen elämysmaailman prosessoinnille.

Tässä esiteltävän arviointimallin tarkoituksena on, että opiskelijoiden ja päiväkotiryhmän elämysmaailma ja tapahtuminen nousisivat hahmotuksen keskeiseksi materiaaliksi. Näin voitaisiin harjaantua siihen, että arviointi ei ole pelkästään omien ideoiden toteutumisen arviointia vaan myös kohdattavan todellisuuden arviointia. Arviointi on eräs tapa vaihtaa tavoitteellinen hahmotus mahdollisuuksien hahmotukseksi. Miten se voisi tapahtua? Seuraavassa esitellään tarkoitusta varten tehty arviointilomake. Sen jälkeen käydään esimerkinomaisesti vaihe vaiheelta tämän lomakkeen valmistusprosessi. Tämä arviointimalli on puolistrukturoitu: sen vaiheet ja teemat on etukäteen määritetty, mutta opiskelija ja päiväkodin ihmiset voivat osallistua sen sisällön määräytymiseen. Tämänkaltaisen pakkoprosessi saattaa opiskelijan tilanteeseen, jossa hänen on itse osittain määriteltävä arviointinsa sisältö ja käytettävät toimintatavat. Tällai-

sessä tilanteessa opiskelija on itse osavastuussa oman arviointinsa pätevyydestä. Osallistumalla vaihe vaiheelta oman arviointilomakkeensa valmistusprosessiin opiskelija joutuu hiomaan omia arviointitaitojaan ja ne myös näkyvät selkeämmin. Lukijasta käytetyt menetelmät saattavat vaikuttaa puuduttavan yksitoikkoisilta, mutta idean selkeyden ylläpitämiseksi ei toimintamenetelmiä käsitellä kuin siltä osin kuin idean välittämiseksi on tarpeen.

HARJOITTELUN ARVIOINTILOMAKE

OPISKELIJA _____

HARJOITTELU I II III IV

PÄIVÄKOTI _____

OHJAAJA _____

HAVAITTU POTENTIAALI JA INTRESSIT	POTENTIAALIN JA INTRESSIEN RIKASTAMISMAH- DOLLISUUKSIA	TOIMINNAN ESTEI- TÄ JA AUKKOJA	ESTEIDEN POISTO JA AUKKOJEN PAIKKAUS

Kuvio 15. Muotoutuvan harjoittelun arvion malli.

1. KOKOONTUMINEN: Orientaation helpottamiseksi lienee syytä heti jakaa käytännön informaatio kuten harjoittelupaikan osoite ja puhelinnumero, matkat, harjoittelun ajankohdat ja sijoittuminen opintojen kokonaisuuteen. Sen jälkeen jaetaan opiskelijoille arviointilomakkeet ja selvitetään niiden käyttö. Opiskelijoille annetaan tehtäväksi valmistella keskustelurunko päiväkotikäyntiä varten joka suoritetaan ennen seuraavaa kokoontumiskertaa. Keskustelurunko on tarkoitettu opiskelijan ja ohjaajan hahmotusta ohjaavaksi harjoittelun orientaatioperustaksi. Siinä opiskelijan on kartoitettava lyhyesti lomakkeen yläosaan liittyviä asioita. Millaisia intressejä lapsilla ja lapsiryhmällä on? Mitkä asiat lapsia kiinnostavat ja mitä he tekevät mielellään? Miten lasten vahvuudet tulevat ilmi päiväkodissa ja miten niihin siellä suhtaudutaan? Millaisia piileviä mahdollisuuksia lapsissa ja ryhmässä on ja miten niitä voisi saada esiin? Millaisiin toiminnan

esteisiin päiväkodin arjessa törmätään ja miten päiväkodissa näitä ongelmia käsitellään? Keskustelurungon laadittuaan opiskelijat käyvät päiväkodissa tutustumassa toimintaan ja käyvät ohjaajan kanssa läpi yllämainittuja teemoja. Annetaan yhdelle opiskelijalle nauhuri, johon hän nauhoittaa harjoittelupäiväkotinsa lasten toiminnallisia intressejä kartoittavan haastattelun. Tällä järjestelyllä pyritään edesauttamaan opiskelijan sellaista orientoitumista harjoitteluun, jossa hahmotuksen keskeistä raaka-ainetta olisi päiväkodin todellisuus jota sitten käsiteltäisiin.

2. KOKOONTUMINEN: Käydään läpi käynnin vaikutelmia. Kokoontumisen teemana on lasten intressit päiväkodissa. Kuunnellaan ja käydään läpi opiskelijan tekemää haastattelua. Minkälaisia intressejä lapsilla näytti olevan? Miten niihin pitää suhtautua? Minkä verran lasten pitäisi saada omia intressejään toteutettua? Miksi? Onko opettajan tiedettävä lasten intresseistä siksi että hän voisi auttaa niiden toteuttamisessa vai siksi, että hän voisi lasten sisäistä maailmaa tuntemalla muuttaa näitä intressejä mielekkäämmäksi? Miten lasten omia intressejä voi auttaa kehittymään?

Opiskelijat tekevät listan esiinnousseista intresseistä. Silmien avaamiseksi voi konseptipaperille tehdä pitkän listan. Sen jälkeen etsitään tälle intressiryppäälle mahdollisimman kuvaava teema, jollainen voisi olla esimerkiksi ”leikkiminen ystävän kanssa”. Kirjataan pari teemaa arviointikaavakkeeseen.

Miten lasten intressejä huomioidaan käytännössä? Kirjataan lomakkeen toiseen kohtaan toimintamahdollisuus, jolla intressi saadaan toiminnallisesti elämään. Käydään läpi yksi tai kaksi opiskelijoiden esimerkkiä ja puidaan niitä eri puolilta. Jos lapsista on esimerkiksi tärkeitä leikkiä kavereidensa kanssa, miten me voimme tätä harjoittelussamme edesauttaa? Vai onko halu leikkiä kavereiden kanssa merkki aikuisen järjestämien toiminnan mielekkyyden puutteesta? Onko lapsi pätevä sanomaan mitä hän haluaa? Mistä kertoo lasten halu leikkiä toistensa kanssa? Tämän pohdinnan tarkoituksena on saada lausutut intressit ja tarpeet toiminnallisesti eläviksi.

3. KOKOONTUMINEN: Tämän kerran teemana on lapsiryhmän vahvuudet ja potentiaali. Koska nykyresursseilla ryhmäkoot ovat suuria, ei kaikkien tilannetta voi käsitellä syvällisesti. Kokemukseni mukaan kaikkien tilanteen lyhyttä käsittelyä parempi vaihtoehto on käsitellä vain yhden tai kahden opiskelijan tilannetta syvemmin. Tähän käsittelyyn osallistuu koko ryhmä.

Käydään läpi jonkun opiskelijan muistiinpanoja ja vaikutelmia, joita hän on tehnyt keskustellessaan ohjaajansa kanssa ja tutustuessaan ryhmän toimintaan. Ovatko talon tavat jo lapsille tuttuja? Miten lapset voivat tuoda ryhmässä esiin omaa panostaan toiminnalle? Miten lasten ryhmää rikastava toiminta näkyy käytännössä esimerkiksi ruokailussa, opetuksessa tai vaikkapa sosiaalisten taitojen oppimisessa? Miten me voimme nähdä lapset toiminnan voimavaroina ja mitä se tarkoittaa?

Tällaisella käsittelyllä voidaan ehkä vähentää hallintaan liittyvää hahmotusta ja auttaa opiskelijaa näkemään lapset ja ryhmä toiminnan aineksena, ei niinkään toiminnan kohteena. Tällöin opiskelijan ei tarvitsisi suhtautua lasten toimintaan omaa toimintaa häiritsevänä tekijänä, vaan toimintaa rikastavana aarrearkkuna. Opiskelijat kirjaavat listan (joka saa tälläkin kertaa olla pitkäkö) lapsiryhmän vahvuuksista. Joku lukee esimerkinomaisesti oman listansa.

Vastaavasti käydään läpi lapsissa piilevä potentiaali käyttäen esimerkkinä jonkun opiskelijan näkemystä. Millaisia voimavaroja lapsissa saattaisi vielä olla, joita ei nyt ole näkyvillä? Mitä tarkoittaa piilevä potentiaali? Onko se olemassa vai kehittyykö se? Missä määrin piilevä potentiaali on jo lapsen sisässä ituna kehittymässä ja missä määrin aikuinen voi viritellä lapsen mahdollisuuksia?

Opiskelijat kirjaavat aavistelemliaan mahdollisuuksia listaan ja yrittävät sitten tiivistää listan muutamaaan avainsanaan. Nämä avainsanat kirjataan arviointilomakkeen ensimmäiseen lokeroon. Sen jälkeen kirjataan lomakkeen toiseen lokeroon keinoja edelleen elävöittää näitä lasten vahvuuksia ja potentiaalia. Uinuva potentiaali ei ole olemassaolevaa potentiaalia. Siksi tässä kohdassa täytyy ideoida rohkeasti. Jo ideoiden kirjaaminen auttaa. On helpompi nähdä lapsissa piilevä potentiaali kun me sitä aktiivisesti etsimme. Kun me etsimme lasten sisäisiä mahdollisuuksia, meillä on paremmat mahdollisuudet niitä löytää ja työskennellä niiden kanssa.

4. KOKOONTUMINEN: Tällä kokoontumiskerralla on teemana toiminnan esteet. Pelkästään toiminnan mahdollisuuksiin keskittymällä saatetaan sulkea epämiellyttävä osa todellisuudesta pois mielestä. Opiskelijat tekevät ensin listaa päiväkodin mahdollisista toiminnan esteistä. Millaisia historiallisia kahleita päiväkodilla on? Mitkä näistä kahleista ovat tarpeellisia ja miksi? Onko päiväkodin työ- ja toimintatavoissa tyhjäkäyntiä? Mitä tarkoitusta nämä tavat palvelevat? Mitä hankaluuksia aiheuttavat tilat tai ajankäyttö? Millä tavoin lapsiryhmän ja päiväkodin luonne eivät ole sopusoinnussa keskenään? Millaiset sisäiset jännitteet jäykistävät ryhmän jäsenten toimintaa? Onko

joillakin lapsilla erityisiä hankaluuksia, kuten vammaisuutta tai ristiriitoja?

Käydään läpi jonkun opiskelijan listaa. Listaa ei tarvitse nähdäkseni aina käsitellä kokonaan, jos aika ei riitä. Käsittely voi pysytellä vaikka vain yhdessä kohdassa, sillä usein yksityisen asian perusteellisella käsittelyllä teema joka tapauksessa lavenee. Muut kohdat voi ajan puutteessa tarvittaessa vaikka vain luetella.

Opiskelijat kirjaavat aavistelemistaan toiminnan mahdollisista esteistä viisi teemaa käsittävän luettelon lomakkeen kolmanteen lokeroon. Näitä teemoja on tarkoitus tutkia harjoittelun aikana sekä kokeilemalla että ohjaajan kanssa puimalla. Sen jälkeen opiskelijat kirjaavat neljänteen lokeroon käytännön keinoja, joilla näitä esteitä voidaan poistaa. Tässä kohdassa voidaan myös kirjata keinoiksi uusia esteitä, sillä elävässä elämässä ei ihminen koskaan toimi esteettömmässä tilassa. Monesti voi jokin este olla käynnistäjänä hedelmälliselle prosessille. Este sinänsä ei ole hyvä tai paha asia. Esteen laatu vasta määrittää sen, onko sillä arvoa toiminnan rikastajana. Onko esteessä pureskeltavaa ja tartuntapintaa? Kokemukseni mukaan tällainen ajatus on opiskelijoille outo ja jos aiheita käsitellään kylmiltään ensimmäistä kertaa opiskelijat kokevat ohjeen vieraana. Nähdäkseni opiskelijat ovat usein orientoituneita lasten vapauden lisäämiseen ja toiminnan rajoitusten poistamiseen. Näin lyhyessä ajassa ei asiaan ehdi paneutumaan, mutta problematiikkaan voi ottaa silti tuntumaa.

5. KOKOONTUMINEN: Tässä kokoontumisessa vaihdetaan arvioinnin näkökulma päiväkodista opiskelijaan itseensä. Opiskelijat kirjaavat listan omista harjoitteluun liittyvistä intresseistään. Mitä minä tältä harjoittelulta haluan? Mitä minä haluaisin tehdä tässä harjoittelussa? Minkälaiset asiat minua henkilökohtaisesti kiinnostaisivat?

Omien intressien löytäminen ei välttämättä ole helppo prosessi, jos opiskelija on oppinut, että koulutuksessa omista intresseista on vain haittaa, sillä ne vaikeuttavat sujuvaa opiskelua. Opettaja voi auttaa virittämällä esittelemällä erilaisia toimintatapoja ja mahdollisia kiinnostuksen kohteita.

Käydään listaa yhden opiskelijan osalta läpi. Ajatellaan että jotakin opiskelijaa kiinnostaisi kokeilla musiikkiin liittyviä toimintatapoja. Käydään aiheesta keskustelua. Miksi musiikki? Opetellaanko musiikillisia taitoja? Viritetäänkö elämyksiä? Entä jos lapset eivät ole kiinnostuneita musiikista? Mitä haittapuolia tällaisella intressillä voi olla? Opiskelijat kirjaavat itselleen kaksi alustavaa harjoitteluun liittyvää intressiä lomakkeen ensimmäisen sarakkeen alaosaan. On huomattava, että tässä yhteydessä sana intressi viittaa eri asiaan kuin

tavoite. Intressi tarkoittaa ennemminkin kiinnostavuutta kuin tavoittelemista.

6. KOKOONTUMINEN: Tämän kerran teemana ovat opiskelijan omat vahvuudet ja piilevät mahdollisuudet. Opiskelijat tekevät jälleen listaa, tällä kertaa omista vahvoista alueistaan ja aavistelemistaan piilevistä mahdollisuuksista. Kukin opiskelija kuvaa vuorotellen kaksi omaa vahvaa aluettaan. Näistä voidaan keskustella yhteisesti saman tien tai tehdä näistä lista, jota tarkastellaan kierroksen jälkeen yhteisesti.

Tällainen oman persoonan julkinen kehuminen muille silloin tällöin sopii kaikille. Tehtävää voidaan täydentää tai tehdä myös niin päin, että opiskelijat kuvailevat toisissaan havaitsemiaan vahvuuksia. Jos tilanne tuntuu riittävän turvalliselta voidaan myös keskustella näihin vahvuuksiin liittyvistä varjopuolista.

Opiskelijat kirjaavat lomakkeen alaosaan ensimmäiseen kohtaan kolme omaa vahvaa aluettaan tai mahdollista piilevää voimavaraa. Sen jälkeen kirjataan lomakkeen toiseen kohtaan näiden voimavarojen toiminnallisia käytötapoja. Miten minä voin olla avuksi päiväkodissa? Miten tietoni ja taitoni tulevat parhaiten hyödynnettyä? Mikä on minun panokseni yhteisessä prosessissa?

7. KOKOONTUMINEN: Tarkoituksena on jatkaa opiskelijan sisäisen maailman käsittelyä. Opiskelijat miettivät omissa taidoissaan ja näkemyksessään ilmeneviä puutteita. Mitä minä en osaa? Minkälaisista asioista minulla ei ole kokemusta? Mihin asioihin minulla ei ole tuntu-
maa? Minkä asioiden suhteen saatan olla turtunut liikaa? Minkälaisia kokemuksia ja harjoituksia tarvitsisin kehittyäkseni?

Toinen arvioitava teema on oma tunne-elämä. Millä tavoin minun tunteeni rajoittavat toimintaani? Millaiset tunteet sotkevat vuorovaikutustani? Miten saan sydämeni mukaan tekemiseeni? Haluan-
ko tai tarvitseeko minun sotkea tunne-elämäni tähän prosessiin?

Opiskelijat kuvailevat itsetutkistelunsa tuloksia toisilleen. En tiedä onko ihminen joka avoimesti kertoo tunne-elämästään kypsempi kuin sulkeutunut ihminen, joten opiskelijalle itselleen täytyy jättää tilaa määrittää miten itselleen merkityksellisistä asioista hän tuo keskusteluun.

On kuitenkin tärkeää, että ihminen pyrkii vuorovaikutuksessaan kohtaamaan tuskallisiakin asioita. Sen takia ei arvioinnissa voida pitää huonona sitä, että opiskelija löytää toiminnassaan puutteita. Kun arvioinnin tehtävä on käydä läpi harjoittelun kannalta merkittäviä asioita ei ole syytä ennakolta lyödä niihin moraalista hyvän tai

huonon toiminnan leimaa. Monesti käy niin, että opiskelija joka uskaltaa prosessoida harjoittelussaan pimeitä ja heikkoja kohtiaan saa harjoittelusta enemmän kuin mahdollisimman täydelliseen harjoitteluun pyrkivä. Hyvään arviointiin tarvitaan ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta myös käydä käsiksi hankaliin asioihin. Mahdollisimman hyvään harjoitteluun pyrkiminen saattaa vain johtaa tarpeeseen laakaista ongelmat maton alle. Kaikelle inhimilliselle löytyy kuitenkin yleensä hyvät toiminnalliset perusteet. Sen takia toiminnan moraalista arvottamista ei saisi asettaa ilmiön koetteluun ja käsittelyyn edelle. Pohjamudassa möyriminen saattaa olla jollekin opiskelijalle tärkeämpää kuin harjoittelun korrekti suorittaminen. Sen takia arvioinnin pitäisi olla enemmänkin ilmiöiden käsittelyä kuin ilmiön määrittämistä ensin hyväksi tai pahaksi.

Muotoutuvassa arvioinnissa kipeä puute voi muuttua tai se saadaan käyttöön arvokkaana voimavarana. Opettajankoulutuksen normi toimia koko ajan mahdollisimman hyvin ei kuitenkaan suosi hankaluuksien esiinnostamista. Sen takia arvioinnissa pitäisi nostaa keskeiseksi sen teemojen tärkeys opiskelijan tilanteelle. Tärkeää on ennen kaikkea teemojen ilmaisuvoima ja työskentelyteho, ei niinkään ulkopuoliset hyvyyden kriteerit. Arvioinnin tarkoituksena on ennen kaikkea syventää opiskelijan hahmotusta siten, että hän voisi saada toiminnasta mahdollisimman täyteläisen ja hienovireisen kuvan. Arviointilomakkeen arvon määrittää sen ilmaisuvoima ja tilanteeseen liittyvien teemojen keskeisyys, ei niinkään harjoittelun teemojen soveltaminen ulkoisiin etukäteen määriteltuihin arviointikriteereihin. Opiskelijat kirjaavat arviointilomakkeelle omia toimintansa esteitä ja ongelmia kolmesta viiteen kappaletta. Sen jälkeen he kirjoittavat sarakkeeseen neljä keinoja työskennellä näiden esteiden kanssa.

8. KOKOONTUMINEN: Harjoittelun ohjaajat kutsutaan päiväkodista puolentoista tunnin palaveriin koulutuksen tiloihin, jossa käsitellään suoritettavaa harjoittelua. Kahdeksannen kokoontumisen teemana on valmistella tätä ohjaajien kokousta. Ensin käydään keskustelua siitä, minkälainen visio harjoittelusta kullakin on ja mitkä asiat harjoittelussa ovat tärkeitä. Etsitään sekä yhteisiä että erityisiä näkökulmia. Sen jälkeen pohditaan millä tavalla ohjaajien kokouksessa voisi nämä visiot saada elämään. Miten tarkat ohjeet harjoittelusta pitää ohjaajille antaa? Miten saadaan ohjaajien näkemykset mukaan keskusteluun? Millä tavalla pitäisi harjoittelun arviointia käsitellä? Mikä on oikeastaan meidän viestimme ohjaajille? Yhdessä lyhyessä kokouksessa ei ehdi kovin monia asioita puida kovin syvällisesti? Mikä on olennaista? Miten sen saisi esiin?

Jos yhteinen idea löytyy, mietitään vielä asioiden käsittelytapoja ja järjestystä. Jos joku tuntee ettei hän halua sitoutua yhteiseen ideaan, hän saa käyttää kokouksessa näkökulmaansa perustelevan puheenvuoron, josta voidaan keskustella. Kokouksen jälkeen voivat opiskelija, ohjaaja ja didaktiikan opettaja yhdessä etsiä mielekästä harjoittelutapaa mittatilaustyönä. Tällainen mittatilaustyö tarkoittaa kuitenkin sitä, että tällöin arviointikäynnin suorittaa sama didaktiikan opettaja, jotta hän voisi olla riittävästi perillä harjoittelun luonteesta.

Kun opiskelijat ovat itse määrittämässä harjoittelunsa etenemistä, opiskelijat eivät pääse piiloon instituution taakse vaan joutuvat ottamaan henkilökohtaista vastuuta omaan harjoitteluunsa ja suhteeseensa harjoittelun ohjaajaan. Hän ei voi kuvitella istuvansa valmiiseen pöytään.

Kokoontumisten aikana täytetty arviointilomake on opiskelijan luonnos arviointilomakkeeseen. Lomakkeen käyttötarkoitus on, että se johdattaisi huomion harjoittelun keskeisiin teemoihin. Arviointi tapahtuu näitä teemoja koettelemalla ja pohtimalla. Jos joku ei ole tyytyväinen omaan arviointilomakkeeseensa, voitaisiin niin halutessa vaihtoehtona käyttää koulutuksen valmista arviointilomaketta. Vaihtoehtoisina arviointitapoina voitaisiin myös käyttää muiden koulutuspisteiden arviointimalleja kuten Turun Bronfenbrenneriltä sovellettua ekologista mallia tai Savonlinnan Clarcken opetustaitoihin pohjautuvaa arviointia. Tällainen edellyttää kuitenkin näiden arviointitapojen käsittelyä joko kasvatustieteen evaluointikursseilla tai aikaisemmin didaktiikan tunneilla, jotta opiskelija voisi paremmin nähdä mitä hän itse asiassa on valitsemassa.

Jos harjoitteluun kuuluu numeerinen arviointi, saattaa koko harjoittelun arviointia paremmin soveltua arvioitavaksi jokin seminaarityöhön liittyvä työnäyte, johon sovelletaan ennalta sovittuja kriteerejä. Muuten parhaan mahdollisen harjoittelun paine ei anna tilaa täysipainoiselle tilanteiden kohtaamiselle. Jos ohjaustapahtuma on vuorovaikutusta, sekä ohjaaja että opiskelija osallistuvat tämän tapahtuman muotoutumiseen. Tällöin ei arviointi voi olla objektiivista. Ohjaaja arvioi tällöin myös omaa työtään ja kriteerit ovat persoonakohtaisia ja liukuvia.

9. KOKOONTUMINEN: Koska tässä kuvitteellisessa mallissa ei näy opiskelijoiden eikä ohjaajien panos, minun täytyy tyytyä kuvaamaan mallia, josta käy ilmi minun mielestäni keskeisiä asioita. Heti kokoontumisen aluksi lienee syytä hoitaa pois alta käytännön järjestelyt ku-

ten ohjauspalkkiot, harjoittelun ajankohdat, poissaolot ja harjoittelun sijoittuminen osaksi opiskelua.

Mittarin ja harjoittelun perusidea on: Päivähoitotoiminta on sitä tuloksellisempaa mitä hienovireisemmin osataan nähdä toiminnassa piileviä mahdollisuuksia ja rajoituksia ja elvyttää niitä niin, että päiväkodin kulttuuri rikastuu. Harjoittelun arvon mittari ei ole lasten vetäminen jotakin tavoitetta kohti vaan kyky nähdä ja osallistua rikkaan elämän ylläpitoon ja muotoutumiseen. Arviointilomakkeen tehtävänä on toimia muistilappuna ja apuvälineenä hahmotuksen suuntaamisessa.

Arvioinnin vaikeudet on syytä nostaa esiin mutta ajan puutteen vuoksi niihin tuskin löydetään mitään patenttiratkaisuja. Jos kerran kriteerit elävät koko ajan tilanteesta riippuen, miten voidaan opiskelijaa arvioida numeerisesti asteikolla yhdestä viiteen? Minkä verran ohjaajalla on määräysvaltaa jos hän näkee että opiskelija on eksyksissä? Lisäksi ohjaajien kokouksessa on syytä käsitellä ohjaajan ja opiskelijan rooleja ja tehtäviä päiväkodissa, mutta niihin ei nyt arvioinnin yhteydessä puututa.

Harjoittelun aikana didaktiikan opettaja käy kerran päiväkodissa, katsoo tai on ehkä mukana toiminnassa. Palautekeskustelussa käydään teema-alueita läpi. Millaiset intressit, vahvuudet ja mahdollisuudet ovat olleet ajankohtaisia? Miten niitä on toiminnallisesti elävöitetty ja mitä on tapahtunut? Millaisia ajankohtaisia toiminnan rajoituksia harjoittelussa on ilmennyt ja miten niihin on suhtauduttu? Arvioinnin punaisena lankana on että keskitytään tilanteisiin ja tapahtumiseen, ei tilanteiden ulkopuolella olevaan pysyvään kriteeristöön.

Olisi hyvä, jos koulutuksen opettaja voisi osallistua itsekin toimintaan, valmistautua siihen yhdessä opiskelijan kanssa, olla mukana tapahtumisessa. Näin arviointi voisi olla yhteisen todellisuuden arviointia, jolloin opiskelijaa ei tarvitsisi nähdä arvioinnin objektina. Tämänhetkisen koulutuksen resurssit eivät kuitenkaan nykyisillä järjestelyillä suo tähän mahdollisuuksia. Eräs keino tähän suuntaan olisi voimakas panostus luennoista kirjatentteihin. Opetuksesta vapautuva aika käytettäisiin henkilökohtaisiin ohjausprosesseihin. Tällainen vaatisi opettajan roolin uudelleen hahmotusta.

Jos ei haluta mennä siihen pitkälliseen prosessiin, jonka opiskelijan osallistuminen oman arviointilomakkeensa sisältöön aiheuttaa, eräs mahdollisuus on koulutuksen puolelta täyttää tämä lomake ennalta määrätyillä teemoilla. Vaikka tässä hävitäänkin opiskelijan panos, voidaan tässä silti saavuttaa arvioinnin muuttuminen tärkeiden teemojen käsittelyksi. Tällöin ei teemoilla olisi enää ennalta määritel-

tyjä hyvyyden kriteerejä, vaan ne olisivat tilannesidonnaisia. Tällöin arvioitaisiin teemojen ilmenemistä, ei haettaisi tuomiolle. Tällöin esimerkiksi teemaa vallan käyttö käsiteltäisiin elämään kuuluvana ilmiönä, ei pelkästään hyvänä tai tuomittavana asiana. Tällöin käsiteltäisiin teemaa toiminnan suunnittelukin vain inhimillisenä taipumuksena ennakoida tapahtumia. Tällöin voitaisiin suunnittelu nähdä sekä hyviä että huonoja ilmiöitä sisältävänä, ei vain oikeana toimintana.

10. KOKOONTUMINEN: Harjoittelun jälkeen kokoontumisen tärkein tehtävä on kertoa omista kokemuksista ja tuntemuksista sekä kuulla toisten näkemyksiä. Näin omat kokemukset asettuvat paikalleen ja saavat perspektiiviä. Opettaja voi kerätä arviointikaavakkeet ja katsoa löytyykö sieltä jotakin, joka tarvitsisi jatkokäsittelyä. Koko prosessin anti on nähdäkseni siinä, että opiskelija joutuu etsimään omaa suhdettaan työhönsä ja harjoitteluunsa. Jos opiskelijan elämysmaailma aktivoituu harjoittelun sisältöjen suhteen, harjoittelu voi olla tehokasta.

13 POHDINTA

Aivan lopuksi käyn kriittisesti läpi eri tutkimustehtävien sisältöä. Pyrin arvioimaan omaa näkökulmaani ja johtopäätöksiäni. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää opiskelijain kokemuksia lastentarhanopettajakoulutuksesta keväällä 1991. Saamani aineiston perusteella opiskelijat keskittyivät koulutusta arvioidessaan koulutuksen organisaatioon, ei niinkään sisältöön. Opiskelijat kokivat tämän arvioivansa olevan itsensä ulkopuolella ja jotakin sellaista, jonka muotoutumiseen ei voi osallistua. Pidin tätä ilmiötä huonona, sillä katsoin että koulutuksen tulisi alusta asti viritellä orientaatiota, jossa opiskelija harjaantuu oman toimintansa sisältöjen ja puitteiden muokkaamiseen. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole asian laita. Varsinkin kun koulutuksen sisällöt ovat hyviä, tärkeäksi nousee sisältöjen omaksuminen, ei niiden muuttaminen. Hyvien sisältöjen muokkaamisen nostaminen keskeiseksi uhkaa romuttaa tämän pätevän systeemin. Tästä näkökulmasta vaatimus osallistumisesta toiminnan muotoutumiseen on järjetön. Sisältöä tärkeämmäksi voi nousta muutoksen vaatimus. Pitkälle vietyinä tällainen orientaatio tuhoaa kulttuurin arvokasta ainesta. Kaiken muotoutumiseen ei ole tarpeen osallistua, vaan on tärkeitä oppia myös ylläpitämään ja vaalimaan.

Toisena tutkimustehtävänä oli luoda visio opiskelusta, jossa kaikki osallistuvat yhteisen opiskelun muotoutumiseen. Kehittelin keinoja toiminnan muotoutumiseen osallistumiseen didaktiikassa, eri teoria-aineissa ja harjoittelussa. Tarkasti ottaen käsittelemäni asiat ovat myös vain puitetekijöitä. Kuvailin keinoja ja toimintatapoja. Sisällöt eivät kuuluneet esitykseni piiriin. Mikään ei kuitenkaan takaa, että tässä ja nyt tilanteessa aina ilmenisivät tärkeät sisällöt tai että ne olisivat käsiteltävässä muodossa. Toimintatapojen soveltamisen ohella tarvitaan yhä ohjaustaitoja, kykyä välittää tärkeäksi katsomiaan asioita ja saada ne toteutumaan. Ennalta arvaamattomassa asetelmassa erilaiset didaktiset kyvyt vain korostuvat. On opiskelijaa kohtaan väärin lähteä kohti tuntematonta ilman aavistustakaan miksi tai mitä tullaan tekemään. Keskittymällä ajankohtaisiin teemoihin voi jokin keskeinen traditioon vaikuttava osa jäädä pois. Vaikka Fröbeliä ei ottaisikaan oman työnsä ohjenuoraksi, on syytä varmistaa, että hänen ajatuksiinsa tutustutaan.

Kolmantena tutkimustehtävänä oli kuvata yhteiseen opiskelun muotoutumiseen osallistumista. Perusorientaationa oli, että muotoutumiseen voi osallistua vain saamalla kontakti tässä hetkessä ilmeneviin toimintasysteemeihin. Tässä jyrkässä määritelmässä hylätään ih-

misten kyky oppia toisten kokemuksista. Kirjoitetun sanan merkitystä väheksytään. Ihminen voi kuitenkin myös oppia pelkästään ajattelemalla käsiteltäviä asioita. Toiminnallisuuden vaatimus jättää huomiotta ihmisten sisäisten prosessien merkityksen. Sen että ihminen on jo tehnyt ja kokenut paljon ja hänellä on käytettävissään ajattelu, jolla hän voi rekonstruoida omia kokemuksiaan, saada niiden kautta yhteyden muiden kokemuksiin sekä myös luovasti tuottaa uusia työkaluja. On paljon erilaisia toimintatapoja. Niistä olisi saatava jonkinlainen yleiskuva, joka saattaa jäädä käsillä oleviin asioihin keskityttäessä huomiotta. On vaikea kokea itse kaikkia asioita. Kokeilun tiukka raja ei huomioi ihmisen monipuolista kapasiteettia.

Neljäntenä tutkimustehtävänä oli tutkia opiskelijoiden kokeiluun liittyviä näkemyksiä ja tunteita. Opiskelijoiden kokemuksia tarkasteltiin lähinnä muotoutuvan vuorovaikutuksen näkökulmasta oletuksena, että näin toimittaessa opiskelu olisi tehokkainta. Opittujen sisältöjen laatua tai määrää ei kuitenkaan mitattu. Jos tutkimuksen lähtöoletukset ovat virheelliset, ei toiminnan tuloksellisuudesta ole mitään takeita. Lisäkö kokeilu todella opiskelijoiden kykyä toimia lastentarhanopettajina? Tutkimuksen päätulokseksi nousi, että oman opiskelun muotoutumiseen osallistumista voidaan soveltaa ja lisätä lastentarhanopettajakoulutuksessa. Mutta ehkä teoriaosan perustelut näkökulman soveltamisen tarpeellisuudesta eivät ole kestäviä. Tai ehkä käytännön toteutus jäi sisällöltään ohueksi. Osallistuvaa opiskelua voidaan siis soveltaa mutta kannattaako se? Tutkimustehtävän 5 (opiskelijoiden näkemykset kokeilusta) suorituksessa ja raportoinnissa on sama ongelma. Keskustelussa puhutaan paljon osallistumisesta tapahtumien muotoutumiseen ja siitä, että sitä ilmeisesti tapahtui. Mutta ehkä en päästänyt kokeiluun liittyviä muita aspekteja esiin. Osallistuttiin mutta mitä muuta?

Kuudennessa tutkimustehtävässä kritisoidaan olemassaolevan mittarin ideaa ja esitetään esimerkki muotoutuvasta mittarista, jossa opiskelijan on itse osallistuttava oman arviointisysteeminsä kehittämiseen. Tämän arviointisysteemin kehittämiseen on aikaa vain parikymmentä tuntia. Eikö tällainen arviointisysteemi ole kovin pinnallinen? Mihinkään arvioinnin puoleen ei voi keskittyä. Onhan käytettävissä asiantuntijoiden kehittämiä malleja, jotka on käytännössä koeteltu. Samoin tätä tilannetta varten tehty arviointimalli saattaa olla kovin tilannesidonnainen, jolloin sen sovellusarvo laskee. Yleensäkin tähän hetkeen orientoituvassa opiskelussa tarvitaan laaja perspektiivi, jotta toimintaan saadaan ladattua merkityksiä. Vaarana on jäädä toiminnan jalkoihin vailla perspektiiviä ja suhdetta mihinkään mielekkääseen kokonaisuuteen.

Lopuksi vielä hivenen tutkimuksen paradigman arviointia. Vuorovaikutus nähdään usein tieteellistä tutkimusta häiritsevänä ilmiönä. Tutkija ei voi tehdä havaintoja systeemeistä ilman että hän olisi vuorovaikutuksessa tämän systeemin kanssa. Ei voida enää vetää selvää rajaa missä toinen alkaa ja toinen loppuu. Eräs ratkaisu tähän on että tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutusta mittaisi vielä jokin muu taho, joka voisi tarkastella tätä tutkijan ja tutkittavan systeemiä kokonaisuutena, mutta ongelmana on että tämä uusikin havaitsija joutuu olemaan vuorovaikutuksessa havaitsemansa systeemin kautta. Tutkijasta tulee todellisuuden tekijä. Näyttää siltä että tutkija on pääsemättömissä vuorovaikutuksen kanssa. Toisaalta ilman yhteyttä eli vuorovaikutuksen mahdollisuutta hän ei voi saada tosiaikaista havaintoa systeemistä, mutta yhteyden saaminen samalla merkitsee puuttumista systeemin sisäiseen dynamiikkaan. (vrt. Reunamo 1994, 35–38.)

Empiiriset ja tulkinnalliset menetelmät eivät voi saattaa ilmiöitä näkyväksi ilman, että tutkija suhteuttaa niihin omia toiminnallisia merkityksiään. Tällöin on vaikea sanoa, missä ilmiö objektiivisesti alkaa ja minkä verran on kysymys tutkijan omasta vaikutuksesta ja hahmotustavasta. Eräs tapa nähdä systeemi erillisenä on irroittaa se taustastaan naulaamalla tämä tausta kiinni. Tämä tarkoittaa että ilmiön muuttumista tarkastellaan vain joidenkin pysyvien lähtöoletusten sisällä. Tällaisia pysyviä puiteoletuksia ovat teoreettiset tai moraaliset tutkimuksen lähtökohdat. Esimerkiksi tämän tutkimuksen pysyvät lähtöoletukset ovat, että havaittava todellisuus muotoutuu vain tässä ja nyt. Sen jälkeen tutkimuksen etenemistä tarkastellaan tästä näkökulmasta. Mutta jos lähtöoletukset ovat vääriä, hyväkin lähtökohtien sisällä tapahtuva kuvaus on turha. Kuten Lehtinen (1988) huomauttaa, jos tutkimusta ohjaava primäärikysymys nojautuu vallitsevaan väärinkäsitykseen, on aivan ilmeisesti mahdollista täysin korrektein näköisesti operationalisoida olemattomiin ilmiöihin viittaaville teoreettisille käsitteille empiirisiä vastineita ja saada mitattua näin muodostetuille erillisille variaabeleille arvoja, joiden tilastollinen käsittely osoittaa korkeaa reliabiliteettia. Menettely voi tuottaa alkuperäiseen kysymykseen tyydyttävän tuntuksia vastauksia ilman että mikään prosessissa pakottaisi lähtökohtien uudelleen arviointiin. (Lehtinen 1988, 68.) Ilmiö pätee myös tähän tutkimukseen: Jos hahmotus ei voi perustua kontaktiin tässä ja nyt muotoutuvaan todellisuuteen, on tapahtumien tarkastelu tässä valossa turhaa.

Taustaoletuksien kiinninaulaamisen ohella toinen keino saada alati elävien ja mahdollisesti muuttuvien tapahtumien varjo vangittua tutkimusaineistoon on tallettaa näitä varjoja tutkimusaineistoksi.

Tarkkailun aikana tai jälkeen tehdään muistiinpanoja, haastatteluja nauhoitetaan, kirjallisia lähteitä kerätään ja tapahtumia videoidaan. Varsinainen tutkimuksen analyysi ja raportti tehdään usein näiden aineistojen pohjalta. Tällöin vuorovaikutus todellisuuden kanssa nähdään keinona saada tutkimusmateriaalia. Tällaiset staattisiin näytteisiin perustuvat menetelmät sopivat kuitenkin huonosti keskellä kuohuvaa vuorovaikutusta toimivalle kasvattajalle.

Se että tässä ja nyt ilmenevää vuorovaikutusta ei saa pulloon vaan hahmotusta ohjaamaan käytetään siitä kerättyjä jälkiä, ei saisi johtaa tutkijaa kuitenkaan harhaan tieteellisen tai muunkaan toiminnan perusteissa. Todellisuuteen orientoituminen on kuitenkin ainoa keino saada ote ilmiöstä. Jälkien hahmottaminen saaliina ei johda tulokselliseen metsästyksen. Jäljet johtavat tilanteisiin, ne eivät ole tilanteita. Se että jäljet ovat pitkäikäisempiä kuin muotoutuvat tapahtumat houkuttelevat kuitenkin hahmottamaan ne itse pääasiana. Kun tutkija sitten kammiossaan tarkastelee aineistoaan hänellä on kovin erilainen suhde tapahtumiin kuin vuorovaikutuksen tuiskeissa elävällä kasvattajalla tai tutkimustaan vasta muotoilevalla tieteen tekijällä.

”Pysyvän” aineiston kanssa askaroiva tutkija ei hahmota enää itseään tapahtumien muotoutumiseen osallistujana. Tutkija näkee itsensä helposti askaroimassa staattisen todellisuudesta irrotetun kuvan kanssa. Ihmistieteissä on kyllä huomattu tarve kohdella tutkittavia subjekteina ja jopa tutkijan kanssa tasavertaisina tutkimuksen tekijöinä. Mutta tutkittavan ohella myös tutkija on tutkimuksen subjekti. Tutkija kokee oman subjektiivisuutensa helposti vain tutkimuksen pätevyyttä haaittava häiriönä, vaikka kysymyksessä on kaikkien toimintaan liittyvä piirre. Ihmistieteen tutkimusmenetelmienkin perinne juontaa juurensa yrityksestä saada selville todellisuuden luonne, ei osallistua sen muotoutumiseen. Observoinnissa tutkija tarkkailee tapahtumien etenemistä. Haastattelussa ”tähdätään systemaattiseen tiedonhankintaan” (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1985, 26). Tieteellisessä kokeessa muutos koehenkilössä pyritään saamaan esille valossa, jossa muutos kuvaisi todellisuudessa ilmenevää lainalaisuutta, ei tutkijan persoonallista ja ainutlaatuista osallistumista tapahtumien kehittymiseen.

Usein tulkinnallinen paradigma nähdään vastakkaisena tai vaihtoehdona empiiriselle otteelle. Tulkinnallinen ote korostaa ilmiön havaitsijan oman näkemyksen osuutta aineiston käsittelyssä. Todellisuuden ymmärtäminen on tärkeää. Ihmisen subjektiivisuus on tärkeää. Huomio kohdistetaan ihmisen sisäisiin tekijöihin ja ajatteluun,

usein mikrosysteemissä ja yksilöön liittyen. (vrt. Niinistö 1981, 29–30.)

Kumpikin paradigma tarkastelee silti olemassaolevaa todellisuutta, toinen analysoiden ja toinen ymmärtäen. Todellisuuden ymmärtäminen ei kuitenkaan kasvattajalle riitä, vaan hänellä on oltava kyky ja halu osallistua tapahtumiseen. Nopeiden muutosten keskellä ihmisen subjektiivisuus ei ole staattinen ominaisuus, vaan sitä täytyy tehdä koko ajan.

Ehkä on syytä tässä yhteydessä varmuuden vuoksi muistuttaa, että nähdäkseni ei ole kysymys valinnasta, halutaanko vai eikö haluta olla vuorovaikutuksessa, vaan todellisuuden perusluonteesta, johon jonkinasteinen vuorovaikutus aina kuuluu, halusimme me sitä tai emme.

Vuorovaikutus ei sinällään ole pelkästään hyvä tai paha asia, vaan sen arvo riippuu tilanteesta. Jos me vaikka haluamme ananasten säilyvän pitkään, me pyrimme estämään vuorovaikutusta. Me suljemme ananaspalat tiiviiseen metallipurkkiin, joka estää yhteyden ulkomaailmaan. Näin me estäessämme vuorovaikutusta parannamme säilyvyyttä. Jos me taas haluamme eloperäisen aineksen muuttuvan, me yhdistämme eri aineksia sopivasti toisiinsa ja vuorovaikutuksessa syntyy muutos, vaikkapa lisää uusia ananaksia.

Ihminen ja hänen yhteisönsä eivät kestä kovin paljon nopeita muutoksia. Ei ole syytä ottaa toiminnan normiksi mahdollisimman paljon vuorovaikutusta. Tämä johtaisi monien arvokkaiden toimintajärjestelmien tuhoutumiseen. Kasvatuksenkin olennainen tehtävä on säilyttää ja suojella tuhoavalta vuorovaikutukselta. Vuorovaikutus ja yhteys ovat alituinen uhka kulttuurissamme. Jos me altistaisimme itsemme kritiikittömästi kaikenlaiseen vuorovaikutukseen, muutoksen tulva hukuttaisi meidät nopeasti. Vuorovaikutuksen tekee hankalaksi se, että me emme voi saada sitä kokonaan hallintaamme. Vuorovaikutuksessa piilevä ennakoimattoman tapahtumisen siemen voi ylittää meidät koska tahansa ja se voi pitää sisällään sekä hyvää että paha. Emme voi koskaan olla aivan varmoja. Yhteyden otto antaa mahdollisuuden uusiin rikkaisiin tapahtumiin, mutta se voi myös turmella oman toimintajärjestelmämme.

Joka tapauksessa muutos saattaa olla juuri tällä hetkellä käsillä. Vain vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin ja rajoituksiin keskittymällä voimme hahmottaa tätä herkkää tilannetta, jonka etenemistä emme voi varmuudella tietää. Jos haluamme säilyttää systeemin entisellään, vuorovaikutuksen hahmottaminen antaa meille parhaat työkalut käydä heti suojaamaan tätä systeemiä. Jos taas haluamme muuttaa

systeemiä, muutoksen mahdollisuudet piilevät taas kyvyssä osallistua tapahtumien dynamiikkaan.

Vuorovaikutus on kasvatuksen vaara ja turva. Vaara siinä mielessä, että se tuo tullessaan hyvää ja pahaa ennakoimattomalla tavalla. Turva siinä mielessä, että muutoksen mahdollisuus saattaa sisältää aina uuden tilaisuuden. Jos kulttuurimme elää ja muuttuu, täytyy lastentarhanopettajan ja lapsen oppia etsimään ratkaisun avaimia tämän muutoksen alkulähteiltä, ei staattisiin ideoihin tukeutumalla. Muutokseen osallistuminen, sen rajoittaminen tai edistäminen, saa kulttuuriset rakenteet elämään. Se tekee meistä kulttuurisia subjekteja. Me emme säilyttäessämme rakenteita vain pidä muuria pystyssä vaan puhallamme siihen tuoretta sisältöä, saamme sen elämään tässä ja nyt. Me emme muuttaessamme vain keskity repimään vanhaa muuria, vaan kehitämme sille ehkä toimivamman sisällön.

Varhaiskasvatukseen kuuluu voimakas fyysisyys ja toiminnallisuus, joten ihmisen sisäisiin tekijöihin keskittyminen osuu pois tapahtumien ytimeistä. Jos varhaiskasvatuksen tutkimus haluaa todella keskittyä kasvatustapahtuman ytimeen, sen on lähdettävä tarkastelemaan sitä muotoutuva vuorovaikutus ja hetkessä piilevien aavistusten tuntemusten merkitys tunnustaen. Yliopistollisen lastentarhanopettajakoulutuksen on turhaa yrittää siivilöidä kuplivaa elämää siitä pois. Sillä jos tieteessä ei saa olla muutosta, eläviä ihmeitä, ne ovat taipuvaisia tieteellisen koulutuksen mukana haalistumaan myös käytännön työstä. Sen takia varhaiskasvatustutkimus ei voi keskittyä irrottamaan tuloksia todellisuudesta, vaan sen on keskityttävä itse tutkimusprosessiin.

Lastentarhanopettajakoulutus on siirtynyt yliopistoon. Tämä muutos antaa mahdollisuudet sekä hyvien että pahojen asioiden esiintymiselle, eikä kukaan osaa varmuudella sanoa prosessin lopputulosta. Tämä vaara ilmenee kuitenkin vain, kun yliopisto ja lastentarhanopettajakoulutus ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lastentarhanopettajien koulutus voi vaikkapa hukata arvokkaan yli satavuotiaan fröbeliläisen perinnön, jota se on onnistunut vaalimaan kaikki nämä vuodet. Lapsen sisäisen kipinän vaalimisen idea saateen jyrätä tieteellisin kriteerein. Yliopisto voi menettää statuksen ohella vaikkapa rauhan tehdä pitkäjänteistä tutkimusta ja joutua reagoimaan ajankohtaisiin haasteisiin.

Todellisuuden lainalaisuuksien etsiminen ja todellisuuden muotoutumiseen osallistuminen eivät ole sama asia. Sen takia yliopiston täytyy miettiä tarkkaan, ennen kuin se suostuu vuorovaikutukseen pienen lapsen kanssa.

Toisaalta uudessa tilanteessa on mahdollisuutensakin. Jos varhaiskasvatustutkimusta leimaa etsiminen, löytäminen ja tieteellisen toiminnan tekeminen, se heijastuu vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Toiminnan analyysiin, ymmärtämiseen ja mittaamiseen opetettu lastentarhanopettaja voi nähdä syvälle, mutta se ei riitä. Elävä tieteen tekeminen edellyttää tekijältään uskallusta ja rohkeutta. Merkittävä tutkija osaa nähdä pienen ja yllättävänkin asian mahdollisen merkityksen. Tieteentekijän on vaikea toimia ympäristössä, jossa hänen toimintansa on jo etukäteen määritelty. Yliopiston tiedeyhteisössä lastentarhanopettajien koulutuksen on vain pidettävä huolta siitä, että elämän ihmeellisyydestä hurmioituminen ei jää tieteelliseen työhön palkattujen ihmisten yksinoikeudeksi.

Lastentarhanopettajakoulutuksen on varottava toimimasta tieteen etäispäättteenä. Elävä ilmapiiri edellyttää kokemusta omasta merkityksestä tapahtumien kehitykselle. Sillä jos opiskelija ei harjaannu opiskelussaan todellisuuden tekemiseen, hänen on vaikea toteuttaa sitä myöskään työssään.

Kun tieteentekijät saavat määritellä inhimillisen vuorovaikutuksen sallitut ja oikeat kriteerit, vaihtavat renki ja isäntä paikkaa. Tieteellisen kulttuurin kriteerit pääsevät määrittelemään lapsen toimintaa. Tällöin tiede sanoo mikä lapsen toiminta on oikein ja mikä väärin. Tällöin tiede ei enää vain löydä todellisuuden lainalaisuuksia, vaan määrittää niitä. Tiedeyhteisö ei ole enää muusta yhteisöstä riippumaton vaan sitä tiedon vallalla määrittävä instituutio.

Kysymys ei ole pelkästään tieteen tehtävästä tai opiskelijan oikeuksista. Muuttuvassa maailmassa lapsi on saatettava osalliseksi tapahtumien etenemiseen. Vain tällaisessa kulttuurissa voi lapsi kasvaa todelliseen vuorovaikutukseen, yhteiseen tilanteen lainalaisuuksien muotoiluun. Vain oman elämysmaailmansa ja ympäristön välisen yhteyden näkevä ihminen voi saada tuntuman omaan todellisuuden tekemiseensä. Todellisuuden rikastumisen näkökulmasta ei ole mitään syytä saattaa varhaiskasvatusta tieteen tuloksia todentavaksi koneeksi.

Mitä enemmän varhaiskasvatustiede saa sisältönsä ilosta, turvallisuudesta ja elämän ihmeellisyydestä, sitä enemmän iloa turvallisuutta ja elämän ihmeellisyyttä pitää myös sisällään tieteellinen varhaiskasvatus. Ei ole näköpiirissä sellaista teoriaa, joka antaisi vastauksen ihmiselämän tärkeimpiin kysymyksiin, jotka lastentarhanopettajakin joutuu joka päivä kohtaamaan. Tämänhetkisen tieteellisen tiedon ja ihmiselle merkityksellisen tiedon välillä on ammottava kuilu. Mutta koska varhaiskasvatuksessa ei ole kysymyksessä pelkästään teorian kehittäminen, vaan se koskee nupullaan herkässä

iässä olevia todellisia ihmisiä, ei voida jäädä odottamaan tieteen kehitystä. Kokemukset ja tuntemukset huutavat huomiota huolimatta siitä, onko niille pätevää teoriaa tai mittaria olemassa. (Vrt. Reunamo 1990 A, 21.)

Yliopisto ei missään nimessä ole pelkkä vaara varhaiskasvatukselle. Estääksemme toiminnan vieraantumisen todellisuudesta ei meidän tarvitse hylätä tiedettä. On vain pidettävä mielessä ettei tiede ole tieteen tuloksien soveltamista vaan tieteen tekemistä. Parhaimmillaan yliopistossa viihtyvä uupumaton uteliaisuus ja rohkeus antaa toivottavasti tuleville lastentarhanopettajillekin uutta kykyä ja rohkeutta käydä käsiksi olennaiseen. Yliopistoon siirtymisen vahvin puoltaja löytyykin juuri perimmäisen tehtävän samankaltaisuudesta, jossa tutkija ja lapsi voivat kohdata yhteisen muotoutuvan todellisuuden äärellä.

LÄHTEET

- Adelman, C. 1985. Action research. Teoksessa Hegarty, S. & Evans, P. (toim.) *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Windsor: NFER-Nelson.
- Amabile, T. 1987. The motivation to be creative. Teoksessa Isaksen, S. (toim.) *Frontiers of creativity research*. New York: Bearly Ltd.
- Anderson, J. M. 1966. Introduction. Teoksessa Heidegger, M. *Discourse on thinking*. New York: Harper & Row.
- Ayres, A. 1983. Kun lapsi ei opi leikkimään. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bowler, T. 1981. General systems thinking. It's scope and applicability. New York: North Holland.
- Brandstädter, J. 1984. Action development and development through action. *Human development* 27/3-4, 115-119.
- Breuer, K. 1985. Intentionality of perception in early infancy. *Human development* 28/2, 71-83.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Bullock, M. 1985. Causal reasoning and developmental change over the pre-school years. *Human development* 28/4, 169-191.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical*. London: Falmer press.
- Chapman, M. 1984. Intentional action as a paradigm for developmental psychology: A symposium. *Human development* 27/3-4, 113-114.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Costall, A. 1986. Evolutionary Gradualism and the study of development. *Human development* 29/1, 4-12.
- Donaldson, M. 1983. Miten lapsi ajattelee? Espoo: Weilin & Göös.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Drobnitski, O. 1980. *Moraalikäsité*. Moskova: Kustannusliike Progress.
- Edmunds, F. 1984. *Lapsen kasvu ja kasvatus*. Helsinki: Otava.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Engeström, Y. 1983. *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 24.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työtutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 4/1985, 156-164.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Freinet, C. 1987. *Ihmisten koulu*. Helsinki: Elämän koulu Livets skola ry.

- Frese, M. & Stewart, J. 1984. Skill learning as a concept in life-span developmental psychology: An action theoretic analysis. *Human development* 27/3-4, 145-162.
- Galperin, P. 1979. Johdatus psykologiaan. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Hacker, W. 1982. Yleinen työn psykologia. Espoo: Weilin & Göös.
- Heidegger, M. 1966. Discourse on thinking. New York: Harper & Row.
- Heidegger, M. 1988. Hegel's Phenomenology of spirit. Bloomington: Indiana University Press.
- Heikkilä, J. 1987 A. Aineenopettajaksi valmistuvan oppimistyyli ja yhteydet opetustaitoon. Turun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:113.
- Heikkilä, J. 1987 B. Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineeksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:122.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Helsingin lastentarhanopettajaopiston opetussuunnitelma 1991-1994. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kuriiri.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D.P. (suom. toim. Lius, E.). 1993. Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa esiopetukseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentaminen. *Kasvatus* 27 (5), 489-500.
- Huttunen, E. 1989. Varhaiskasvatus perheessä ja päivähoidossa. Sosiaalihalitus. Sosiaaliviesti I, 46-49. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Härkönen, U. 1989. Kasvatuksen tavoitteista. Lastentarha 15/89, 17-22.
- Isaksen, S. 1987. Introduction: An orientation to the creativity research. Teoksessa Isaksen, S. (toim.) *Frontiers of creativity research*. New York: Bearly Ltd.
- Jussila, J. 1992. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. *Kasvatus* 23 (3), 247-255.
- Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Oulu: Pohjoinen.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1995. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kiesiläinen, L. 1989. Kasvatusyhteisöt kasvattajina. Sosiaalihalitus. Sosiaaliviesti I, 77-78. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan jatkumomalli. Teoksessa Kankaanranta, M & Tiuhonen, E. (toim.). *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-22.

- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus Mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Keskustelualoitteita.
- Krecker M. 1983. Friedrich Fröbelin merkitys varhaiskasvatukselle. Julkaisussa Helenius, A. (toim.) Fröbelseminaari 1982. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, s. 20–31.
- Kuhn, T. 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kusch, M. 1988. Merkki vai kuva – Husserl, Heidegger ja Gadamer kielen ja maailman suhteesta. Teoksessa Kusch, M. & Hintikka, J. Kieli ja maailma. Oulu: Kaleva.
- Launer, I. 1983. Friedrich Fröbelin merkitys varhaiskasvatuk sen sisällön kehittämiseksi. Helenius, A. (toim.) Fröbel-seminaari 1982. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, s. 32–43.
- Lehtinen, E. 1988. Ihminen tutkimuskohteena. Julkaisussa Olkinuora, E. (toim.) Yleispätevää ja lainalaista etsimässä: metodologisia mietteitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:27.
- Leivo, S. 1994. Mitä lumi oikeasti on? Yhteistoiminnallista esiopetusta Masalan lastentarhassa. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 113–120.
- Leontjev, A. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Magnusson, D. 1984. On the situational context in psychological research. Teoksessa Lagerspetz, K. & Niemi, P. (toim.) Psychology in the 1990's. Netherlands: Elsevier Science Publishers B.V. (North Holland).
- Miller, G., Galanter, E. & Pribram, K. 1960. Plans and the structure of behavior. Great Britain: Holt and Winston.
- Morehouse, R. 1988. Filosofiaa lapsille. Kasvatus 19 (4), 253–263.
- Mäenpää, T. 1989. Toimintatutkimus kouluväkivallan ja nuorten päihteiden käytön ennalta ehkäisemisestä. Kouluhallitus, projekti n:o 28. Turun ja Porin lääninhallitus. Kouluosaston julkaisuja.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1993. Tulevaisuudentutkimus – tiedettä vai taidetta? Teoksessa Vaavuori, M. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta? Helsinki: Painatuskeskus Oy, 13–19.

- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat toiminnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja menetelmät, niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:85.
- Noschis, K. 1988. Johdanto. Teoksessa Piaget, J. Lapsi maailmansa rakentajana. Porvoo: WSOY.
- Oja, S. & Smulyan, L. 1989. Collaborative action research: A developmental approach. London: Falmer.
- Ojala, Mikko. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ovaska-Airasmaa, M. 1989. Tavoitteitako tavoitella? Lastentarha 7/89, 14–16.
- Peltonen, J. 1987. Tiede, laitoshallinto ja koulutusohjelman evaluointi: Rauman opettajankoulutuslaitoksen teknisen työn arviointi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:114.
- Peltonen, J. 1988. Käsityökasvatuksen perusteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:132.
- Perhepäivähoitajan peruskurssi. Kouluttaja-aineisto. 1985. Helsinki: Ornamentum.
- Petäjä, K. 1982. Lapsi ja arkkitehtuuri. Julkaisussa Lapsi ja arkkitehtuuri. Allas, A. (toim.) Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisu. Lapsiraportti A 36.
- Piaget, J. 1970. Genetic epistemology. New York: Columbia University press.
- Piaget, J. 1971. Structuralism. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1972. Psychology and epistemology. London: The Penguin Press.
- Piaget, J. 1977. The origin of intelligence in the child. Harmondsworth: Penguin education.
- Piaget, J. 1978. Behavior and evolution. New York: Pantheon Books.
- Piaget, J. 1980. The child's conception of movement and speed. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1983. The moral judgement of the child. Singapore: Penguin books.
- Piaget, J. 1985. The child's conception of time. New York: Ballantine's books.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1975. The origin of the idea of chance in children. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rantala, T. 1989. Kenen tavoitteet? Lastentarha 13/89, 16–17.
- Reunamo, J. 1985. Päämäärätietoisien ihmiskuvan omaavien kasvatustieteeseen liittyvien teorioiden kriittistä arviointia systeemianalyysin näkökulmasta. Proseminarityö. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Reunamo, J. 1986. Päiväkotilasten tilanteen kontrolli ja kontrolloituminen tilanteessa. Projektitutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Reunamo, J. 1988. Piaget tuhoaa lapsen! Lastentarha 19–20/88, 21.
- Reunamo, J. 1989 A. Tavoitteellinen kasvatus: Kahle vai apu? Lastentarha 4/89, 7–9.
- Reunamo, J. 1989 B. Kuka omistaa todellisuuden? Lastentarha 9/89, 11–13.
- Reunamo, J. 1989 C. Tavoitteiden kasvusta mahdollisuuksien kasvuun. Lastentarha 18/89, 20–21.
- Reunamo, J. 1990 A. Mitä on tieteellinen päivähoito? Lastentarha 1/90, 21.
- Reunamo, J. 1990 B. Einstein ja Piaget. Lastentarha 5/90, 20–23.
- Reunamo, J. 1990 C. Ihmisen toiminnan hahmottamisen kuvaaminen: esimerkkinä päiväkotilapset. Licensiaattitutkielma. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Reunamo, J. 1990 D. Kaksi näkökulmaa päiväkotiin. Lastentarha 19–20/90, 23.
- Reunamo, J. 1993. Mahdollisuuksien maailmaa mittaamaan! Lastentarha 4/93, 30–31, 63.
- Reunamo, J. 1994. Todellisuus iskee yliopistoon! Lastentarha 5/94, 35–38.
- Reunamo, J. 1996. Lasten toiminnan suunnittelu. Lastentarha 3/96, 50–55.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:11.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti I: Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:86.
- Scharff, R. 1978. Heidegger's path of thinking and the way of meditation in the early Upanisads. Teoksessa Sprung, M. (toim.) The question of being. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Sinkkonen, J. 1990. Pienistä pojista kunnon miehiä. Porvoo: WSOY.
- Skinner, E. & Chapman, M. 1984. Control beliefs in an action perspective. Human development 27/3–4, 129–133.
- Smith, L. 1987. The infants Copernican Revolution. Human development 30/4, 210–224.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelun analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Suojanen, U. 1994. Toimintatutkimus korkeakoulun opettajan työn kehittämisstrategiana. Lectio 1/1994. 10–13.
- Taipale, V. 1988. Lasten päivähoidon vaihtoehdot. Sosiaalhallitus opas I/ 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Takala, A. & Nuutinen, P. 1982. Psykologisen tiedon hyväksikäytöstä kasvatuksen ongelmien tarkastelussa. Teoksessa Antikainen, A. & Nuutinen, P. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin. Helsinki: Gaudeamus.

- Takala, M. 1984. Towards a neofunctionalist theory of psychology. Teoksessa Lagerspetz, K. & Niemi, P. (toim.) Psychology in the 1990's. Netherlands: Elsevier Science Publishers B.V. North Holland.
- Torrance, E. 1987. Teaching for creativity. Teoksessa Isaksen, S. (toim.) Frontiers of creativity research. New York: Bearly.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella 1979– 1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Vaikuttavuuden arviointikokeilu. 1990. Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Lasten päivähoito/ vaikuttavuuden arviointi.
- Weiner, B. 1984. An attributional interpretation of expectation-value views of human motivation. USA: Academic press.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J-I. & Ödman, P-J. 1987. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Wittgenstein, L. 1988. Huomautuksia psykologian filosofiasta 1. Porvoo: Wsoy.
- V.Wright, G. 1971. Explanation and understanding. New York: Cornell University Press.
- V.Wright, G. 1982. Wittgenstein in relation to his Times. Teoksessa McGuinness, B. (toim.) Wittgenstein and his times. Oxford: Blackwell.
- Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9–21.

Liite 1 A**FROJEKTIRYHMÄSSÄ TAPAHTUVAN
OMAN TOIMINNAN ARVIOINTI:****Tuon monien näkokulman prosessiin:**

- Paljon kokemusta 3-6 -v. ryhmästä	.58	(p = .004)
- Hyvät pisteet sov. kok. ryhmäkokeesta	.47	(p = .015)
- Suuri soveltuvuuskokeen pistemäärä	.39	(p = .038)
- Ei pitänyt kokeilua raskaana	.43	(p = .029)
- Kasv. tiet. approbaturin arvosanat muita hienommat	.44	(p = .020)
- Piti parempana kokeilun sijoittamista toiselle vuodelle	.34	(p = .074)
- Korkea keskik.päästötod. keskiarvo	.52	(p = .008)

Yritän saada oman tahtoni läpi:

- Opiskelija on nuori iältään	.41	(p = .031)
- Ylioppilas pohjakoulutuksena	.32	(p = .082)
- Vähän kokemusta alle 3-v. ryhmästä	.32	(p = .075)
- Vähän kokemusta 3-6-v. ryhmästä	.41	(p = .030)
- Arvioi olevansa sisäänpäinkääntynyt	.50	(p = .017)
- Vähän pisteitä sov. kok. ryhmäkokeesta	.35	(p = .054)
- Piti kokeilua raskaana	.36	(p = .061)

Mukaudun ryhmässä:

- Koulutukseen tulon motiivina "saada uusia tietoja" ei tärkeä	.42	(p=.041)
- Minulle fyysinen kunto on tärkeää	.42	(p=.041)
- Harmonia on elämässäni tärkeää	.32	(p=.095)
- Uskonnolliset asiat ovat tärkeitä	.37	(p=.066)
- Koen olevani erilainen	.38	(p=.061)
- Sov. kok. haastattelussa vähän pisteitä	.32	(p=.071)
- Sov.kok. summapisteet vähäiset	.32	(p=.074)
- Mielestäni kokeilu sopii 1. opiskeluvuodelle	.40	(p=.040)
- Hyvät kasv. tiet. approbaturin arvosanat	.29	(p=.092)
- Keskik. päästötod. keskiarvo matala	.55	(p=.005)

Liite 1 B**OMA ARVIO VUOROVAIKUTUKSEN LAADUSTA A/B-RYHMÄSSÄ:****Tuon monien näkokulman prosessiin:**

- Olen iältäni nuori	.42	(p=.032)
- Olen päivähoitaja	.40	(p=.049)
- Olen seikkailija	.41	(p=.053)
- Sallin itselleni myös virheitä	.49	(p=.023)
- En ole kiinnostunut uskonnosta	.40	(p=.058)
- Ryhmässä olen yleensä johtaja	.36	(p=.076)
- Tiedän mitä haluan	.38	(p=.068)
- Sov. kokeessa intrakt. taidot hyvät	.45	(p=.020)
- Sov. kok. hyvät summapisteet	.30	(p=.094)
- Kokeilu ei tuntunut raskaalta	.68	(p=.001)

Haluan oman tahtoni läpi:

- En ole ylioppilas	.30	(P=.098)
- Fyysisen kunnon ylläpito ei ole tärkeää	.50	(p=.014)
- Sov. kok. interakt. taidot huonot	.72	(p=.000)
- Sov. kok. musiikin taidot huonot	.43	(p=.026)
- Sov.kok. summapisteet vähäiset	.30	(p=.094)
- Menestyin terveystiedon tentissä	.35	(p=.055)

Mukaudun ryhmässä:

- Olen iältäni vanhempi	.39	(p=.046)
- Paljon kokemusta alle 3-v. ryhmästä	.35	(p=.061)
- En ole seikkailija	.47	(p=.030)
- Minulle on tärkeää toimia oikein	.55	(p=.011)
- Uskonto on minulle tärkeää	.53	(p=.014)
- Tunnen olevani erilainen	.36	(p=.360)
- Koin kokeilun raskaana	.68	(p=.001)
- En menestynyt didaktiikan tentissä	.30	(p=.075)

Liite 1C**OPISKELIJOIDEN ARVIOT TOISTENSA VUOROVAIKUTUKSEN
LAADUSTA OMASSA PROJEKTIRYHMÄSSÄ (2-5 OPISKELIJAA):****Tuo monien näkökulmat prosessiin:**

- Hyvät pisteet sov. kok. ryhmäkokeessa	.52	(p=.005)
- Keskik. päästötod. keskiarvo korkea	.45	(p=.018)
- On iältään vanhempi	.38	(p=.036)
- Fyysisen kunnon ylläpito ei tärkeää	.33	(p=.078)
- Sov. kokeessa suuri sumapistemäärä	.28	(p=.091)

Haluaa tahtonsa läpi:

- On luonteeltaan seikkailija	.48	(p=.016)
- On iältään nuorempi	.42	(p=.023)
- On ylioppilas	.35	(p=.054)
- Haluaa vaikuttaa yhteiskunnallisesti	.32	(p=.087)
- Vähän kokemusta alle 3 v. ryhmästä	.30	(p=.074)

Mukautuu ryhmässä:

- Ei koe omaavansa selvää kuvaa siitä, mitä elämältä haluaa	.48	(p=.017)
- Ei koe olevansa seikkailija	.38	(p=.032)
- Paljon kokemusta alle 3-v. ryhmästä	.34	(p=.051)
- Kokee tärkeäksi toimia oikein	.34	(p=.069)
- Menestyi terveystiedon tentissä	.33	(p=.060)
- Kokeilu tuntui raskaalta	.31	(p=.081)
- Ei tullut koulutukseen saadakseen vaihtelua	.30	(p=.098)
- Keskik. päästötod. arvosana matala	.30	(p=.088)

Liite 1 D**OPISKELIJOIDEN ARVIOT TOISTENSA VUOROVAIKUTUKSEN
LAADUSTA A/S-RYHMI SSÄ:****Tuo monien näkökulmat prosessiin:**

- Keskik. päästötod. keskiarvo korkea	.43	(p=.047)
- Tuntee olevansa seikkailija	.35	(p=.014)
- Tuli koulutukseen oppiakseen ihmissuhdetaitoja	.34	(p=.054)
- Korkeat pisteet hakupapereista	.32	(p=.054)
- Kokee olevansa usein ryhmässä johtaja	.32	(p=.066)
- Sov. kok. interakt. taidot hyvät	.29	(p=.070)
- Sov. kok. summapisteet korkeat	.28	(p=.073)
- Terveystiedon tentistä husno arvosana	.26	(p=.092)

Haluaa tahtonsa läpi:

- Sov. kokeessa huonot musiikin taidot	.46	(p=.006)
- Ei koe paineita osallistumisen vaatimuksesta	.42	(p=.016)
- Haluaa vaikuttaa yhteiskunnallisesti	.38	(p=.035)
- Sov. kok. korkeat luovuuspisteet	.31	(p=.052)
- Kokee olevansa usein ryhmässä johtaja	.30	(p=.075)
- Ei koe kokeilua raskaana	.29	(p=.073)
- Sov.kok. haastattelussa korkeat pisteet	.27	(p=.086)

Irtautuu ryhmän prosessita:

- Koulutukseen tulon syy ei ollut tiedon saanti lasten kasvatuksesta	.57	(p=.002)
- Tuntee olevansa sisäänpäinkääntynyt	.48	(p=.009)
- On kiinnostunut uskonnoll. asioista	.37	(p=.038)
- Matala keskikoulun päästötod. keskiarvo	.36	(p=.034)
- Ei koe olevansa seikkailija	.32	(p=.094)
- Pitää kokeilua liian epämääräisenä	.32	(p=.056)
- Sov. kokeen korkeat musiikkipisteet	.31	(p=.057)
- Kokeilun sisältämä osallistumisen	.29	(p=.077)
- Korkeat pisteet hakupapereista	.26	(p=.099)

Mukautuu ryhmässä:

- Ei tunne olevansa ryhmässä johtaja	.47	(p=.011)
- Kokee oikein toimimisen tärkeänä	.41	(p=.022)
- Ei halua yht. kunn. vaikutusvaltaa	.35	(p=.045)
- Sov. kokeen matalat summapisteet	.34	(p=.038)
- Sov. kokeen matalat haastattelupisteet	.33	(p=.042)
- Ei koe olevansa seikkailija	.32	(p=.067)
- Piti kokeilua raskaana	.31	(p=.064)
- Osallistumisvaatimus lisää paineita	.29	(p=.074)
- Didaktiikan tentin huono arvosana	.28	(p=.065)

Liite 2

NIMI:

Tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia ja niitä käytetään vain tutkimustarkoituksessa.	ei sovi lainkaan	sopii jonkin verran	sopii melko hyvin	sopii hyvin	sopii erittäin hyvin
1. Tulin koulutukseen, koska ammatillinen arvostukseni paranee.					
2. Tulin koulutukseen, koska halusin vaihtelua työtekoon.					
3. Tulin koulutukseen, koska haluan oppia ihmissuhdetaitoja.					
4. Tulin koulutukseen, koska haluan tietoja lasten kasvatuksesta					
5. Fyysisen kuntoni ylläpito on minulle tärkeää.					
6. Harmoninen elämä on minulle tärkeää.					
7. Olen seikkailija.					
8. Pärjään hyvin tietokilpailuissa.					
9. Kun teen jotakin, minun täytyy olla varma, että teen oikein.					
10. Olen kiinnostunut uskonnollisista asioista.					
11. Haluan olla yhteiskunnallinen vaikuttaja.					
12. Ryhmässä olen yleensä johtaja.					
13. Olen enemmän sisäänpäin kääntynyt kuin ulospäin kääntynyt ihminen.					
14. Minulla o selvä kuva siitä, mitä elämältäni haluan.					
15. Ajatusmaailmani, tekemiseni ja luonteeni on erilainen kuin muilla.					

Liite 5A**KORRELAATIOISSA KÄSITELLYT MUUTTUJAT JA NIIDEN
NUMEERISTEN ARVOJEN MÄÄRÄYTYMINEN****TAUSTATIEDOT**

1. Opiskelijan ikä (20-50).
2. Koulutustausta (0=lastenhoitaja, 1= päivähoitaja).
3. Hakupapereiden pistemäärä ennen soveltuvuuskokeita (85-170).
4. Opiskelijan työkokemus alle 3-vuotiaiden lasten kanssa (kuukausina 0-99).
5. Työkokemus 3-7-vuotiaiden lasten kanssa (kuukausina 0-60).

LIITE 2

6. "Tulin koulutukseen, koska ammatillinen arvostukseni paranee" (arvio väitteen sopivuudesta itselle 1-5).
7. "Tulin koulutukseen, koska halusin vaihtelua työntekoon" (1-5).
8. "Tulin koulutukseen, koska haluan oppia ihmissuhdetaitoja" (1-5).
9. "Tulin koulutukseen, koska haluan tietoja kasvatuksesta" (1-5).
10. "Fyysisen kuntoni ylläpito on minulle tärkeää" (1-5).
11. "Harmoninen elämä on minulle tärkeää" (1-5).
12. "Olen seikkailija" (1-5).
13. "Pärjään hyvin tietokilpailuissa" (1-5).
14. "Kun teen jotakin, minun täytyy olla varma että teen oikein" (1-5).
15. "Olen kiinnostunut uskonnollisista asioista" (1-5).
16. "Haluan olla yhteiskunnallinen vaikuttaja" (1-5).
17. "Ryhmässä olen yleensä johtaja" (1-5).
18. "Olen enemmän sisäänpäinkääntynyt kuin ulospäinkääntynyt ihminen" (1-5).
19. "Minulla on selvä kuva siitä, mitä elämältä haluan" (1-5).
20. "Ajatusmaailmani, tekemiseni ja luonteeni on erilainen kuin muilla" (1-5).

SOVELTUVUUSKOKEET

21. Ryhmäkokeen pistemäärä (2-24).
22. Opettajan haastattelun pistemäärä (7-18).
23. Arvioidut interaktiiviset taidot (8-20).
24. Arvio "aikuistumisen aste" (4-7).
25. Arvioitu motivoituneisuus (5-8).
26. Arvio luovuudesta (3-5).
27. Arvio kielellisistä taidoista.
28. Arvio musiikillisista taidoista (2-10).
29. Summapistemäärä (58-84).

LIITE 3

30. "Kokeilun alku ollut liian epämääräinen" (väitteen arvioitu sopivuus itselle 1-5).
31. "Kokeilun läpivienti tuntuu tällä hetkellä ajatuksena kovin raskaalta" (1-5).
32. "Kokeileva ote harjoitteluun ei sovi heti ensimmäiselle opiskeluvuodelle" (1-5).
33. "Opiskelijan oman osallistumisen vaatimus nostaa liikaa opiskelijaan ja kurssiin kohdistuvia paineita ja odotuksia" (1-5).

LIITE 5 B**LIITE 4 A**

34. Arvioi projektiryhmässä toimintamallikseen ensisijaisesti "tuo monien näkökulmat prosessiin" (0=ei, 1=kyllä).
35. Arvioi projektiryhmässä toimintamallikseen ensisijaisesti "yrittää saada tahtonsa läpi" (0=ei, 1=kyllä).
36. Arvioi projektiryhmässä toimintamallikseen ensisijaisesti "mukautuu tilanteessa" (0=ei, 1= kyllä).

LIITE 4 B

37. Arvioi 16 opiskelijan ryhmässä toimintamallikseen ensisijaisesti "tuo monien näkökulmat prosessiin" (0=ei, 1=kyllä).
38. Arvioi 16 opiskelijan ryhmässä toimintamallikseen ensisijaisesti "yrittää saada tahtonsa läpi" (0=ei, 1=kyllä).
39. Arvioi 16 opiskelijan ryhmässä toimintamallikseen ensisijaisesti "mukautuu tilanteessa" (0=ei, 1= kyllä).

LIITE 4 A

40. Muiden opiskelijoiden arvioima ensisijainen toimintamalli projektiryhmässä "tuo monien näkökulmat prosessiin" (% arvioista tähän luokkaan 0-99).
41. Muiden opiskelijoiden arvioima ensisijainen toimintamalli projektiryhmässä "yrittää saada tahtonsa läpi" (% arvioista 0-99) .
42. Muiden opiskelijoiden arvioima ensisijainen toimintamalli projektiryhmässä "mukautuu ryhmässä" (% arvioista 0-99).

LIITE 4 B

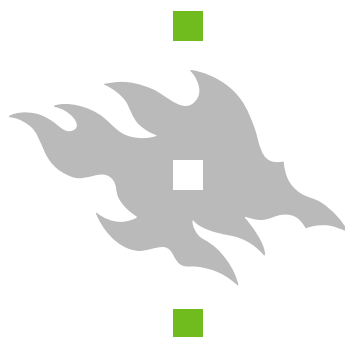
43. Muiden opiskelijoiden arvioima ensisijainen toimintamalli 16 opiskelijan ryhmässä "tuo monien näkökulmat prosessiin" (% arvioista tähän luokkaan 0-99).
44. Muiden opiskelijoiden arvioima ensisijainen toimintamalli 16 opiskelijan ryhmässä "yrittää saada tahtonsa läpi" (% arvioista 0-99).
45. Muiden opiskelijoiden arvioima ensisijainen toimintamalli 16 opiskelijan ryhmässä "irtaantuu yhteisestä tilanteesta" (% arvioista 0-99).
46. Muiden opiskelijoiden arvioima ensisijainen toimintamalli 16 opiskelijan ryhmässä "mukautuu tilanteessa" (% arvioista 0 -99) .

TENTTIEN ARVOSANOJA

47. Terveystiedon tentin arvosana (1-3).
48. Approbaturin suoritettujen tenttien keskiarvo (1-2.46).
49. Didaktiikan tentin arvosana (1.25-3).

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen
viimeisimpiä julkaisuja:

166	Seija Kairavuori 1996. Hauki on kala. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun seitsemännellä luokalla.	50,-
167	Seppo Seinä 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämissankkeesta.	50,-
168	Kaarina Yli-Renko 1996. Peruskoulun 9. luokan saksan, ranskan ja venäjän A-kielten opetuksen valtakunnallinen arviointi.	50,-
169	Hannu Simola & Thomas S. Popkewitz (eds.) 1996. Professionalization and Education.	50,-
170	Erkki Pehkonen (ed.) 1996. Current State of Research on Mathematical Beliefs III. Proceedings of the MAVI-3 Workshop August 23 - 26, 1996.	50,-
171	Leena Krokfors 1997. Ohjauskeskustelu: Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua.	50,-
172	Päivi Palojoiki 1997. The Complexity of Food-related Activities in a Household Context: Study of Finnish Homemakers' Food Choices and Nutrition Knowledge.	50,-
173	Maija Ahtee ja Erkki Pehkonen (toim.) 1997. Matemaattisten aineiden opettajien täydennyskoulutuksesta.	50,-
174	Hannele Levävaara 1997. Opettajan ja oppilaan käsitysten kohtaaminen. Avoin tutkimus peruskoulun valo-opin opetuksessa.	50,-
175	Pertti Kansanen (ed.) 1997. Discussions on Some Educational Issues VII	50,-
176	Erkki Pehkonen (ed.) 1997. Use of open-ended problems in mathematics classroom.	50,-
177	Ossi Autio 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa.	50,-
178	Seppo Tella (toim.) 1997. Media nykypäivän koulutuksessa. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 14.2.1997. Osa I.	50,-
179	Seppo Tella (toim.) 1997. Media nykypäivän koulutuksessa. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 14.2.1997. Osa II.	50,-
180	Arto Kallioniemi 1997. Uskonnonopettajien ammattikuva.	50,-
181	Yrjö Männistö 1997. Kouluhallitus koulututkimuksen rahoittajana ja tutkimustiedon käyttäjänä.	50,-
182	Markku Jahnukainen 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet.	50,-
183	Jyrki Reunamo 1998. Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen. Toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa.	50,-



HELSINGIN YLIOPISTON
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

ISBN 951-45-7922-4

ISSN 0359-4203

Hakapaino

1997