

Varhaiskasvatuksen yliopisto-opettajat pohtimassa pedagogista prosessia

Ulla Härkönen

Artikkelin tarkoituksena on johdattaa lukija konstruktivistisen ajattelutavan kautta varhaiskasvatustieteeseen, erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogisen prosessin sisältöön ja merkitykseen. Konstruktivismi johdattaa käsitteen ”pedagoginen prosessi” subjektiivisiin tulkintoihin. Tässä artikkelissa kuvataan, miten käsitteen konstruointi toteutuu eräässä yliopistonopettajien keskustelussa. Keskustelutilanne tuottaa tekstin, joka osoittaa yhdessä tapahtuvan oppimisen rakentuvan yhteisille kulttuurisille käsitteille. Kieli synnyttää uutta todellisuutta, joka rakentuu yksilöllisen ja yhteisöllisen toiminnan tuotteena.

Kuka oppii konstruktiiivisesti?

Opettajankoulutuksessa on viime vuosina pyritty kouluttamaan työtään tutkivia ja kehittäviä sekä itseään ja toimintaansa refleктоivia opettajia. Oppimisen ilmiöitä selitetään nykyään usein konstruktivistisen käsityksen mukaisesti. Konstruktivistiset oppimisteoriat korostavat, että oppiminen on aktiivinen, konstruktiiivinen, kumulatiivinen ja päämäärään suuntautuva prosessi, joka sisältää ongelmanratkaisua. Tietoa ei voi suoraan siirtää oppijaan, vaan ihminen konstruoi tietonsa ja taitonsa itse. Näin ollen tietoa ei nähdä puhtaasti objektiivisena ja oppijasta riippumattomana. (Esim. Enkenberg 1996, 74; Rauste-von Wright & von Wright 1995; Tynjälä 1999, 37–39; Väisänen & Silkelä 1999, 217–234.)

Konstruktivistisia oppimisteorioita on sovellettu viime aikoina myös varhaiskasvatukseen (esim. Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 54; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998; Laine 1999, 36). Varhaiskasvatuksessa pikkulasten ja esikouluikäisten oppimista käsiteltäessä on painotettu konstruktivismiin vedoten erityisesti yksilökeskeisyyttä ja lapsikeskeisyyttä (lapsikeskeisyydestä lisää esimerkiksi Hytönen 1998). Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin kirjassa (1999, 54–92) otetaan kriitti-

sesti kantaa viime aikoina varhaiskasvatuksessa esitettyihin tulkintoihin ja painotuksiin konstruktivisesta oppimisesta. Tekijöiden mukaan tarkastelemissa on oltu lähinnä kiinnostuneita siitä, miten yksilön oppimistapahtuma etenee; muut oppimiseen liittyvät tekijät (esimerkiksi opettaja, opettaminen ja opiskelu) ovat jääneet vain vähälle huomiolle (emt., 55; Darling 1994).

Konstruktivististen oppimisteorioiden yksipuolisesti lapsikeskeisten tulkintojen ongelmaksi nousee mm. se, että opettajan oma aktiivinen ja konstruoiva oppiminen – paitsi opiskelun aikana tapahtuva myös opettamisessa ja muissa tilanteissa tapahtuva – jää vähäiselle huomiolle. Tällöin käytännön kasvat- ja opetustyössä saatetaan opettajan tehtävää tulkita varsin passiiviseksi, seurailevaksi ja vain konkreettista oppimisympäristöä luovaksi. (Härkönen 1998, 544–548.) Konstruktivistinen käsitys oppimisesta kuitenkin mielestäni mahdollistaa myös opettajan aktiivisen oppimisen ja vuorovaikutuksen opettamis-oppimisprosessissa. Parhaimmillaan opettajan toiminta voidaan nähdä luovana, innovoivana tapahtumana (Banner & Cannon 1997; Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 118–119; Vygotskij 1995).

Itseäni on kiinnostanut varhaiskasvatuksen prosesseissa (ks. myös Brotherus, Hasari & Helimäki 1990; Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994) paitsi lapsen ja kasvattajaksi ja opettajaksi opiskelevan oppiminen, myös opiskelijaa ohjaavan opettajan ja tutkijan oma oppiminen. Mielestäni näitä kaikkia prosesseja voisi ja pitäisi tarkastella kokonaisena ja yhteenkuuluvana prosessina. Jos oppiminen nähdään yhden tahon (esimerkiksi lapsen tai yliopisto-opiskelijan) aktiivisena ja subjektiivisena tapahtuma, se tulisi nähdä kaikkien oppimisketjussa olevien osalta samanlaisena. Tällöin ymmärryksemme oppimisen ja opettamisen monitahoisuudesta, vuorovaikutteisesta, sosiaalisuudesta ja prosessimaisuudesta (ks. myös Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 55) saisi laajemman ja kulttuurikontekstiin liittyvän näkökulman.

Millä tavalla yliopistonopettaja oppii?

Joskus tuntuu ajateltavan, että yliopistossa opetetaan tieteellistä tietoa varmoina totuuksina, joista on olemassa vain yksi oikea tulkinta. Tiedettä pidetään objektiivisena ja objektiivisesti välitettävänä asiana. Tähän liitetään luotettavuuden, varmuuden ja pätevyyden merkitykset. Ajatellaan ehkä, että opettaja on opiskellut tieteenalansa tiedot ja osaa antaa kyseistä tietoa opiskelijalle – mitä erilaisimmilla ja pätevimmillä keinoilla. Mutta miten on opettajan oman ajattelun ja oppimisen laita? Ja saako opettaja muokata ja tulkita tieteenalansa sisältöä itse?

Enkenberg (1996, 74) kirjoittaa: ”Viime vuosikymmenen aikana tehdyn oppimistutkimuksen tärkein viesti kiteytyy näkemykseen, jonka mukaan ihminen konstruoi tietonsa ja taitonsa itse. Ei ole mahdollista siirtää tietoa ja ajattelun malleja suoraan oppijan omaisuudeksi. Oppiminen ei ole objektiivisen tiedon tai taidon hankintaa. Prosessi merkitsee tulkintaa ja tiedon subjektiivisen olemuksen korostumista.”

Myös yliopistonopettaja on opiskelunsa aikana konstruoinut itse tietonsa, taitonsa ja käsityksensä omasta tieteenalastaan. Kukaan ei ole voinut siirtää häneen suoraan ajattelun malleja, vaikka ne olisivat olleet objektiivisuuden periaatteiden mukaan tehtyjen tutkimusten tuloksia. Tällaisten tulosten ja oppijan ymmärryksen välissä on ollut monta vaikuttavaa prosessia, mm. oppijan oma tutkimusten lukutapa (Härkönen 1999, 149–165; Karjalainen & Siljander 1993), oppikirjoihin laaditut tulkinnat tutkimustuloksista, opettajilta saatu opetus jne. Oppija on myös luovasti voinut kehittää itse uusia malleja ja systeemejä, joten hänen oppimisensa ei ole ollut objektiivisen tiedon tai taidon suoraa hankintaa. Hänen omaksumansa tieto on saanut subjektiivisen luonteen ja hänen oppimisprosessinsa on ollut itsen kannalta katsottuna subjektiivinen. ”Oppijan kokemukset ja oppimishistoria ovat subjektiivisia, minkä seurauksena oppiminen ja kehitys riippuvat teorioista ja käsityksistä, joita oppijalla on”, kirjoittaa Enkenberg (1996, 74–75).

Yliopistonopettaja laatii yhteistyössä toisten kanssa opetussuunnitelmia ottaen huomioon annetut reunaehdot. Opetustyöhön vaikuttavat myös monet konkreettiset ja arkipäiväiset seikat. Eräs olennainen opettajan toiminto, joka vaikuttaa opettamiseen, on sisällön valinta. Miten hän siis konstruoi opetuksen sisällön? Vaikka kaiken lähtökohtana on tiede ja tutkimus, silti opettaja rakentaa opetuksensa itse. Hänellä on oma tuntemus, ehkä kokemuksiakin, käytännön kasvatus- ja opetustyöstä. Hänellä on oma tulkinta

siitä, mihin hän opetuksellaan pyrkii. Opetuksella on siten suhde alan tieteseen, mutta sen tulkinta ja konstruointi on subjektiivinen. Näin ollen tieteenala ja sitä vastaava oppiaine ovat yhteydessä toisiinsa, mutta osin myös erotettavissa. Tästä seuraa myös se, että eri opettajat konstruoivat ja tulkitsevat opetettavan aineksen eri tavoin. (Vrt. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 1.)

Yliopistossa työskentelevä opettaja on jatkuvassa oppimisprosessissa, jossa hän määrittelee ja organisoii uudelleen oman kokemusmaailmansa. Tässä prosessissa keskeisiä ovat kokemukset, teoriat ja oppijan päämäärät. (Ks. myös Enkenberg 1996, 75.) Mielenkiintoisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat oppijan tunteet, joista harvemmin puhutaan (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 25). Samoin vaikutuksensa on myös opiskelijoilla ja lisäksi lapsilla, joiden oppimiseen ja kasvuun opettajankoulutus lopulta tähtää.

Parhaimmillaan opettaja toimii muuntuvassa ja luovassa prosessissa, reflektoi käsityksiään (Heikkinen 1999, 48–52; Väisänen & Silkelä 1999, 220–222), jolloin opetustapahtuman aikana aivoissa risteilee yhtäaikaaisesti monta vuorovaikutteista tasoa ja suhdetta: kansainvälinen ja kansallinen keskustelu ja tilanne, tieteen ja tutkimuksen taso, omien teorioiden ja opettajuuden rakentuminen, opiskelijoiden opettamisen prosessi, lasten oppimisen ja kasvamisen prosessi tietyissä konteksteissaan. Kaikkiällä tapahtuu oppimista, jota voidaan tulkita konstruktivististen näkemysten valossa. Eri tahoja yhdessä tarkasteltaessa valottuu laaja systeemi, jonka kaikissa osissa toimiville ihmisille tulee suoda aktiivinen oppimisen mahdollisuus ja tunnustaa sen arvo. Nämä prosessit koskettavat myös oman alani, varhaiskasvatuksen, opettajia yliopistossa.

Pedagogisen prosessin pohdintaa

Seuraavasta jaksosta lienevät kiinnostuneita ainakin varhaiskasvatuksen opiskelijat, pienten lasten opettajat, tutkijat ja varhaiskasvatusta yliopistoissa opettavat opettajat. Erityisesti on tarkoitus suunnata lukijan huomio varhaiskasvatuksen yliopisto-opettajiin ja heidän käsityksiinsä siitä, mitä varhaiskasvatuksen pedagoginen prosessi mahdollisesti tarkoittaa.

Varhaiskasvatusta opettavien henkilöiden virkanimike voi olla opettaja, lehtori tai myös metodikko, mutta tässä artikkelissa käytän yhtenäisesti nimeä yliopistonopettaja tai lyhyesti opettaja.

Motiivini käsitellä kyseistä aihetta pohjautuu siihen, että olen varhaiskasvatuksen opettajana yliopistossa työskennellessäni jo kauan kehittänyt omaa käsitystäni ja teoriaani varhaiskasvatuksesta. Kollegani ovat tehneet samoin omissa ympäristöissään. Suomessa varhaiskasvatuksen tieteellistämistyötä on tehty eri tahoilla voimakkaasti ainakin 1970-luvulta saakka, jolloin ns. uudenmuotoiset lastentarhanopettajakoulutukset aloittivat toimintansa yliopistoissa. Varhaiskasvatustieteen kehittäminen ja opettaminen on ollut jokaisen opettajan pohdintojen kohteena. Mielestäni olisikin hyödyllistä saada tietää, millaisia olisivat pitkään lastentarhanopettajien koulutuksissa työskennelleiden ja nimenomaan varhaiskasvatusta opettaneiden opettajien käsitykset varhaiskasvatuksesta.

Kutsuin varhaiskasvatuksen opettajat kaikista Suomen yliopistoista työseminaariin Savonlinnaan. Seminaari toteutettiin kaksipäiväisenä ennen joulua vuonna 1996. Tuolloin kaikki entiset lastentarhanopettajaopistotkin oli siirretty yliopistoihin. Tilaisuuteen saapui kymmenen henkilöä. Osallistujat edustivat Kajaania, Jyväskylää, Helsinkiä, Raumaa, Tamperetta ja Savonlinnaa. Läsä oli kahdeksan naista ja kaksi miestä. Kaikki muut olivat varhaiskasvatuksen opettajia paitsi yksi nainen, joka oli psykologian lehtori. Kaikki olivat tehneet opettajan työtä kymmenestä vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen ja olivat tohtoreita, lisensiaatteja, maistereita ja assistentteja. Itse toimin seminaarissa puheenjohtajana ja kerroin osanottajille nauhoitettavan aineiston mahdollisesta tutkimuskäytöstä.

Artikkelissa esitetään aineistosta valituista teemoista käytyä keskustelua laadullisen lähestymistavan mukaisesti (Eskola & Suoranta 1996, 152–159). Teksti on tuotettu tiettyssä kontekstissa. Kuvaukset nousevat tilanteesta ja myös luovat sitä. Diskursiivinen lukutapa ja analyysi edellyttää tekstin näkemistä osaksi kulttuuria, kulttuurituotteiksi. (Berger & Luckman 1994; Eskola 1995, 287–294; Suoranta 1995, 47–75). Tekstissä tuotetaan kielen avulla merkityksiä. Kieli käsitetään sosiaalisen konstruktionismin (Berger & Luckman 1994; ks. myös Tynjälä 1999, 55) mukaisesti todellisuuden rakentajaksi; se on osa todellisuutta. Bergerin ja Luckmanin (1994) esittämän tiedonsosiologisen näkemyksen mukaan todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu sosiaalinen konstruktio. Todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisen keskustelun kautta. Sosiaalinen konstruktionismi sijoittaa tiedon ja tiedonmuodostuksen kieleen. Kielet ja lauseet ovat ihmisten luomuksia, ja siksi myös totuus on ihmisten rakentama. Keskeinen tutkimuskohde on kieli. Tieto esitetään yleensä kielellisessä muodossa, puheena, tekstinä, diskurssina. Sosiaalisen konstrukti-

onismien mukaan merkityksen muodostumiseen tarvitaan vähintään kaksi henkilöä. Se, mitä yksilö sanoo, on täysin merkityksetöntä ennen kuin joku toinen antaa sille merkityksen. (Tynjälä 1999, 55–57.)

Seuraavassa tekstissä sitaatit on merkitty kursiivilla ja kappaleiden sisällä lisäksi lainausmerkeillä; dialogissa eri henkilöiden puheenvuorot on erotettu toisistaan repliikkiviivalla. Sitaattien sisällä sulkeissa ja kursivoimattomana olevat huomautukset ovat kirjoittajan täsmennyksiä. Esitys on kertomuspainotteinen (Eskola & Suoranta 1996, 193). Teemoista käytyä diskurssia esitellään tarkoituksellisesti runsain sitaatein, koska alan asiantuntijoiden puheessa on runsaasti tietoa ja koska puheenvuorojen eteneminen osoittaa juuri käsitysten rakentumisen luonteen. Tulkinta jätetään esityksessä vähäiseksi ja sitä tehdään vasta viimeisessä kappaleessa.

Keskustelumme alkoi pohdinnoilla yleisen kasvatustieteen ja varhaiskasvatuksen yhteyksistä ja eroista. Erityisesti keskityttiin varhaiskasvatukseen ja sen pedagogiseen olemukseen. Puheenjohtajan taktiikkana oli esittää kysymys, jonka yhteydessä käsitteitä ja niiden suhteita oli välttämätöntä selventää: *”Jos heitetään siihen sellainen kysymys, että mitä on pedagoginen prosessi.”*

Käsityksiä pedagogisesta prosessista

Hapuileva alku

Käsite ”pedagoginen prosessi” taisi olla aluksi vaikea osallistujille. Se sai hapuilevan ja humoristisen vastaanoton ja johti aiheisiin, joiden ilmeisesti ajateltiin liittyvän pedagogiseen prosessiin, mutta joilla sitä ei pystytty määrittelemään: *”Kuka saa niitä kaikkia sinne taas, kasvatus ja opetus ja pedagoginen prosessi viel alle, niin se on tota just niin epätieteellinen ku hyvä on ollakin. (Naurua) Niin sillo se avartaa sitä ajattelua paljon ja sitä voi syljeskellä...”* Joku yrittää puolustelemaa ja realistisoivaa kannanottoa: *”Eiks tää osoita juuri sitä, että meidän varhaiskasvatus on vielä tietyissä määrin jäsentymätön, että haetaan näitä ja ollaan vähän eri linjoilla, eri paikoissa on eri käsitteet ja puhutaan samasta asiasta eri käsitteillä, ja kait niinku osotus on siitä.”* Kuitenkin joissakin koulutuksissa todettiin nämä keskustelut käydyn jo kymmenen vuotta sitten ja edetyn sittemmin yhteisymmärryksessä. Mutta eri koulutusten välistä käsitteellistä selvitys-

työtä ei ole tehty. Joku muisteli jossakin kokoontumisessa vuosia sitten sitä aloitetun, mutta asian jääneen kesken.

Sitten puheenjohtaja haastaa kaikki vakavaan pohdintaan toteamalla, että on tärkeää selvittää peruskäsitteet ja hahmottaa kasvatuksen kokonaisuus, jotta voisi jäsentää opetuksensa ja ymmärtäisi opiskelijoiden oppimisen problematiikkaa kyseisissä asioissa: ”*Mut miten kussakin koulutuksessa opettajat ovat itse tämän hahmottaneet, et musta jo tää on aika laaja käsite tää pedagoginen prosessi.*”

Ensimmäiseksi etsitään vastausta opetussuunnitelmasta:

– *Mut eiks opetussuunnitelma aika hyvin kuitenkin pitäis kuvata sitä?*

– *Pitäis mun mielestä. Opetussuunnitelman laatimisen pohjana pitäis olla nämä käsitykset just tästä tietystä tieteenalasta, johon liittyy sitten käsitys lapsen, lasten kasvattamisesta päivähoitossa ja varhaiskasvatuksessa.*

Toiseksi etsitään selitystä kasvatuksen toteuttamisesta, opetuksesta, leikistä ja niitä ympäröivästä kokonaistilanteesta:

– *Eiks se pedagoginen prosessi ole... se, missä... toteutuu se kasvatusta, esimerkiksi jos meillä on opetustilanne vaikkapa koulussa tai päiväkodissa... ja sitten siinä kokonaiskontekstissa, mitä koko se muu kasvatusta, mitä on ollu ja mitä siinä sivulla on... Samoin pedagogista prosessia voidaan leikeissä käyttää erikseen, koska se taas eri ehdoilla tapahtuu kun tässä opetustilanteessa.*

– *Sanoit, että käytännön toteutuksissa pedagoginen prosessi on sitä, kun kasvatusta toteutuu nyt jos ajatellaan varhaiskasvatusta taikka nykypäivähoitokontekstissa.*

Kolmanneksi yhdistetään myös suunnittelunäkökulma pedagogiseen prosessiin:

– *Niin, se mitä me suunnitellaan sinne, jos me ollaan ohjaajia ja mitä me yritetään toteuttaa, missä me improvisoidaan.*

– *Et se voidaan myöskin tuotteena jäsentää tieteellisin käsittein ja systeemein, eikö vaan, tämä pedagoginen prosessi, kuvata se myöskin paperille, kirjoittaa se sinne.*

– *Ehkä voidaan.*

– *Toivotaan.*

Sitten seuraa epäilyjä ja kriittistä pohdintaa siitä, mitä ei ehkä voida ilmaista käsittein ja mikä voi jäädä pedagogisen prosessikuvauksen ulkopuolelle:

– *Eleitä, ilmeitä, se hymy, ei me niitä, vaikka kuinka yrität, niin se sanoma ei tunnu.*

– *Kyllähän me voidaan eleet ja ilmeet ja nonverbaaliset ja verbaaliset viestinnät ja kaikki tälläset.*

– *Niin mutta katto, sana ei oo, ystävä, se tarkka (ilmaisu).*

Nyt jäätiin kiinni käsitteiden problematiikkaan. Jonkun mielestä edelleenkin edellä mainitun kaltaiset asiat voidaan kuvata käsittein, mutta väite panee kriittisen tahon tarkentamaan tarkoitustaan: ”...mikä siinä ehkä vaikeaksi tekee sen kuvaamisen, juuri on se, että siinä ilmeisesti kaikkien käsitteet on suhdekäsitteitä, ne ei oo yksittäisiä, vaan ne on nimenomaan suhdekäsitteitä, ja suhteet ovat todella vaikeat (kuvata) ...ihmisen ihon alle ei päästä, se on se probleema.”

Suhdekäsitteiden vaikeudesta puhutaan lisää. Todelliset kasvatustilanteet nähdään suhdetilanteina ja kuitenkin tieteessä asiat erotellaan ja pilkotaan selvyidenkin vuoksi. Ja jos joku haluaa kuvata perusteellisesti ilmiötä, joudutaan helposti pitkiin, kuvaileviin lauseisiin. Kerrottiin esimerkki, kuinka työyhteisössäkkin toiset haluavat asiakirjoja laadittaessa lyhyitä, selkeitä ilmaisuja, toiset laajoja, ilmiön tosiolemusta kuvaavia ilmaisuja. Asiantuntijoiden näkemuserot kasvatuksesta saattavat heijastua näissäkin tuotoksissa.

Käsitteet ja niiden ilmaisut johtivat teorian ja käytännön eron huomioimiseen: ”*Meillä on sosiaalinen kasvatus ja emotionaalinen kasvatus, näitä käsitellään, jos aatellaan käsitettä teoreettisesti, niin erillisinä, mutta eihän mitään käytännön tilannetta oo, jossa kasvua tapahtuu vaan sosiaalisesti tai älyllisesti tai muuta, että sehän kai se vaikeus onkin juuri.*”

Tällainen käsitteiden teoreettinen erottelu saattaa johtaa kyseenalaisiin sovelluksiin niin käytännön työssä kuin esimerkiksi oppikirjoissa: ”*Mutta joo, mielenkiintoinen oli se Silja Lihrin aikana kirja, kun se näitä komitean tavoitealueita, siellähän yhdellä viikolla opetettiin esteettisiä asioita, yhdellä oli eettistä, ollaan vaan sydämellisiä toiselle yhdellä viikolla ja sitten me siirrymme tiedon maailmaan. Noin ei missään tapauksessa pidä tehdä, hymyillä vaan yhdellä viikolla, ei muuten.*”

Suhdekäsitteet johdattivat vielä joitakin miettimään seuraavaa:

– *Siinä on juuri sitä, mikä on niinkun ominaista varhaiskasvatuksen tutkimiselle, jotain semmosta hyvin olennaista, että tää on sitä monikerroksisuutta ja monimutkaisuutta ja jotain sellasta, joka niinku erottaa sen yleisestä kasvatustieteestä.*

– *Joka ei vielä näe sitä monimutkaisuutta.*

- Niin, siinäpä se onkin.
- Toisaalta, tarvitsisiko yleisenkään kasvatustieteen olla niin...
- Niin yleistä?

Mutta jälleen löytyy myös hyväksyntää yleisen kasvatustieteen yleiselle olemukselle: *”...näinhän sen pitää ollakin, että yleinen kasvatustiede antaa semmosia yleisiä... käsitteitä, jotka sitten, niinku nää varhaiskasvatus ja koulukasvatus, mikä tahansa, niin sitten ne... menee siihen tavallaan sisältöön ja käytäntöön, ja sehän on monimutkasta kun mikä.”*

Yksi ja toinen lisää tekijöitä, joita tulee ottaa huomioon, kun yleistä kasvatustiedettä sovelletaan. Joku tuo esiin psykologian ja kehityspsykologian: *”jotka tuo ymmärryksen, että minkälainen on se ihminen, jonka kanssa ollaan tekemisissä. Sieltä otetaan niitä vivahteita ja vuorovaikutuksen muotoja ja didaktiikan muuntumista jne, niin että se otetaan huomioon siten.”* Joku täydentää, että myös organismi – elämä myöskin – pitää huomioida, samoin yhteiskunnalliset puitteet: *”koska kulttuuri antaa uudet käsitteet tarkastella ilmiöitä.”* *”Ehkä tavallaan niinku ne kasvatustieteelliset yleiset, niin ne pitää pukee sitten tänne tota ympäristöön, missä se lapsi elää ja kasvaa ja sit pitää niinku ottaa kaikki ne väliin tulevat systeemit sinne huomioon.”*

Eräs opettaja kertoo omasta koulutuksestaan: *”Mulla ei ollu problemaattista se yleisen kasvatustieteen lukeminen, koska mulla oli lastentarhanopettajan tutkinto taustalla ja kun mä kuulin tekstiä, niin mä aina mietin, mites se on varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa, et se oli paljon helpompi prosessi, kuin jos mä olisin tehnyt sen päinvastoin... luenpa vaikka mitä kirjaa, niin minulla on sovelluspohja, mä teen sen itse päässä, olen tehnyt koko ajan.”*

Lisäksi edellinen henkilö kertoi oman opiskeluaikansa kirjallisuuden tilasta, että silloin (1970-luvulla) ei ollut paljon suomalaista pedagogista kirjallisuutta. Silloin kasvatustieteessä oli kuitenkin vaihtoehtona myös varhaiskasvatuksen kirjallisuutta ja sitä vaihtoehtoisesti englanninkielisenä tai saksankielisenä. Siispä tuona aikana on ollut mahdollisuuksia opiskella kunnolla ja lisäksi varsin kansainvälisesti varhaiskasvatusta tieteenä. Todettiin myös, että opettajien kouluttautumisaikajankohdalla ja opiskeluprosessin luonteella ja sisällöllä on todennäköisesti vaikutusta nykyisiinkin omiin käsityksiin varhaiskasvatuksesta.

Edellisestä hypättiin vielä kauemmaksi varsinaisesta tehtävänannosta, pedagogisesta prosessista, nimittäin tämän päivän opiskelijoihin. Kysyttiin, *”mihin ne opiskelijat kytkee niitä opintoja siinä alkuvaiheessa, kun niiltä*

puuttuu, puuttuu tämä...” (kokemus työstä ja ammatista). Toiset esittivät koulun ja erityisesti oman lapsuuden merkitystä. Eräs opettaja kertoi, kuinka hän on antanut opiskelijoille tutkielmatyyppisen tehtävän tutkia kotona omaa lapsuutta ja omia vanhempia. Tehtävään annettiin paljon aikaa seuraavasta syystä:

– *Se on tärkeä tavata oma pieni lapsi, löytää itsestään.*

– *Ja palauttaa mieliin omia kokemuksia leikistä, koska uudet asiat kytkeytyvät entiseen tunnesysteemiin.*

Puhuttiin jokaisessa olevasta pienestä lapsesta, joka voidaan löytää, jota voidaan hoitaa ja jonka kanssa ollaan vuorovaikutuksessa myös hoidettaessa toisten lapsia.

Edelleen vielä pohdittiin ensimmäisen vuosikurssin opetussuunnitelmaa ja opintojen järjestämistä ja sitä, mistä pitäisi lähteä liikkeelle. Eräs opettaja kertoi heidän koulutuksensa menetelmästä, jossa varhaiskasvatus aletaan leikillä ja leikin opinnot jakautuvat kolmelle eri vuodelle. Leikkijaksot jakautuvat lapsuuden omiin leikkeihin, leikin teoriaan, roolileikkeihin, didaktisiin leikkeihin; lisäksi harjoitteluissa on leikin ohjausta. Menettelystä oltiin kiinnostuneita. Myöhemmin ainakin Savonlinnassa on tehty sovellus tästä ideasta. Yhdessä ylistettiin leikin merkitystä myös opiskelijoille:

– *Se on kyllä aivan merkityksellinen tapa, kokemus ollu.*

– *Ja sitten ne palauttaa siihen leikkivään lapseen oman itsensä, ja siinä on niinku hirveen monia sellasia tekijöitä jotka mä pidän sitä hirveen tärkeänä.*

– *Jumalan tähden, että ne leikkis, toivoi oikein kovasti vielä joku.*

Pohdittaessa opetussuunnitelmaa ja ajan riittävyttä nousi eräs huoli leikin asemasta: mahtuuko kolme opintoviikkoa kasvatustieteen sisään? Malliesimerkissä oli mahtunut. Mutta joku pelotteli: *”Odottakaahan, jos alkuopetus tulee vielä kasvatustieteen sisään, niin mitä mahtuu!”*

Puheenjohtaja palautti keskustelun vihdoin tarkemmin alkuperäiseen aiheeseen pedagogisesta prosessista. Hapuilevan ja tunnustelevan keskustelun jälkeen seuraava vastaus oli: *”Vaikeeta!”*

Vakava katsaus pedagogiseen prosessiin

Ensimmäinen uskalias kysymys kuului: *”Ylimalkaan käyttääkö kaikki opetuksessaan tällasta käsitettä kun pedagoginen prosessi?”* Osoittautui, että osa opettajista ja koulutuksista käyttää, osa ei. Aluksi tunnuttiin otettavan yhteiseen käyttöön käsite ”se” ilmaisemaan ilmiötä, jota käsitteen ”pedagoginen prosessi” pitäisi kuvata. Haasteeksi kysyttiin, että *”onko se jäsentäny sitä, tietäs mitä se olis, niinku äsken sanoit, pitää itse ensin tietää, ennen kuin lähtee lansseeraamaan”*. Tämä haastehan onkin aiheellinen mille tahansa käsitteelle.

Keskustelussa esiin tulleet opettajien käyttämät käsitteet olivat ”kasvatustapahtuma” ja ”prosessi”. Aluksi tarjottiin kasvatustapahtuma-ilmaisua: *”No, paa aluksi se sulkuihin se kasvatustapahtuma.”* Käsite toi kuitenkin heti monille mieleen hetkellisyuden: *”Kasvatustapahtuma, onko se silloin hetki, hetkellinen?”* Toinen arvioi, että *”se riippuu mikä näkökulma mikä sun kiinnostuksen kohteet on, voithan sä niinkun yksittäistä, juuri esimerkiksi tätä sylissä pitoa, tarkastella yhtenä tapahtumana, taikka sitä että se sylissä pito on yksi osa sitä koko kasvatustapahtumaa, esimerkiksi vaikka koko päivän kasvatusta”*. Kasvatuksen kokonaisuutta laajennettiin vuodeksi ja vielä koko päivähoitossa alle kouluikäisenä tapahtuvaksi elämäksi.

Hetkellisyuden painottumista varoiteltiin tuomalla esiin, että *”meillä varhaiskasvatus on kuitenkin prosessi, on prosessitavoitteet”*. Asiaan palattiin hetken kuluttua: *”Meillähän on sillä lailla että varhaiskasvatus ja kouluopetus poikkeaa toisistaan, että koulullahan on selkeet produktitavoitteet, usein oppiaineeseen sidotut, jotka vielä (on sidottu) luokka-asteisiin. Mut sen sijaan meillähän on prosessitavoitteet selkeesti täällä varhaiskasvatuksen puolella.”* Lisäksi todettiin, että tavoitteet eivät sulje pois prosessin mahdollisuutta koulussakin. Koulun tarkastelu toi mukaan hetkeksi maisteltavaksi koulutusprosessi-käsitteen sekä toteamuksen: *”Ehkä me ihan ollaan pedagogisessa prosessissa tälläkin hetkellä!”*

Välillä kyseltiin toinen toisiltamme, voisiko kasvatustapahtuma ja kasvatusprosessi olla synonyymejä. Joku katsoi asian sopimuskysemykseksi: *”No totta kai, mikäs siinä kun sovitaan.”* Se ei luonut vielä yhteistä tyytyväisyyttä. Keskeytettiin edelleen prosessin olemukseen, etsittiin ydintä:

– *Kyllä minusta tapahtuma on enemmän niinku ilman sitä prosessia, minusta se kuulostaa siltä. Tapahtuma-käsite on situaatioon liittyvä...*

– *Tässä on ollut tarkastelun hetki sille prosessille.*

Sitten seuraa yleistä innostusta ja oivallusta: ”Niin, tarkastelun hetki sille prosessille. Tapahtuu hetkittäinen läpileikkaus, prosessit ois enemmän sen, siinä tapahtuu, jotkut asiat ovat yhteydessä toisiin, vaikuttavat toisiinsa, jotkut saattavat olla merkittävämpiä ja vaikuttavampia kuin toiset, mutta niillä on yhteenliittymistä.”

Väliin tarjoutuu kasvatustapahtuma-käsitteen puolustaminen: ”Mutta niinhän kasvatustapahtumassakin saattaa olla erinäköisiä vuorovaikutus.” Mutta innokas prosessin selvitys jatkuu: ”Ja sitten vielä niin, että kun ajassa mennään eteenpäin, niin siinä tulee sitä muutosta ja painotusten muuttamista ja että se muuttuu luonteeltaan myös tää prosessi.”

Yhteenvetoa tapahtuu välillä, kun joku toteaa kysyen: ”Kasvatustapahtuma, joka on prosessinomainen, vai?” Ajatukset poikkeavat opiskelijoihin, joille kasvatustapahtuman selvittäminen on ollut vaikeaa. Heidän kanssaan voidaan tukeutua muutosprosessin käsitteeseen, jonka kautta voidaan tarkastella tapahtumia, mutta on kiinnitettävä huomio kysymykseen, missä muutos tapahtuu: opiskelijassa itsessään, hänen havainnointikyvyssään vaiko lapsessa ja hänen oppimisessaan.

Nyt palataan takaisin itse pedagogisen prosessin määrittelyyn, jossa kuvataan 1) pedagogisen prosessin olemusta tai luonnetta ja 2) kysytään, mitkä tekijät muodostavat kyseisen prosessin.

Ensiksi yritetään kuvata pedagogista prosessia: ”Mun mielestä tää prosessi on hirveen tärkeä asia sen takia, että jos ajatellaan nyt sitä todellista kasvatustilannetta aikuisen ja lapsen välillä ja varsinkin siis ammatti-ihmisen ja tuommosen instituutiossa tapahtuvan toiminnan puitteissa päivähoitossa, niin kun siihen tulee tää lapsen kehitys mukaan. Jo sekin että tää lapsi... vuoden aikana tapahtuu lapsessa jo sinänsä paljon, hän on aktiivisessa elämässä mukana... siihen joka tapauksessa biologisestikin ja mitä kaikkea, niin tapahtuu muutosta. Lapsi kehittyy jo itsessäänki, hänessä on jo sitä energiaa kehittyä ja kun hän saa vaikutteita niin kehittyy, kasvaa, oppii ja silloin hän muuttuu. Niin se aikuisen toiminta pitää myös muuttua. Ja että myös aikuinen voi olla puoli askelta edellä ja vaikuttaa muuttavasti. Ei liikaa saa olla edellä, mutta siis aktiivinen, ja lapsi vaikuttaa aikuiseen. Siis tää on nyt tulee se suhde ja just ne virikkeet ja toimet, jotka ihan todellisessa elämässä lasten ja aikuisten välillä. Ja voi olla aikuistenkin välillä, kun ne toisiansa kasvattaa ja vaikuttaa, vaikka mies ja vaimo tai työtoverit toisiansa, ja näin, niin tää on muutosprosessi.”

Puhuja painottaa vielä kertomansa merkitystä, epäilee kasvatustieteen mahdollisuuksia ja siirtää keskustelua eteenpäin: *”Eli täähän on niitä kasvatuksen oikeestaan niitä ydinasioita, mitä siellä tapahtuu. Ja sitä mä en tiedä miten hyvin yleinen kasvatustiede niinku kuvaa tätä tapahtumaa pitkällä aikavälillä.”*

Sitten puheenjohtaja yrittää siirtää keskustelun kysymykseen siitä, mitkä tekijät muodostavat pedagogisen prosessin. Mutta edellä esitetty pedagogisen prosessin kuvaus tuottaa vielä kyselyä ja merkitysten tarkentamista: *”Siis olisk sun väite siis se, että sun mielestä kasvatustiede ei pysty käsittelemään niitä asioita tai ei se näkökulma ei anna vastausta siihen, kuinka tämmöstä prosessia tarkastellaan?”*

Keskustelun vetäjä ei halua antaa suoraa vastausta, vaan toteaa: *”Kyllä se voi antaa, minä sanoin, että antaako se teidän mielestä vai ei anna.”* Mielipiteet jakautuvat yleisen kasvatustieteen mahdollisuuksista vastatulla mainittuun, hyväksytyltä tuntuvaan näkemykseen pedagogisesta prosessista. Toinen toteaa, että se antaa kaikki oleelliset näkökulmat, mitkä siihen tarvitaan. Mutta toinen pohtii kasvatustieteen positivistista luonnetta seuraavasti: *”Jos sul on hirveen suuret tota populaatiot, niin ehkäpä siinäkin joku tämmönen positivistinen niinku näkökulma antaa jonkin näkösen viitteen, mutta että useimmitenhan me nyt puhutaan yksittäisen lapsen kohdalla... sanotaan, että kyllähän siis luontaisesti ton prosessin ymmärtämiseen kuuluu tämmöstä hermeneuttista, tulkitsevaa, ymmärtävää otetta, mutta kylhän mulla kasvatustieteen käsitteet antaa mahdollisuuden siihen, ei ne must sulje pois tai rajaa sieltä.”* Apua katsotaan saatavan myös muista tieteistä, esimerkiksi kasvatussosiologiasta, joka selventää lapsen elinolosuhteita.

Seuraavaksi asetetaan vielä kysymys käsitteen pätevyydestä: *”Mut onks niin, ymmärsink mä oikein nyt niin, että sä... ymmärrät taikka katsoisit niin että pedagoginen prosessi käsitteenä on niikun enemmän kuin mitä kasvatustieteellinen terminologia yleisesti antaa... sellanen mikä olis parempi ja keskeisesti varhaiskasvatukselle ominainen käsite jota kannattais ruveta käyttämään, että se kuvais ilmiötä paremmin taikka?”* Aiheesta ei syntynyt jatkoa. Puheenjohtaja pyrki uudelleen siirtämään keskustelua eteenpäin toiseen pääasiaan, itse ilmiön koostumukseen, sisältöön:

– *Eiks se ydinkysymys tässä nyt että mistä se koostuu tää kasvatustapahtuma tai kasvatuksen prosessi?*

– *Kyllä, on.*

– *Mä oon tottunu tietenkkin ajattelemaan sitä prosessina. Saan sinne sisään niinku niitä ilmiöitä, jotka tuota tulee esille ihan... siinä voi vielä mieltää niinkun niin pehmeesti niin kun ihan sikiökaudesta lähtien, lapsen kehityksen, aikuisen, lapsen kehitys ja kasvu.*

Yltyvä kiinnostus pedagogista prosessia kohtaan

Vieläkään kaikki ryhmän keskustelijat eivät ole päässeet rauhaan pedagogisen prosessin olemuksesta. Kysely ja vastailu jatkuvat, mikä onkin hedelmällistä, koska diskurssi paljastaa varsin mielenkiintoisia asioita. Keskustelu johtaa 1) aikuisen asemaan, 2) tavoitteisuuteen, 3) lapsen ja lasten asemaan, 4) kotikasvatukseen, 5) oheiskasvatukseen, 6) jälleen käsitteiden vertailuun ja jopa 7) pedagogisen prosessin määrittelyyn. Keskustelu on niin intensiivinen ja mielenkiintoinen, että se esitetään seuraavassa kohta kohdalta. Aluksi nousee esiin aikuisen asema pedagogisessa prosessissa:

– *Ymmärrätkö sä nyt sillä pedagogisella sitäkin, että siinä järjestelmällisesti pyritään jotenkin edistämään sitä lapsen hyvää elämää ja... että siihen liittyy siihen pedagogikkaan nyt ehdottomasti se opettajuus tai aikuinen, oli se nyt suorassa tai epäsuorassa yhteydessä siihen miten se sitä järjestää sitä prosessia?*

Aikuisen asema pedagogisessa prosessissa saa vahvistusta seuraavasti:

– *Kyllä mä luulen, että... se on juuri se mikä on sen ihmisen päässä, niin tietyllä tavalla se tulee ainoastaan sen aikuisen kautta niinkun hahmotettavaksi.*

– *Eli siihen liittyy kasvatustoimia.*

– *Ei välttämättä. Siihen ei välttämättä tilannekohtaisesti liity kasvatustoimia, mutta että...*

– *Kai ne nyt jollakin tavalla, johonkinhan se pyrkii, järjestääks se sen ympäristön jollakin lailla taikka.*

Nyt tultiin tavoitteisuuteen.

– *Mutta se on hyödytön käsite, jos ei ajatella, että siinä on joku joka pyrkii johonkin... tää kasvattaja on siinä niin kun olennainen osa siinä prosessissa, ilman sitä sitä prosessia ei synny, on vain kasvatapahtumia ja erilaisia vuorovaikutusyhteyksiä.*

– *Niin lapsi ei tee sinänsä kyllä niin kun semmosta tavoitetietoista kokonaisprosessia.*

– *Lapsi ei tee, sen tekee aikuinen.*

– *Ei, sen tekee vain aikuinen.*

– *Sen tekee vain aikuinen, juu.*

Keskustelun virittäjä haluaa tuoda näkemyksensä lapsen osuudesta esiin: *”Ei vain aikuinenkaan, lapsi on olennainen osapuoli, ihan sata prosenttinen osapuoli, aikuinen on taas toinen sata prosenttia. Mut tän kasvatustieteessä kyllä sen hahmottaa kyllä aikuiset, niin ku on kasvatustieteenkin hahmottanu. Ei lapsi tee kasvatustiedettä eikä varhaiskasvatustiedettä.”*

Keskustelun virittäjä jatkaa puheenvuoroaan oman näkemyksensä olennaiseen kohtaan: *”Ja silloin voidaan sanoa jopa, että tään pedagogisen prosessin hahmottaminen onkin sitä tiedettä.”*

Jotain tyydytystä lienee tapahtunut osanottajien mielissä, koska kysymykset siirtyvät eteenpäin. Todetaan yhteisesti, että kun toinen lapsi vaihtaa toiseen, on sekin pedagogisen prosessin sisältöön kuuluvaa.

Aikuiset ja lapset on siis käsitelty, mutta prosessin katsotaan olevan paljon laajempikin. Kyse on aikuisen kannalta myös siitä, että hän ikään kuin pyrkii luomaan käsitystä pedagogisesta prosessista, hän tavallaan alkaa tiedostamaan, mistä kasvatuksessa on kyse.

Diskursiivinen mieli keksii kysyä lisää: *”Mä ajattelin, että toisaalta voi ajatella myös niin, että oppimistahan tapahtuu myös siellä, missä ei olla ajateltu oppimista tapahtuvan. Onko se sata prosenttia?”* Kysymystä täydennetään hieman ironisestikin ihmettelemällä, mitä mahtaa olla sellainen, jos ei olekaan sitä *”kasvatuspuuskaa”*, onko se sitten jotain *”kehityksellistä prosessia”*. Yhdessä todetaan, että nykyään lapsen omaan kasvuun kiinnitetään paljon huomiota ja lapselle sallitaan paljon.

– *Kyllä, kyllä mutta, epäilemättä, mutta on siis koko joukko tilanteita, missä tota mihin ei kohdistu pedagogisia toimenpiteitä.*

– *Täytyis ottaa huomioon senkin, että lapsi oppii muuallakin kuin nimellisissä tilanteissa.*

Todettiin, että kaikki tällainen on mahdollista ottaa huomioon ja sisällyttää pedagogisen prosessin käsitteeseen omana kategorianaan.

Esiin tulee myös *”kaiken muun oheiskasvatuksen”* ja *”kotikasvatuksen”* vaikutus. Todetaan, että kotikasvatuksesta ei kirjallisuudessa käytetä pedagogisen prosessin käsitettä, puhutaan vain kotikasvatuksesta, mutta että hyvä pedagoginen prosessi institutionaalisessa kasvatuksessa ottaa huomioon kotikasvatuksen. Tähän näkemykseen oltiin tyytyväisiä ja tätä tarkennusta pidettiin tärkeänä.

Tärkeä oli myös toteamus siitä, miten meillä ammatti-ihmiset muodostavat näkemyksensä. Mitä kaikkea pedagoginen prosessi kunkin mielestä sisältää, riippuu kunkin tiedoista, käsityksistä ja ymmärryksestä:

– *Siis siinä on kyse, että miten me se mielessämme hahmotetaan ja ymmärretään tai miten joku oppi, jonka me saatamme lukea esimerkiksi kirjasta, miten se vaikka esimerkiksi Steinerilla on hyvin kokonaisvaltainen näkökulma kasvatusprosessista ja on monilla muillakin.*

– *Meillä on vapaa valinta tässä maassa hahmottaa omaan päähäme se käsitys siitä, sanotaan nyt... minä käytän pedagogista prosessia silloin kun puhutaan institutionaalisesta kasvatuksesta, kotikasvatuksesta mun mielestä ei käytetä pedagogista prosessia...*

– *No niin, toi oli hyvä.*

– *Niin nimenomaan, sehän on laaja, niin paljon kun meidän päähän mahtuu.*

Sitten alkavat yritykset määrittellä lyhyesti pedagoginen prosessi: ”*Mutta toisin sanoen pedagoginen prosessi on siis näkökulma lapsen kasvuun, eikä niin.*” Mutta keskustelun johdattelija ei näe asiaa täsmällisesti niin, vaan pitää ilmaisua ”näkökulma kasvuun” psykologiaan viittaavana: ”*Ei, se on psykologinen, psykologinen lähtökohta on näkökulma lapsen kasvuun.*” Hänen mielestään pedagogisessa prosessissa on kyse ”siitä itsestään”: ”*Tämä on itse näkemys.*”

– *Kasvuun ja täytyiskö siihen sitten sanoa ja kasvattamiseen, silloin siinä tulee se pedagoginen...*

– *Kasvuun ja kasvattamiseen.*

– *Silloin tulee psykologinen ja pedagoginen olemus.*

Tarkentuva käsitys pedagogisen prosessin olemuksesta

Vaikka pedagogisen prosessin määrittely alkoi olla jo melko tyydyttävä, niin silti etsivät mielet löytävät pohdittavaa. Onhan kaikilla opettajilla valtaisesti kokemusta joko lasten kasvattamisesta päivähoitossa tai ainakin opiskelijoiden kouluttamisesta. Molemmat prosessit edustavat institutionaalista toimintaa ja kietoutuvat monella tapaa toisiinsa. Keskustelu lainehtii vielä seuraaviin seikkoihin: Katsotaanko pedagogista prosessia lapsen vai opettajan suunnasta? Mitkä tekijät vaikuttavat ja miten koulutus vaikuttaa opettajan ja opettajaksi kehittyvän opiskelijan näkemyksiin pedagogisesta prosessista? Aiheelliseksi osoittautui vielä palata vertailujen

kautta käsitteeseen pedagoginen prosessi sekä sen kulttuurisiin yhteyksiin ja lopulta vielä siihen, miten kulttuuri välittyy lapsille vuorovaikutuksessa.

Lapsen suunnasta haluttiin katsoa pedagogista prosessia seuraavasti: *”Mä sitä tarkotan, että se näkökulma on tavallaan lapsessa ja lapsen kehittämisessä tai hänen hyvän elämän turvaamisessa ... jos käytetään tätä Airaksisen hyvä elämä tota termiä.”*

Toisaalta katsottiin pedagogista prosessia myös opettajan suunnasta: *”Koko joukko kasvatukseen, myös varhaiskasvatukseen, olennaisesti liittyviä mielenkiintoisia asioita on tietysti myös se näkökulma, mikä on se opetusprosessi tai opettajuus, mitä sit on hyvin paljon tutkittu viime aikoina.”*

Edellisiä näkökulmia voidaan myös pyrkiä yhdistämään seuraavasti: *”Niin tarkottaako nyt sun ymmärryksessä, kun sä käytät opetuksessa tämmöstä terminologiaa pedagoginen prosessi, niin sitä, että siinä tarkastelun kulmana on ilman muuta siis se lapsi ja hänen hyvän saavuttamisensa ja sit on erinäkösiä asioita, mitä katsotaan miten se hyvä elämä saavutuu? Esimerkiksi yks vois, miten aikuinen sitä edesauttaa, miten se huolehtii, et vertaisryhmä edesauttaa, miten koti jne.”*

Sitten tarkastellaan pedagogista prosessia yksityiskohtaisemmin opettajan suunnasta: *”koska voi olla toinenkin näkökulma, opettajan kautta esimerkiksi.”* Pedagogiseen prosessiin aiemmin perehtynyt vastaa omana mielipiteenään, että *”opettaja on yks osatekijä pedagogisessa prosessissa, se on yks osatekijä siinä”*.

Mikä sitten vaikuttaa opettajan toimintaan ja näkemyksiin pedagogisesta prosessista? *”Hänen henkilökohtasesta elämästä, hänen taustoistaan mistä puhuttiin, hänen (sisäisestä) lapsestaan, hänen koulutuksestaan, hänen iästään ja kokemuksistaan, kaikesta tästä sitten riippuu jne. Kaikesta riippuu miten hän toimii opettajana siinä ja pystyy tekemään nää asiat jne. Et kaikki se, mitä me ymmärrämme ylimalkaan, et mikä vaikuttaa kasvatustapahtumaan tai kasvatusprosessiin, niin se pitäis huomioida ja jäsentää, niin ku just tiede ja oppiaine on niitä, joissa pitää nää asiat jäsentää ja kuvata.”*

Koulutuksellakin katsottiin olevan oma merkityksensä opettajuuden kehitykseen: *”...antaa mielikuva, jotenkin luoda opiskelijoille, ei välttämättä antaa... se on sitte se miten se koulutuksessa taas tehdään. Tähän on samanlainen prosessi kun lasten kanssa kun me opikelijoiden kanssa.”* Koulutuksen mahdollisuuksia nuorten opiskelijoiden kasvattamiseksi opettajiksi hieman epäiltiin ja samalla tuotiin esiin ehkä vakaviakin asioita, joskin leikillisesti:

– *Mutta meillä on aika huonot olosuhteet, kun me ei päästä pitämään sylissä, ja minusta kun tuntuu, että joskus pitäis pitää sylissä näitä opiskelijoita, mut kun minä en oo vielä niin vanha! Oot sä... pitäny näitä opiskelijoita sylissä?*

– *Minä oon niitä silitelly kyllä joskus ja kosketellu ja muuta mutta tuota...*

Toinen siihen jatkaa esimerkeillä leikkien käytöstä:

– *Tai mä oon semmosia leikkejä koettanu kehittää, semmosia tankkausleikkejä, tota, jossa toinen on bensa-asema ja toinen tulee bensa-asemalle tankkauttaa ja pannaan kinaloon bensaa, se on ihan hyvä homma.*

Sitten palataan jälleen kerran käsitteeseen pedagoginen prosessi. Joku halusi kääntää asiaa päälaelleen perustellen sitä sillä, että kaiken ydin hänen mukaansa on kulttuuri, kommunikaatio, yhteissääntely koko dynaamisessa systeemissä sekä sattuma:

– *Ja sitä ohjaa hirveen paljon sattuma, elikä tota jos me puhutaan tavoitteista selvästi, niin siin on sattuma ihan, jonka kautta se rupee hakeutuu tiettyyn uomiin. Ja entäs sitten, jos oliskin se tapahtuma parempi (käsite).*

– *Niin sallisko se enemmän sen niinku sen kontekstin ja ympäristön ja kulttuurin huomioimista?*

Edelleen kysellään jopa kiivaasti toinen toisiltaan, kuka käyttää mitäkin käsitettä:

– *Mites te, onks te, te käytätte teille on tuttu tää pedagoginen prosessi?*

– *On.*

– *Minä te sitä, minä te sen ymmärrätte?*

– *Minusta se on sitä lapsen elämää ja että tuota siinä on opettaja yhtenä tekijänä, mutta siinä on paljon muutakin, siinä on toiset lapset ja.*

– *Mutta mitä se on, sanoppas mulle, mitä se on eri, jos se oiskin kasvatuksellinen prosessi, miks se on pedagoginen prosessi, miks te käytätte semmosta?*

Nyt päästään jälleen yhteen tärkeään kysymykseen: ”Pedagogiikka ja kasvatustapahtuma onko ne nyt kaks eri asiaa?” Sitten perätään sitä, antaako pedagoginen prosessi jotain laajempaa näkökulmaa kuin kasvatustapahtuma. Mutta aluksi vastataan vain, että kyse voi olla vain määrittelystä: ”Niin kun pedagogiikka-käsittekin voidaan... niinkun hyvästä kirjasta luemme... niin määritellä laajasti, keski laajasti ja suppeasti.”

Erittäin mielenkiintoinen ja tärkeä oli keskustelu käsitteistä pedagogiikka ja didaktiikka.

– Aivan, mut jos ajattelee saksalaista, niin pedagogiikka on yhtä kuin didaktiikka, ne on synonyymeja.

– Mä en oo kyllä löytäny sieltä sellasta määritelmää.

– No, on Kansasen mukaan, Kansasen mukaan, joka tuntee erittäin hyvin.

– Kansanen voi tulkita... jos Kansanen pitää didaktiikkaa keskeisenä niin kun... täällä se oli sanonu että... (puhuja lukee kirjasta).

– Ei, kun siellä ei käytetä semmosta terminologiaa, siellä käytetään didaktista prosessia, joka saksalaisessa kasvatustieteessä... joo siellä käytetään pedagogiikkaa.

– Nimenomaan pedagogiikkaa.

– Pedagogin menetelmä kun puhutaan esimerkiksi didaktisista menetelmistä miten me ollaan ymmärretty.

Näin löytyi jotain selvitystä pedagogiikan käsitteen alkujuuriin. Mutta keskustelussa ei käynyt ilmi, että pedagogiikkaan voidaan liittää ehkä enemmän kasvatuksellista näkemystä kuin mitä olemme tottuneet liittämään didaktiikan käsitteeseen. Didaktiikka suuntaa ajatuksiamme enemmän opetukseen, ja se taas suuntaa moniin epäedullisiinakin pitämiimme mielteisiin.

Vielä haluttiin palata aiemmin esitettyyn kulttuurin ja kommunikaation haasteeseen ja pyrittiin se yhdistämään pedagogisen prosessin käsitteeseen: ”Mä olisin tosta kysyny... puheenvuorosta, että onko, eiks tän kasvatuksen... tehtävänä oo nimenomaan välittää se kulttuuri kaikkien eri tekijöitensä kautta? Ja mä... panisin tän prosessin juuri tähän välittämisprosessiksi, sit siellä on se aikuinen, joka kommunikoi ja lapset, sit kommunikatioprosessi tapahtuu niitten välillä, mut sit myöskin kaikkia muita tekijöitä pitkin se kulttuuri virtaa, jota se itse asiassa on.”

Viimeinen sivulause ”jota se itse asiassa on” on mielenkiintoinen. Siinä sanotaan paljon, vaikka sanonta on lyhyt. Aiemmassa oli todettu, että pedagoginen prosessi on kulttuurin välittäjä lasten ja aikuisten ja muiden tekijöiden välillä. Tässä todetaan, että myös pedagoginen prosessi on kulttuuria!

Vielä pengotaan lasten ja opettajien kulttuuria välittävästä vuorovaikutuksesta sen ydinolemuksesta vertaamalla tavallisen ”suutarin” ja opettajan toimintaa ja arvoja suhteessa lapseen:

– Oisko se vaihto siinä juuri se ydin ja se minkälainen se voi olla piika se voi olla, siis mua juuri tää että miks jotkut äidit... ihan yksinkertaisesti suutarit... mitä varten ne nostaa lapsen tonne jalkojen päälle ja ne rupee,

mä en oo nähny yhtäkään lauluhetkee et aikuinen ois selällään lattialla ja nostas jalat taivasta kohden ja ne sais olla vatsallaan siellä jalkojen päällä. Se suutarin on jotenkin alempi arvosta ja sitten se mitä me virallisesti tehdään penkillä se on parempaa!

– Tää on muuten hirveen totta, mistä johtuu tämäkin.

– Ja sit muskareissa, siis jossa se ihan markkinoidaan rahalla, että meillä ylikuonnolliset näät menetelmät, kun mä oon jutellu kumpaistenki kanssa, niin ne äidit on viisaampia mitä ne jotka vetää sitä muskaria!

Tässä onkin hyvää virikettä opettajuuden tutkijoille. Joku tuo esiin, että varmaan on kyse siitä, miten meillä käsitetään opettajuus ja opettaja: ”*että onko se sitten että opettaja ei makaa jalat pystyssä selällään lattialla*”. Arvioitiin, että opettajaksi kasvattamisessa on jokin sellainen tekijä, että opettajista tulee sellaisia.

– On siinäkin kehityshistoria että lapsi, joka on pidetty aina alempiarvosena ihmisenä, hän konttaa lattialla ja humalaiset ja tälläset, ja sitten kun on sivistynyt kansalainen niin hän istuu selkä suorana ja hän nousee korkealle tuoleihin ja alttareille jne. Et siinä on tommonen meille sisään rakennettu arvoasteikko.

– Mut tässä on yksi, joka on myöskin, mä aina vaan oon sitä mieltä, että leikeillä pitää alottaa opiskelu, et siellä mennään niinku lattiatasolle.

– Aivan!

Keskustelu pedagogisesta prosessista loppui tältä erää tähän. Kyseinen käsite osoittautui varsin sinnikkääksi probleemaksi. Keskustelu kuitenkin osoitti, millaista on rakentaa yksilöiden erilaisista käsityksistä diskurssin avulla yhteisöllistä näkemystä.

Tekstit konstruktiiivisen oppimisen todisteina

Mitä tämä edellä kuvattu yhteinen teksti kertoo? Se kertoo siitä, että jokaisella opettajalla on omat erilaiset näkemyksensä. Se on paljastanut myös syitä erilaisuudelle: erilaiset iät, kokemukset, koulutukset, työvuodet, erilaiset työyhteisöt, kollegat ja yhteistyökumppanit, erilaiset aikakaudet jne. Tekstit kertovat opettajien erilaisista aiemmista oppimisprosesseista, joiden tuloksena myös tiedekäsitykset omasta alasta ovat erilaiset, osin myös yhteiset.

Teksti kertoo siitäkin, että vaikka jokaisella opettajalla on oma henkilökohtainen teoria ja jonkinlainen kokonaisvaltainen käsitys varhaiskasvatuksesta ja pedagogisesta prosessista, niin artikkelin alussa kuvatun kaltaisessa seminaarissa yksilölliset käsitykset eivät tule esiin kokonaisuuksina. Keskustelu tapahtuu niin, että jokainen tulkitsee toisen sanomaa suhteessa omaan näkemykseensä ja kommentoi suhteellisen lyhyesti sitä tuoden jälleen esiin jotain omasta näkemyksestään. Diskurssi jatkuu näin kaikkien osallistuessa ajoittain keskusteluun. Seurauksena syntyy uusi kertomus ja määrittelyt esitetyille käsitteille. Uusi tarina on ilmaisu yhteisöllisesti tuotetusta, yleisiä, yhteisiä, kulttuurisia piirteitä sisältävästä määrittelystä. Tulos on sellainen, jota kukaan ei ole yksin tuottanut ja joka tuskin vastaa sellaisenaan kenenkään osallistujan ajatuksenjuoksua.

Teksti kertoo myös kyseisessä tilanteessa tapahtuneesta oppimisesta: opettajat saivat tietää toistensa ajatuksista, saivat vertailla omiaan ja saivat yllättävääkin tietoa siitä tilasta, mikä vallitsee varhaiskasvatukseen liittyvien käsitysten verkostossa koulutuksissamme. Myös tämä tieto on ammatti-ihmiselle tärkeää oman tiedon lisäksi. Jokaisella oli mahdollisuus organisoida omaa tietoaan uudelleen jälleen kerran ja kokea toisten käsitysten kautta uusia oivalluksia.

Tekstit eivät kerro kaikkea. Niistä ei näe, miten keskustelun osallistujat ovat pohtineet käsitystensä ja todellisuuden suhdetta tai toisten käsitysten ”totuudellisuutta”. Teksteistä ei pääse puhujan päähän sisäin näkemään, kuinka he prosessoivat informaatiota. Tekstit eivät ilmaise kaikkea puhujan arvoista eivätkä varsinkaan tunteista.

Syntynyt teksti on kuitenkin todellisuutta, yhteisesti tuotettua kieltä. Kielen tulkitsijana olen luonut jälleen yhden tulkinnan, joka ei ole ainoa mahdollinen. Teksteistä löytämäni tulkinnat ja piirteet ovat mielestäni syntyneet lähinnä sosiaalisen konstruktionismin (Tynjälä 1999, 55–57) periaatteiden mukaan.

Artikkelin toivoisi olevan esimerkki myös opiskelijoille, joiden on tarkoitus oppia pohtimaan paitsi yksin myös toisten kanssa milloin mitään asiaa. Opettajienkaan ei ole helppo olla sosiaalisessa käsitysten muodostamisen tilanteessa, mutta ehdottoman tärkeää se on. On hyvä nähdä myös se, että totuutta ja yhtä oikeaa vastausta ei ole olemassa; eri yksilöt tulkitsevat asioita oman oppimisprosessinsa mukaan. Oppiminen – myös opettajien oppiminen – on tässäkin näyttänyt konstruktivistisen luonteensa. Esitetyt tekstit välittävät sen luettavaksemme – ja meidän on jälleen mahdollista oppia jotain uutta.

Lähteet

- Banner, J. & Cannon, H. C. 1997. *The elements of teaching*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Berger, P. L. & Luckman, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentanut V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Darling, J. 1994. *Child-centred education and its critics*. London: Paul Chapman.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 73–79.
- Eskola, J. 1995. Diskurssianalyysi – uusi paradigma? Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapsin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8. *Katsauksia ja puheenvuoroja*, 287–294.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 41–62.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. 1998. *Lapsikeskeinen kasvatus* (4.–5. uud. p.). Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Härkönen, U. 1998. Kirja-arvostelu teoksesta Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. *Varhaiskasvatus OY*. Jyväskylä: Gummerus. *Kasvatus* 5/1998, 544–548.
- Härkönen, U. 1999. Työtä ja työkasvatusta käsittelevien tekstien sisällön analyysi laadullisen paradigman valossa. Teoksessa J. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasva-*

- tuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 149–165.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista todellisuutta? *Kasvatus* 4, 334–346.
- Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkupetoksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B: 64, 29–76.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Suoranta, J. 1995. *Tekstit, murrokset ja muutos*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 217–234.
- Vygotskij, L. 1995. *Fantasi och kreativitet*. Göteborg: Daidalos.