

**Toimintamenetelmä peruskoulun oppilaanohjauksessa
eli työkaluni ja toimintatapani**

Petri Niemi

Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus
Jyväskylän yliopisto
Jyväskylän ammattikorkeakoulu
1999

Tiivistelmä

Niemi, P. 1999. Toimintamenetelmä peruskoulun oppilaanohjauksessa. Työkaluni ja toimintatapani. Kehittämishanke. Opinto-ohjaajien monimuotokoulutus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kehittämishankkeeni lähtökohdat ovat peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, työmarkkinoiden odotuksissa ja nykyhetkemme muista haasteista. Tarkastelun kohteena ovat ihmiskäsitys, oppiminen ja toiminta. Raportissa kuvataan holistista ihmiskäsitystä, konstruktivismia ja kognitiivista tiedonkäsitystä.

Toimintaa luonnehditaan yhteistoiminta, itseohjautuvuus, ryhmäyttäminen ja seikkailu käsitteillä. Toimintamenetelmänä esitellään työssäni ratkaisukeskeinen ohjaus, draama ja projektimenetelmä. Esitetyt käsitykset on siirrettävissä myös muihin toiminnallisiin työtapoihin. Työni kehittämistä lähestyin toimintatutkimuksellisella otteella, vaikka kyseessä ei olekaan varsinainen toimintatutkimus sanan vaativassa merkityksessä. Hankkeella etsittiin vaihtoehtoisia toimintatapoja ja saadun palautteen avulla suunnattiin työskentelyä.

Asiasanat: oppilaanohjaus, peruskoulu, ihmiskäsitys, toiminta, oppiminen, toiminnalliset menetelmät.

Abstract

Niemi P. 1999. Action Method in Counselling for the Comprehensive School. My Tools and My Way of Action. Development project. The School Counsellor Education Programme. University of Jyväskylä. Jyväskylä Polytechnics.

The starting points for my development project are the foundations for the comprehensive school curriculum, the expectations of the labour market, and other challenges of our time. I did not feel that these objectives were being achieved by current working methods and ideas. Therefore our conception of man, learning and the action has been taken into reconsideration subject of the examination.

A holistic view of man, constructivism and a cognitive idea of knowledge are described as more functional approaches. The action is characterised with such concepts as cooperation, self-direction, group cohesion and adventure. As a action method I present in my development project a drama methods, a solution centred approach, a rambling and adventure method and a project method. The ideas presented can be transferred also to other functional approaches. Examples of the approaches and operational ideas have been collected in the appendix. I took an action research approach when developing my study, even though this is not an action research project in the strict sense of the word. In the project, alternative ways of action were looked for and with the help of the feedback received, working was directed.

Key words: pupil guidance and counselling, comprehensive school, conception of man, action and learning.

Sisällysluettelo

1. [Aluksi](#)

2. [Miksi käytän toimintamenetelmää peruskoulun opetuksessa](#)
 - 2.1 [Toimintamenetelmät ja seikkailu](#)
 - 2.2 [Oppilaanohjaus ja seikkailu](#)

3. [Toimintatutkimus opetuskäytänteiden tutkimisen välineenä](#)

4. [Toimintamenetelmien periaatteita](#)
 - 4.1 [Ihmiskäsitys](#)
 - 4.2 [Oppiminen](#)
 - 4.3 [Toiminta](#)
 - 4.3.1 [Yhteistoiminta](#)
 - 4.3.2 [Itseohjautuvuus](#)
 - 4.3.3 [Ryhmäyttäminen](#)
 - 4.3.4 [Seikkailu](#)

5. [Toimintamenetelmä](#)
 - 5.1 [Toiminta vaiheittain](#)
 - 5.2 [Draama](#)
 - 5.3 [Ratkaisukeskeisyys, ohjaus ja kieli](#)
 - 5.4 [Projektimenetelmä](#)
 - 5.5 [Toiminnan arviointi](#)

6. [Lopuksi](#)

[Lähteet](#)

1. Aluksi

Voit maailmaa tutkia,
hutki rajoja,
valkeita ajoja.

Pidä haavi auki,
älä vaivoja säästä -
voit ehkä perille päästä

Kenties mahtavan saaliin kieppaat,
itsesi kiinni sieppaat! Hannele Huovi (Laaksonen 1989)

Ohjaukselle on nakattu iso haaste: "tulla siksi mitä on". Selosteessani pyrin vastaamaan, millä menetelmillä oppilaan tunne ja järki huomioidaan ohjaustoiminnassa ja miten vastaan peruskoulun opetussuunnitelman, peruskoululain ja työelämän odotuksiin? Kehittämishankkeessa ratkaistaan seuraavia ongelmia:

1. Miten opetus toteutetaan siten, että osa-alueet tunne, toiminta ja tieto huomioidaan?
2. Millaisilla työmenetelmillä saavutetaan tavoitteet vastuuntuntoinen, itsenäinen, yhteistyökykyinen?
3. Millaisista elementeistä ja työkaluista ja tiedostoista koostuu oppilaan ohjaus, jonka tavoitteena on kestävään kehitykseen sitoutunut, itsenäisiin perusteltuihin valintoihin kykenevä ja omatoiminen persoona?
4. Miten opettaa elämisen taitoja: itselle, toisille ja ympäristölle herkistymistä, omien tunteiden ja tarpeiden ymmärtämistä ja kohtaamista?

Suhtaudun kriittisesti perinteisiin opettajajohtoisin menetelmiin. Toki on tutkimustuloksia, jotka todistavat, että niiden hyvällä hallinnalla saavutetaan hyviä oppimistuloksia. Mutta, miten ne toimivat monimuotoutuvassa, valmiuksiltaan entistä heterogeenisimmissä ryhmissä ja ajassa, jossa informaation määrä ei ole ongelma vaan laatu. NykYTEKNIikka on tehnyt entistä helpommaksi informaation hankkimisen ja samalla on peruskoulutuksella mahdollista keskittyä tiedon ja taitojen syventämiseen. Selvää on, että emme voi tukeutua teollisen yhteiskunnan tarpeista nousseisiin työtapoihin vaan meidän on muokattava opetustoimen toteuttamisen rakenteita, työtapoja ja tunti-järjestelyjä, aikamme tarpeiden mukaan. Perinteisillä työmenetelmien toiminta-asenteet muuttuvat hyvinvointivaltiossa tekemättömyydeksi. Työelämän ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden haasteisiin ei voi vastata, jos on jumittunut kirjan kansien väliin tirkistelemään elettyä elämää. Opettajan tehtävän kehittyessä kohti ohjaajuutta otetaan askelia kohti asiantuntijaroolia, jossa oman työtiedon jäsentäminen ja muotoileminen on luonnollista.

Nopeutunut tiedonvälitys ei ehkä muuta ihmisten toimintatapoja, hänen suhdettaan todellisuuteensa ja tunnetta mahdollisuudesta vaikuttaa ympäristöönsä. Vaikka informaatiota kulutetaankin entistä enemmän, se muuttuu asenteiksi ja tiedoksi vasta saatuaan merkityksen toiminnan kautta.

Tieto voi olla toiminnan ja osallistumisen työkalu. Vaihtoehtoisesti oppilaalle voidaan opettaa, mitä hän ei osaa ja luoda perusta tekemättömyydelle - rakentaa pullasorsayhteisö, itsestään vieraantu-neiden, tietoyhteiskunnan jäsenten joukko

Tulevaisuus on nykyhetkemme haasteissa (Rubin 1988,1). Voimme tarkastella väittämää vaikka ratkaisukeskeisyydestä napatulla lauseella: ongelmia syntyy kun elämän vaikeuksia hoide-taan huonosti. Ohjaus ja opetustoimemme tulisi ainakin välittää huoltamme ympäristön likaantumi-sesta, päihteiden käytön lisääntymisestä, työttömyydestä. Lisääntyvän kuluttamisen halun, viihty-misen ja välinpitämättömyyden sijasta meidän tulee kehittää minä-taitoja ja rakentaa tasapainoa minän, yhteisön ja ympäristön välille.

Peruskoulun opetus- ja ohjaustoiminta on edelleen ongelmia toteavaa. Ongelmanratkaisu on jyrkkää tai sitä ei ole ollenkaan. Koulutoiminta on ylläpitävää ja vähän rakentavaa. Ongelman ra-kenteen mukaista ratkaisumenettelyä ja ennaltaehkäisyä on niukalti. Oppilasta ei ohjata tai tueta toimilla muutosprosessissa. Yhä valitseva psykoterapeuttinen perinne ei toimi koulutusjärjestelyis-sämme. Ei ole riittäviä resursseja menetelmän vaatimaan sitoutumiseen. Jo vaihtoehtoja etsivä prosessi rikkoo ongelman toteamiskehää. Toiminnan tavoitteena on vaiheittain vaikuttaa yksilön ja systeemin ongelmaratkaisumenettelyihin. Menetelmävalinnaista olennaisinta on ohjaajan, ongel-man ja oppilaan vuorovaikutus.

Perusopetuksen tehtävä on toimia tässä ajassa, tarjota taitoja tulevaisuuteen ja mutta ylläpitää aiempien sukupolvien tuottamaa hyvää. Perusopetuksen keskeisin kasvatustehtävä on hyväksi ihmiseksi kasvattaminen ja tavoite on saavutettavissa ilman huomattavia materiaalisia panostuk-sia. Opetusjärjestelymme eivät tue riittävästi oma-aloitteisuutta, itseohjautuvuutta, oppilaan suh-detta tietoonsa sekä koulun ulkopuoliseen todellisuuteen.

2. Miksi käytän toimintamenetelmää peruskoulun opetuksessa

Elämme aineellisen yltäkylläisyyden aikaa. Viihdeteollisuus syytää nopeasti nautittavia ärsykeitä ilman, että itse pitää olla läsnä ajassa ja kokemuksissa. Aikamme täyttyy viihtymisestä ja osallis-tumattomuudesta. Kehittynyt tiedonvälitys ei välttämättä takaa laadukkaampaa tietoa. Onko meille tarjoutumassa mahdollisuus, aika, kokonaisen ihmisen kasvulle. Nouseeko tekotodellisuuden rin-nalle uusi ihmisyy - toiminnan, vuorovaikutuksen ja osallistumisen, yhteiskunta. Juoksuttavatko markkinavoimat meitä vai onnistummeko rakentamaan materiaasta riippumattoman tasapainon yksilön ja yhteisön sekä ympäristön välille. Nykyinen tahdottomuuteen ja osallistumattomuuteen innoittava holhoushyvinvointi on loukkaus ihmisyyttä kohtaan. Toiminnan arvoa mitataan sitkeästi rahalla. Työttömän on vaikea löytää olemassaololleen ja osallistumiseen peruste. Aikamme ruokkii syrjäytymistä eli oman elämän kokemista merkityksettömänä. Toimeentulo kaikissa tapauksissa tulee kytkeä toimintaan ja vaatimukseen osallistumisesta yhteisen hyvän rakentamiseen. Todelli-

nen syrjäytyminen ei tapahdu ihmisen kuluttamisen mahdollisuuksien kaventuessa vaan yksilön etäännyessä toimeentulonsa perusteesta.

Tulevaisuudessa jyvät erotetaan akanoista mm. seuraavilla psykososiaalisilla kriteereillä: psyykinen tasapaino ja vankkuus, stressin sietokyky, kyky asettaa prioriteetteja sekä kyvyn psyykkisesti työskennellä tunteiden kanssa. Kysytyn osaamisen ytimen muodostaa kyky psyykkisen työn avulla luoda sisäisellä tasolla minä-kokemuksen kokonaisuutta, jota ei enää löydy ulkoisesti pysyvien perinteiden vahvistamana ja annettuna. (Dencik 1989, 178; Hautamäki 1997, 57.) Yksilö oppiessa tunnistamaan tunteitaan ja tarpeitaan on hänen helpompi ymmärtää itseään eli tavoitella psyykkistä tasapainoa. Tällöin hän voi myös löytää rakentavia väyliä tunteiden käsitteilyyn. Jos ihminen ei opi tunnistamaan tunteitaan, hän on itseltään kateissa ja tuntee olonsa epävarmaksi. Epävarmuutta usein kompensoidaan vahingollisilla käyttäytymismalleilla: nimittely, kiusaaminen, väkivalta, päihteet. Jos ihminen ei työstä tunteitaan, hänen kasvunsa ihmisenä on vaarassa pysähtyä. Hän kapseloi tunteitaan ja jää tiedostamattomien tunteiden ohjaamaksi. (Aalto & Pikkarainen 1994, 9-14.)

Elämämme ison osanelämästäämme erilaisissa ryhmissä. Jokaisella meillä on kokemuksia huonosti toimivista ryhmistä ja toivottavasti myös hyvin toimivista. Me tiedämme, mikä vaikutus on yhteisömme palautteella. Miten se suuntaa ja vaikuttaa, kannustaa tai lannistaa. Kun rakennamme hyvin toimivia ryhmiä vauvasta vaari-ikään, rakennamme parempaa ihmisyyttä.

Toimintamenetelmille on yhteistä pyrkimys vaikuttaa omien perustaitojen avulla elinpiiriinsä. Läsnäolo yhteisössä edellyttää ei pelkästään hyvää itsetuntoa vaan kehittymistä tukevaa ja vaihtoehtoja sallivaa työyhteisöä. Toimintamenetelmillä pyritään vaikuttamaan mainittuihin ominaisuuksiin. Emme ole ajopuita, jotka passiivisena vastaanottavat muutoksen, vaan tärkeintä on olla itse aktiivisesti mukana, tulevaisuuden toimijana ja tekijänä (Rubin 1988, 6).

2.1 Toimintamenetelmä ja seikkailu

David Henry Thoreuxin (1817–1862) sanoin: "Vaikka asunnot ovat sivilisaation edetessä parantuneet, niissä asuvat ihmiset eivät sitä ole. Varallisuuden ja rikkauden tavoittelu johtaa aina uusien tarpeiden syntymiseen; etenkin sellaisten, joita mainonta ja teollisuus luovat. Materiaaliset arvot täyttävät tarpeemme mutta mikä tyydyttää siellullis-henkiset tarpeet?". (Telemäki 1998, 12.) Yhteiskunnallisen kasvatustoiminnan tehtävä on yhteiskuntarauhan saavuttaminen ja yksilöiden auttaminen ihmisarvoiseen elämään samalla kun elämme "haluan kaiken" -maailmassa. Menestymistä korostavassa mediamaailma johtaa pahimmilleen narsistiseen hätään - kelpaanko? Elämisen sisältö, toiminta ja toimintaedellytysten luominen, lähielinpiirin moniulotteisuuden rakentaminen menköön vieraantumisen, kuluttamisen, tekemättömyyden ja osallistumattomuuden edelle. Kaiken haluaminen tarkoittakoon toiminnan rakentamista laadun tavoittamiseksi määrän sijasta.

Kurt Hahnin elämän tunnuslause oli "rajoituksissa on vahvuutesi" Hän muotoili kasvatustieteen: 1. Anna lapselle mahdollisuus itsensä löytämiseen. 2. Anna lapsen kohdata voittoja ja tappioita. 3. Anna mahdollisuus yhteisön edun asettamiseen ennen yksilön etua 4. Anna mahdollisuus hiljaisuuteen ja mietiskelyyn. 5. Harjoita mielikuvitusta. (Telemäki 1998. 13–14.) Edelleenkin peruskoulutuksessa on vähän tilaa yksilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen ja mahdollisuuksia yksilöllisiin oppimisjärjestelyihin, tilan, ajan ja oppilaan todellisten valmiuksien suhteen. Omien, asettamiensa haasteiden kautta ihminen ottaa vastuuta itsestään ja toiminnastaan. Oma tavoite on konkreettinen todiste siitä, että omalla tekemisellä on merkitystä. Oppilas tulee tietoiseksi siitä, että hän on osa ryhmää ja vaikuttaa toiminnan onnistumiseen. Ohjaajan tehtävä on auttaa oppilasta tavoitteiden asettamisessa. Tavoitteiden asettaminen keskittää toimintaa tähän hetkeen ja suuntaa tulevaisuuteen. Kohdatessaan haasteita oppilas joutuu etsimään omaa tapaansa selviytyä sekä pohtimaan asenteitaan ja merkitystään. (Koiso-Kanttila, 1993, 19–21.)

Mikä tekee kasvattavasta toiminnasta seikkailun? Helppoa on konkretisoida vuorella kiipeämisen haaste, tavoite ja sen saavuttaminen. Samanlaista ongelmien ennakoitokykyä, rohkeiden mutta mahdollisten tavoitteiden asettamista ja omien voimavarojen tunnistamista ja niiden varaan rakentamista, puutteiden tunnustamista ja korjaamista vaatii arkielämänkin haasteiden vastaanottaminen. Rousseau mukaan, "eläminen ei ole vain hengittämistä, se on toimimista, kaikkien jäsenemme, aistiemme ja kykyjemme käyttämistä. Ei kauemmin ole elänyt se, jolla on eniten vuosia takanaan vaan se joka on syvimmin tuntenut elämän sykkeen".

2.2 Oppilaanohjaus ja seikkailu

Hautamäen (1998, 17) mukaan uuden tekniikan lisäksi tarvitsemme tulevaisuudessa seuraavia taitoja: jatkuva oppiminen, tiimityö, joustavuus, muutoksen hallinta ja sietäminen, riippumattomuus ja itsensä ohjaaminen, kyky motivoitua ja sitoutua, kykyä analysoida ja tulkita tietoa. Tietoa tulee hankkia monella tavalla. Työmenetelmävalinnoilla saavutetaan Hautamäen esittämiä taitoja. Seikkailulliset tapahtumat aktivoivat, vaativat ja vahvistavat sisäsyntyistä motivaatiota, koska tilanteista ei selvitä, ellei olla tietoisesti läsnä ja tehdä jotain. Tekemällä, selviytymällä ja suorittamalla tehtävä loppuun saavutetaan itseluottamusta. Ryhmän tuen ja kannustuksen avulla saavutetaan kestävä ystäväyttä ja luottamusta. Auttamalla muita saavuttaa vastuuntuntoa. (Caven 1992.)

Csikszentmihalyi on tutkinut yksilön toimintamotivaatiota. Toiminta on tyydyttävää, kun sillä on päämäärä, kun siitä on mahdollisuus saada välitön palaute, kun toiminta on haasteellista ja siihen on mahdollisuus syventyä, kun yksilöllä on mahdollisuus kokea itsensä toimijana, ja kun on tilaisuus saattaa toiminta loppuun (Koiso-Kanttila 1993, 22–24). Huomioitavaa on se, että oppilas voi saada palautteen suoraan toiminnasta ja toimintaympäristöstä eikä vain ohjaajalta tai opettajalta. Oppilaanohjaus on rakennettavissa siten, että sen osa-alueet ovat: lähtötaso, mahdollisuuksien

kartoitus, haaste, välitavoitteet ja päätavoite.

Toiminnallisen ryhmätyön tavoitealueet ovat nuorten kannalta kontaktien ja vuorovaikutuksen lisääminen, ongelmien käsittelyn helpottaminen, sosiaalisen kasvun ja oppimisen edistäminen, onnistumisen myötä itseluottamuksen ja itsetunnon kasvu ja muutokseen valmistaminen. (Heap 1979, 73–109.) Seikkailukokemuksen myötä kehittyi siis itseluottamus, elämän hallinta ja vuorovaikutustaidot. Elämän hallinnalla tarkoitetaan tunnetta, jossa yksilö kokee päätöksillään ja käyttäytymisellään vaikuttavansa ympäristöön, valtaa ja mahdollisuutta kontrolloida, mitä tapahtuu hänen omassa elämässä. (Caven 1992, 68.) Seikkailun avulla voidaan lisäksi kehittää minätietoisuutta, itseluottamusta ja luottamusta muihin, frustraation sietokykyä, kärsivällisyyttä ja stressin sietokykyä, vuorovaikutustaitoja, myötäelämisen taitoa, päätöksentekotaitoja, ohjeiden seuraamista, tehtävän loppuun suorittamisen taitoa, mielikuvitusta, ryhmä- ja yhteistyökykyä, ryhmän rakenteen ymmärtämistä, vastuunottoa, toisen huomioonottamista. (Caven 1992, 71–72.)

3. Toimintatutkimus opetuskäytänteiden tutkimisen välineenä

Opettajakin tarvitsee työkaluja, jolla purkaa ja uudelleen koota kokemaansa ja kehittää osaamistaan. Toimintatutkimuksessa ihmiset tutkivat omia käytäntöjään. Tutkimuksen avulla pyritään parantamaan olosuhteita, joissa toimitaan.

Toimintatutkimuksen arvo on poikkeavassa tavassa kerätä tietoa. Lähtökohtana on näkemys, että arvokasta tietoa saa osallistumalla tutkittavan yhteisön toimintaan. Tutkija ei tyydy passiiviseen havainnointiin vaan yrittää vaikuttaa tutkittavien elämään järjestämällä heidän kanssaan uudenlaista toimintaa. Opetus, opetuksen tutkiminen ja opetuksen ymmärtäminen liittyvät irrottamattomasti toisiinsa Toiminta ja sen muuttaminen perustuu osallistujien suorittamaan oman työnsä reflektointiin. Käytännössä havaituille ongelmille pyritään löytämään ratkaisuja, joita arvioidaan kehittelyprosessin aikana. Pyrkimyksenä on päästä entistä parempaan toimintaan, jonka kehittyminen jatkuu tutkimusvaiheen jälkeenkin. (Syrjälä & Numminen 1988, 52–56; Eskola 1981, 182; Tickle 1987, 51.)

Laadulliseen tietoon pyrkivä toimintatutkimus eroaa tilastollisesta tutkimuksesta perusolettamuksellaan. Tulkinnallisen lähestymistavan mukaa ihminen on tietoinen toimija ts. tutkimuksen kohteena oleva toiminta sisältää aina myös toiminnan merkityksen tekijälle, itselleen ja muille vuorovaikutuksessa mukana olleille. Osallistuja nähdään toimijana ja toimintaan kykenevänä. Tutkimuksen tavoitteena ei ole vain tiedon tuottaminen vaan myös toimintaa palvelevan tiedon tuottaminen ja toiminnan tuottaminen. (Jyrkämä 1978, 46; Erickson 1986.)

Toimintatutkimus voidaan määritellä seuraavien ominaisuuksien avulla:

- Yksilöllistäminen eli tutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen

elämän tapahtumia.

- Kokonaisvaltaisuus eli todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena.
- Monitieteisyys
- Luonnollisuus eli ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä ilman keinotekoisia järjestelyjä.
- Vuorovaikutus eli tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään.
- Mukautuvaisuus eli tietoa etsitään sieltä mistä sitä voi saada.
- Arvosidonnaisuus eli raportointiin vaikuttaneet arvot tuodaan esiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 8-11.)

Kemmisin mukaan tutkimus on toimintatutkimus kun, projektin kohteena on sosiaalinen käytäntö, joka nähdään strategisena toimintana, jota voidaan muuttaa paremmaksi. Toiminta etenee suunnitelma, toiminta havainto, harkinta kehänä eli edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Toiminnan vaiheisiin osallistuvat ne, jotka ovat vastuussa toiminnasta. Projektin edetessä osallistuminen laajenee ja mukaan tulee ihmisiä, joihin toiminta on vaikuttanut. (Syrjälä & Numminen 1988 60–61.)

Toimintatutkimus saa alkunsa käytännön tilanteesta, jossa työskentelevät ihmiset kokevat ongelmia, jotka heidän on pakko ratkaista. Toimintatutkimus suoritetaan kentällä. Tutkija itse toimii tutkimassaan käytännössä. Hän kokee tarvetta muutoksiin ja haluaa kokeilla ideoitaan käytännössä. Toimintatutkimus on tutkivaa toimintaa, jossa osallistujat ovat mukana. Tavoitteena on muuttaa paremmaksi kohteena olevaa käytäntöä. Päämääränä on ongelmien tiedostaminen ja tilanteen muuttaminen siten, että tutkimuksesta muodostuu koko siihen osallistuvalla yhteisöllä oppimisprosessi. Käytännössä havaituille ongelmille pyritään löytämään ratkaisuja, joita arvioidaan jatkuvasti kehittely prosessin aikana. (Syrjälä & Numminen 1988, 50–53.)

4. Toimintamenetelmien periaatteita

Menetelmä pohjautuu konstruktivistiseen ja kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Ratkaiseva vaikutus konstruktivistisen oppimiskäsityksen muotoutumiseen oli 1800-luvun lopulla pragmatistinen filosofia, funktionalistinen psykologia (James), progressiivinen pedagogiikka (Dewey) ja sosiaalipsykologian piirissä ns. symbolinen interaktionismi (Mead). Kaikki painottavat sitä, että oppiminen tapahtuu toiminnassa ja palvelee sitä.

Funktionalistinen psykologia lähtee ajatuksesta, että toiminnat ja toimintamuodot ymmärretään, kun niiden funktio oivalletaan. Oppiminen auttaa yksilöä sopeutumaan uusin tavoin ympäristönsä haasteisiin, ratkaisemaan ongelmia. Erilaisissa oloissa elävien ihmisten kokemusmaailmat ja

maailmankuvat ovat erilaisia. Meadin mielestä ihmisen tietoisuus ja minä ovat "sosiaalisia" tuotteita, ne syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kommunikaation välineet, symbolit (eleet ja kieli) saavat merkityksensä juuri vuorovaikutuksessa.

John Deweyn mukaan ihminen on aktiivinen ja utelias toimija, oppiminen on perusluonteeltaan ongelmanratkaisua. Uudet tilanteet virittävät aiemmin opittuun perustuvia odotuksia ja hypoteeseja, joita testataan. Omaa toimintaa ja sen tuloksia koskevan reflektoinnin pohjalta oppija konstruoi aiempia käsityksiään ja tietojaan; tämä rekonstruktio prosessi on oppimisen ydin. Opetus ankkuroidaan oppijan arkitodellisuuteen. Parhaiten opitaan ongelmista, jotka heräävät oppijalle itselleen (tai onnistutaan herättämään) ja jotka oppija itse ratkaisee. Oppijan aktiivisuudella, etenkin aktiivisella tiedon haulla on olennainen merkitys. Olennaista on mitä tehdään ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia.

Neuvostoliiton kehityspsykologian uranuurtajan L.S. Vygotskyn (1896–1934) kiinnostuksen kohteena oli ongelma, miten lapsi saavuttaa oman toimintansa tahdonalaisen kontrollin. Alkeelliset toiminnot ovat ärsykekentän säätelmiä. Korkeammat toiminnot kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa lapsen asteittain sisäistäessä toimintansa ulkoisen säätelyn. Vygotsky erottaa kaksi tietoisuuden tasoa, joista korkeampaa, kehityksellisesti myöhäisempää voi luonnehtia oman tietoisuuden tiedostamiseksi. Kielellä on keskeinen merkitys ihmisen konstruoidessa maailmaa koskevia käsityksiään toimintansa välityksellä. (Lahtinen ym.)

4.1 Ihmiskäsitys

Postmodernissakin ajassa sivistyneen ihmisen ominaisuuksiin, ihmisyyteen, kuuluu eettisyys, tiedolliset taidot, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, kriittisyys ja kauneudesta nauttiminen (Hirsjärvi 1997, 16). Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12).

Peruskoululain (1983) mukaan: "peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siiveellisyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja". "Peruskoulun opetus ja muu toiminta tulee järjestää siten, että se antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa". Perusopetuslaki 21.8.1998/628 määrittelee lyhyemmin: opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettiseen vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja an-

taa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta. (Koulusäädökset 1999,11.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 11) määritellään yleissivistys yksilön sivistyspyrkimyksenä ja yhteisön pääomana. Ihmisen sanotaan olevan sivistynyt kun hän on omaksumut kohtuullisen määrän yhteisönsä kulttuuriperintöä ja kykenee hallitsemaan elämänsä. Yleissivistykseen kuuluvat tiedolliset, eettiset ja esteettiset valmiudet, kehittynyt tunne-elämä, havainnointi ja kommunikaatiotaidot, työteossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomion oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun.

Seikkailukasvatuksen ja toiminnallisten työmenetelmien ihmiskäsitys tukeutuu humanistiseen ihmiskäsitykseen ja sitä kautta vastaa peruskoululain ja opetussuunnitelman perusteiden asettamiin haasteisiin. Humanistisen, holistisen, ihmiskäsityksen mukaan olemassaolon kaikki muodot, kehollisuus, tajunnallisuus, situationaalisuus, on otettava huomioon (Rauhala 1990, 35). Jotta olento olisi ihminen, sen on todellistuttava kaikissa kolmessa olemismuodossa. Ainoastaan omaa olemassaoloaan merkitysten avulla ymmärtäen ihminen voi ohjata elämänsä ja muunnella elämäntilannettaan. Toiminta, joka pyrkii sulkemaan pois jonkin ihmisen olemispuolen, esim. kasvatusta, joka keskittyy tukemaan vain älyllisen alueen kehittymistä, johtaa helposti siihen, että ihminen luopuu kyvystään kohdata maailma kokonaisuutena ihmisenä. (Lehtovaara 1992, 134; Rauhala 1989, 47.)

Oppilas on tahtova, sisäisen motivaation voimalla itse itseään ohjaava yksilö, joka on tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuksistaan. Opettaja on kannustaja, ohjaaja. (Leppilampi & Piekari 1998, 24–25.) Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsenenä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9). Tahtovaa oppilasta kuvastaa saavutettu itsetunto, joka heijastaa yksilön uskoa itseensä ja omaan selviytymiseensä. Minäkuva on käsitys omasta suhteesta ulkomaailmaan. Kasvavalle on tärkeää, millaiseksi muut näkevät hänet tai millaiseksi hän haluaa tulla. Eheä minäkuva mahdollistaa tietoisuuden ja vastuullisuuden. Minäkuva on opittu. Se muotoutuu kun yksilö saa palautetta itsestään. Terveeseen minäkuvaan liittyy hyvä itsetunto. Terveen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittyminen edellyttää riittävän määrää onnistumisen kokemuksia. Itsetuntoa voidaan kuvata yksilön kyvyksi luottaa itseensä ja arvostaa itseään sekä kyvyksi kokea oma elämänsä, toimintansa ja tavoitteensa arvokkaina. Itsearvostusta on esim. se miten kuinka paljon yksilö kokee voivansa ratkaisullaan vaikuttaa elämäänsä ja kuinka suureksi hän kokee kykynsä hallita omassa elämässä eteen tulevia asioita. (Tuomi 1996, 465–467.)

Elämänhallinta on persoonallisten valmiuksien kokonaisuus. Se on yksilön kyky kohdata vaikeuksia, epäonnistumisia ja kriisejä sekä käsitellä näitä joustavasti uusia strategioita ja mahdollisuuksia löytäen. Se on kykyä arvioida vastaan tulevia vaikeuksien todellista suuruutta, kestää jännitteitä ja toimia kokonaistilanteen vaatimalla tavalla. Turvallisuuden tunne ja hyväksyttynä oleminen

sen kokemukset mahdollistavat elämänhallinta taitojen kehittymisen. (Leppilampi & Piekari 1998,9.) Toiminnallisilla menetelmillä pyritään elämänhallintataitojen korostamiseen, tietoisuuden ja vastuullisuuden painottamiseen.

Yksilön ominaisuuksia korostettaessa on huomioitava, että ihminen elää vuorovaikutussuhteessa eri ympäristöjärjestelmien kanssa. Ihmisen hyvinvointia ja elämäntapavalintoja edistetään parantamalla ihmisen edellytyksiä toimia vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa siten, että hänellä on paremmat mahdollisuudet edistää omia potentiaaleja. (Räsänen 1992, 50–51).

Periaatteessa yksilön hyvä ja yhteinen hyvä kulkevat toisiaan tukien. Yksilön toimintakykyisyys, hänen osaamisensa, elämän hallintansa, itsekunnioituksensa, luottamus itseensä, muodostavat hänen minuuttaan ja ovat hänen henkilökohtaista hyvinvointiaan, mutta myös yhteiskunnan ja kansantalouden voimavaroja. (Valtion kanslian julkaisusarja 1997/2). Markkinavoimat ohjaavat voimakkaasti näkemyksiämme mahdollisuuksista. Perusopetuksen tehtävä on tarjota monimuotoisuutta ja luoda valmiuksia luovempaan ongelmaratkaisuun.

4.2 Oppiminen

Opettaja – kirja – oppilas ketju koetaan hedelmättömäksi peruskoululain ja opetus suunnitelman perusteiden asettamien tavoitteiden saavuttamisessa. Oppilas tulee saattaa mahdollisimman lähelle käsiteltävää todellisuutta eikä tarkastella sitä etäältä oppikirjan muotoilujen mukaan. Kurtakko (1989, 58) on muotoillut vaatimuksen ARK- malliksi, jossa keskeisiä elementtejä ovat oppilaan ja kohteen välitön vuorovaikutus, vuorovaikutuksen mukaisen tulkinnan muodostaminen ja toiminnan muuttaminen ja ympäristöön vaikuttaminen.

Jokaisella ihmisellä on persoonallinen tapa rakentaa kuvaa maailmasta eli prosessoida uutta tietoa. Yksilö muodostaa todellisuudesta ja omasta toiminnastaan sisäisiä malleja, joiden avulla hän tulkitsee taas uutta tietoa. Tätä aktiivista prosessointia kutsutaan oppimiseksi. Se on paljon enemmän kuin vain vastaanottamista ja varastoimista. Oppiminen on oppijan aktiivista henkistä toimintaa, missä hän suhteuttaa ja sulattaa uuden opittavan aineksen ennestään oleviin tietorakenteisiin. (Lahdes 1986, 14–15; Toiskallio 1984, 38–39.)

Oppiminen on käsitystapojen muuttumista. Oppiminen ei kuitenkaan ole vain oppijan pään sisällä tapahtuvaa havaintojen ja kokemusten jäsentymistä. Käsitystapojen muutosten syntyminen edellyttää ajattelun ohella myös käytännöllistä toimintaa. Ihminen oppii tuntemaan ympäröivää maailma olemalla vuorovaikutuksessa sen kanssa. Vuorovaikutukselta vaaditaan tietoisien ja tavoitteellisen toiminnan piirteitä. Kaikki tekeminen ei näin ollen edistä maailman ymmärtämistä. (Toiskallio 1984, 65.) Kurt Lewinin kehittämän kenttäteorian mukaan kognitiivisuus ilmenee teoria siinä, kuinka yksilö saavuttaa ymmärryksen itsestään ja ympäristöstään ja kuinka hän tätä kognitiota käyttäen toimivat suhteessa ympäristöönsä. Kenttäteoria korostaa sitä, että yksilön kaikki

psykologinen aktiivisuus tapahtuu hänen sen hetkisen psykologisen maailman kentässä. (Bigge & Hunt 1965, 340).

Oppimista koulussa on kritikoitu passiiviseksi ja ulkokohtaiseksi. Tietoaines jää kuolleeksi ja hedelmättömäksi. Kyky päätellä asioita ja toimia mielekkäästi uusissa tilanteissa jää rajoittuneeksi. (Dewey 1959, 15; 1951, 105.) Koulun opetusperinteestä poiketen tieto on dynaamista, muuttuvaa ja konstruktivistista. Tietäminen on suhteessa tietäjään. Reflektio ja tutkiva ote ovat tiedon hankinnan välineitä. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen tiedonetsijä, joka tekee itse opiskeluaan koskevia ratkaisuja. Vastuun kytkeytyminen vapautteen on keskeisintä oikean työskentelyasenteen oppimisessa. Oppilas määrittelee itse tilanteen ja rakentaa vuorovaikutusmalleja. Ohjauksen tehtävä on etsiä uusia toimintatapoja. Tavoitteena on herättää oppilas pohtimaan toimiansa seuraamuksia ja harkitsemaan muita toimintamalleja. (Vuorinen & Välijärvi 103; Sahlberg 1996, 104.)

Kun tavoitteena on todellinen tieto, on koulutyön pyrkimyksenä sisäiseen motivaation perustuva oppiminen. Kun oppiminen nähdään yksilön aktiiviseksi konstruoinniksi vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa, tulee tarpeelliseksi tarkastella opettamista epäsuorana vaikuttamisena, jossa opettaja ohjaaja valmentaa oppilaidensa tiedollista ja ajatuksellista kehitystä virittämällä ongelmia, mallittamalla oppimis- ja ongelmanratkaisuprosesseja sekä välittämällä kulttuuriin varastoituneita tietämisen välineitä, käsitteitä, teorioita jne. ikään kuin rakennustelineiksi oppijan tiedolliselle rakennusprosessille. Opettaja on tällöin oppimisen ohjaaja. (Lehtinen 1990, 70–71; Sahlberg 1996, 104.)

Tällöin oppiminen on prosessi, jossa oppija omien päämääriensä ohjaamana joko keksii uusia oivalluksia tai vaihtaa/muuttaa vanhoja oivalluksiaan. Oivalluksella tarkoitetaan oppijan päämääriensä suuntaisesti saavuttamaansa perustavanlaatuisia ymmärrystä tai tunnetta johonkin tai jostakin eli muodostuvaa suhdetta yksilön itsensä ja jonkin asian tai kohteen välille. Tämä syntynyt tunne on niin syvä, että oppija kokee oppineensa "sielun silmien" kautta. Edellytyksenä oivalluksen syntymiselle on se, että tehdään jotakin harkittua ja katsotaan mitä tapahtuu. Oivallukset muodostavat yksilön tiedollisen I. kognitiivisen rakenteen. Uusien oivallusten seurauksena tämä struktuuri muuttuu. (Bigge & Hunt 1965, 341–342.) Oppimisessa on Lewinin (1951, 66) mukaan kyse muutoksesta tiedollisessa eli kognitiivisessa struktuurissa, motivaatiossa, sidosryhmiin kuulumisessa, ideologiassa, parannus tahdonalaisen lihaksiston hallinnassa tai taidoissa.

Hyvä oppiminen on siis konstruktivistista, kumulatiivista, tavoitteellista, tilannesidonnaista ja itseohjautuvaa. Konstruktivistinen oppiminen on oppilaan omakohtaista, aktiivista ymmärtämisen, merkitysten ja taitojen rakentamista. Ihminen oppii uutta liittämällä sen olemassa oleviin tietoihin tai taitoihin. Se on kumulatiivista, kun oppija luo uutta tietoa ja tulkintaa uusille sisällöille prosessin avulla. Hyvän oppimisen kannalta on tärkeää, että opettaja tietää mitä oppilas ennestään tietää ja että opettaja rakentaa koulutyön sen mukaan.

4.3 Toiminta

Oppilaanohjauksesta voidaan rakentaa tavoitteellinen, oppilaan vastuuta ja osallistuvuutta edistävä. Lev. S. Vygotskyn mukaan ihmisen kyvyt ja tietorakenteet ovat ihmisen toiminnasta syntyviä, sosiaalisesti välittyviä ja muuntuvia ja kehittyviä (Toiskallio 1984, 68). Tieto, jota ihmisellä on ympäröivästä maailmasta, on tulosta hänen omasta aktiivisesta henkisestä rakennusprosessistaan eli konstruoinnista (Lehtinen 1990).

On erotettava toisistaan toiminta ja tekeminen -käsitteet. Toiminnassa yksilö on tietoinen päämääristä, tarkoituksista ja vaihtoehtoisista mahdollisuuksista kun taas tekeminen on mekaanista, eräänlaista sokean säännön seuraamista. Toimija tiedostaa itselleen, miksi hän toimii - tekijällä perusteena voi olla se, että "näin kuuluu tehdä" tai "teen, koska on käsketty". Dewey totesi tutkielmassaan *The Reflect Arc Concept in Psychology* (1896), että aistimus, ajattelu ja motoriset reaktiot muodostavat orgaanisen kokonaisuuden. (Miettinen 1990, 44; Toiskallio 1984, 65–66.)

Tarkasteltaessa opetusta toiminnallisena tapahtumana muuttuu ajattelun asema suhteessa toimintaan. Toiminnasta tulee opetusta ohjaava tekijä eli siitä saadaan ainekset ajattelulle. Ajattelun muodostama käsitteellinen kuva maailmasta on seurausta toiminnasta eikä päinvastoin kuten nykykoulussa, jossa toimintaa yritetään alistaa jonkun tai joidenkin ulkopuolisten abstrahoiman kuvan mukaiseksi. (Kurtakko 1989, 57.) Deweyn mukaan ajattelu ja tieto itsessään ei muuta elämän ristiriitaisuuksia. Vain toiminta voi muuttaa asioita. Liikkumattomuuden syy on kuilu ajattelun ja tekemisen sekä teorian ja käytännön välillä. (Dewey & Child 1933, 295.)

Toiminnan merkitys ilmenee myös suomalaisen filosofin J.V. Snellmanin sanoissa: "Toiminta on ihmiselle tarpeellisinta, sillä hän elää toiminnan maailmassa, todellisuudessa, joka on vankempi kuin mielikuvituksen ja tunteen maailma ja niinpä ymmärrys ja omatunto vasta toiminnassa saavat oikean todellisuutensa." Ihminen on sitä, miksi hän itsensä tekee. (Toiskallio 1984, 61.) Koulutoiminnan tulee ottaa huomioon oppilas kokonaisena. Näin valmistetaan häntä vastaanottamaan ja käsittelemään muutoksia. Sosiaalisesti välittyvälle tiedolle tulee luoda turvallinen toimintaympäristö. Vastuullisuus korostuu oman toiminnan lisäksi muiden tunteiden ja toimintamahdollisuuksien huomiointina. Oppilaiden samantarvoisuudella ei tarkoiteta opetuksen yksi-ilmeisyyttä vaan sitä, että kullekin oppilaalle tulee tarjota hänen valmiuksien mukaisia haasteita ja ohjausta.

4.3.1 Yhteistoiminta

Yhteistoiminnallinen oppiminen on opetuksellisten pienryhmien käyttöä siten, että oppilaat työskentelevät yhdessä hyödyntäen oman ja toistensa oppimisen parhaalla mahdollisella tavalla. Toiminnan yhteisellä pohtimisella teoreettinen oppiminen kytkeytyy käytäntöön (Kari 1991, 112; Johnson & Johnson 1992, 63.) Kyseessä ei niinkään ole menetelmä kuin tapa ajatella ihmisestä ja op-

pilaan mahdollisuuksista.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on opiskelua pienissä ryhmissä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhdessä oppimisen perusta on toisten auttaminen ja jokaisen osallistuminen yhteiseen toimintaan. Sahlberg (1994) esittää yhteistoiminnalliselle oppimiselle viisi tunnusomaista piirrettä: positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset ryhmätyötaidot ja toiminnan yhteinen pohtiminen.

Yhteistoiminnallisuus on oppimisen itsenäistymistä. Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyritään sosiaaliseen muutokseen, jossa avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat vallitsevia piirteitä. Oppilaan yksilöllinen kasvu ja sosiaalinen kasvu kehittyvät rinnakkain. (Leppilampi & Piekari 1998, 27.)

Ellisin ja Hedelmanin (1994) mukaan seuraavat tekijät edistävät yhteistoiminnallisessa oppimisessä ajattelun kehittymistä:

- Positiivinen ilmapiiri rohkaisee riskinottoihin.
- Oppijoiden velvollisuus opettaa ja selvittää oppimaansa muille pakottaa tiedon jäsentämiseen.
- Keskustelu antaa opiskelulle motivaation: uudet sanat, käsitteet ovat puheen työkaluja. 4. Heterogeeniset ryhmät pakottavat luoviin reaktioihin.
- Ennakoimattomuus ohjaa erilaisten lahjakkuuksien käyttöön.
- Erilaisuudesta tulee rikkaus, ei ongelma.
- Mallintaminen, selvitykset ja palautteet ohjaavat oppimista.

Opetusperinteemme ei ole rakennettu oppilaan osallistuvuudelle. Oppilas on kohde, joten totut opetusjärjestelyt ovat sen mukaisia. Ei ole olemassa välitilaa, jossa oppilas on vähän kohde ja vähän toimija. Opetusperiaatteita on helppo tarkastella vastakohtaisina. Yhteistoiminnalle perustuvalla oppimiselle on luotava perusta, jossa mielipiteiden ilmaiseminen on mahdollista. Erilaisten tunteiden käsittely ja prosessointi on keskeisin elementti toiminnan onnistuvuutta mitattaessa. Yhteistoiminnallisuuteen perustuva toiminta on suunnitteluvaiheessa opettajalle työlämpi, koska aineksen jäsentämisen lisäksi opettajan tulee purkaa oppimisprosessi, ennakoitaviin, vaihtoehtoihin toimintamalleihin ja rakentaa oppilaalle toimeksianto. Tavoitteen asettaminen ja toiminnan arviointi ovat välttämättömiä laadukkaan toiminnan osia. Yhteistoiminnallisuus voi olla helpolla mitään tavoittamatonta puuhastelua ja roolitonta osallistumattomuutta.

Oppiminen on mielekästä, kun se kytketään lähiympäristöön ja elinpiiriin. Hyvä oppiminen on tilannesidonnaista ja se nousee mahdollisuuksista. Näkökulma tavoitteen mukaiseen käsittelyyn löytyy oppikirjan ulkopuolelta osallistumisesta, toiminnasta ja vaikuttamisesta. Yhteistoiminnan ja vastuun korostaminen edellyttää monitasoisen ja muotoisen oppimistuloksen prosessointia. Oppilaiden välisellä keskustelulla muutetaan oppiaines oppilaiden ymmärrettäväksi. (Leppilampi & Piekari 1998, 21–23.)

4.3.2 Itseohjautuvuus

Itseohjattu oppiminen on prosessi, johon oppija itsenäisesti ryhtyy joko organisoidun koulutustoiminnan ulkopuolella tai sen tukemana. Oppija muodostaa opittavasta asiasta kokonaiskuvan, jonka perusteella hän suorittaa tehtävän. Se edellyttää oppijalta sellaisia sosiaalisia ja metakognitiivisia valmiuksia sekä kykyä reflektiivisyyteen, että hänen itseohjaamansa oppimisprosessi voi tuottaa oppijan itsensä tai koulun tavoitteeksi asettamaa ja arvioimaa yksilöllistä kehitystä. (Räsänen 1992,16). Itseohjautuvuuteen ohjaamalla kehitetään samalla oppilaan minä-taitoja.

Valmius yhteistoimintaan lähtee oppilaan vuoropuhelusta vapauden ja vastuun välillä. Opettajajohtoisiin työtapoihin totuneella saattaa olla hyvinkin hankalaa ottaa vastuu oman työn ohjaamisesta ja loppuunsaattamisesta. Uuteen työtapaan totuteltaessa ajalehtimisen kautta päädytään tarkoituksenmukaisiin työtapoihin. Työskentelyä tukevat yhteiset pelisäännöt, arviointiperusteet ja aikataulut sekä niissä pysyminen. Toiminnan tulee muodostaa arviointiin päättyvä ketju.

Yhteistoiminnallisuuteen perustuvan oppimisen edellytys on oppilaan kyky toimia tehtävässä ja toimintaympäristössä tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppilas ei tällöin saa olla liian riippuvainen opettajan antamasta palautteesta vaan hänellä tulee olla kyky myös yksin arvioida käytöstään, työmenetelmiä ja ratkaisujaan tavoitteeseen sitoutuen. Siksi toiminnalliset työmenetelmät kehittävät oppilaan kykyä suunnitella, hallita ja arvioida omaa toimintaa. Itseohjautuvuuden lisääntyessä hän haluaa tulla riippumattomaksi opettajan tuesta. Taitoa voidaan tukea ohjaamalla arviointia toiminnan aikana tai sen päätyttyä vedoten toiminnan alussa annettuihin arviointikriteereihin.

Itseohjautuvan toiminnan edellytys on oppilaan kyky sitoutua tehtävään. Tavallisesti tila saavutetaan vaiheittain. Toiminnalliset työmenetelmät parantavat oppilaan kykyä suunnitella, hallita ja arvioida omaa toimintaansa. Samalla tulee korostaa tavoitteellisuutta. Koulutyön kannalta on merkittävää, että oppilas on ymmärtänyt ja sisäistänyt oppimisen merkityksen ja sen tavoitteet. Sitoutuminen lisääntyy kun oppilas osallistuu oppimistavoitteiden laatimiseen. Postmoderni yhteiskunta edellyttää reflektiivisyyttä, kykyä tuottaa omaa identiteettinsä itseään ja tilanteita eritellen, tietoisia valintoja tehden (Hautamäki 1997, 52). Postmoderni ihminen on utelias ja halukas kokeilemaan uutta. Kasvatuksen on tuettava ihmisen pyrkimyksiä ymmärtää maailmaa, etsiä syitä ja selityksiä. Ihminen oppii harkitsemaan, tarkastelemaan asioita monelta kannalta. Hän osaa arvioida omia suorituksiaan ja tuntee itsensä. Hän toimii tavoitteellisesti. ja oivaltaa, että on olemassa useita ratkaisumalleja. Hän ymmärtää ja sietää erilaisuutta. (Lahtinen ym.)

Itseohjautuvuus edellyttää itsearviointitaitojen kehittämistä. Itsearviointi on siis toiminnan ja oppimisen tukemista. Itsearviointitaitoja voidaan kehittää irrottamalla arvioinnin kohteeksi joku osa-alue eli pohditaan mitä, miksi ja miten arvioidaan. Arvioinnilla tulee olla selkeä tavoite ja se on säännöllistä. Siinä korostetaan prosessia ja arvioinnin kohteeseen pyritään vaikuttamaan. Itsearviointin tavoitteena on parantaa, kehittää, valita, ohjata, kontrolloida, ennustaa, johtaa, suunnitella, opettaa, oppia ja resursoida. Arvioija voi tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja ottaa ne huomioon myöhemmin. Oman työn arvioinnissa palataan prosessin vaiheisiin, opitaan epäonnis-

tumisista ja kehitetään toimintaa. Arviointi tapahtuu aina jossakin kontekstissa. Menetelmä on valittava arviointitehtävään sopivaksi. Menetelmiä voivat olla keskustelu kahden kesken tai ryhmässä, kyselylomake, mind map, arviointi- ja tavoitepäiväkirja, portfolio. Kaikille menetelmille on yhteistä tulkinta ja kehittymistä ohjaavat toimenpiteet ja arvioinnin ajoittaminen niin että se vaikuttaa toimintaan tai asettaa tavoitteita. Ominaisuutta voidaan tutkia konkretisoituna esim. janalla. Itsearviointitaitojen kehittämällä parannetaan oppilaan itseluottamusta ja -tuntemusta. (Salmio 1998, 45–47).

4.3.3 Ryhmäyttäminen

Ryhmäyttäminen on prosessi, jossa ryhmän jäsenten keskinäistä tuntemista, luottamusta turvallisuutta ja viestintäkykyä tietoisesti kehitetään. Se on sosiaalistamisprosessi, jossa tuntemaan oppiminen, turvallisuuden kokeminen ja luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistavat ryhmässä avoimempaa omien ajatusten ja tunteiden ilmaisua. Ryhmäyttäminen voi olla toiminnan ensisijainen tavoite tai osatavoite. Ryhmäyttämällä voidaan kehittää mm. opiskelu ja työskentelymotivaatiota. Tavoitteena on tila, jossa avoin ajatusten ja tunteiden ilmaisu on mahdollista. Ryhmäyttämällä voidaan saavuttaa esim. seuraavia oppimiskokemuksia: empatiakyky, erilaisuuden sieto, turvallisuus ja luottamus, hyväksyntä, luovuus, tunteiden tunnistaminen ja rohkeus. (Aalto 1994, 60–61)

Hyvän ryhmän voima on välittäminen. Ryhmän tulee olla kehittymiseen ja luovuuteen innoittava. Toiminnan kautta ryhmän roolit selkiytyvät. Ryhmäläisten keskinäisen luottamuksen puute näkyy motivoitumis- ja järjestysongelmina. Harjoituksen yhteydessä koettu luottamus siirtyy mukana olleiden suhteisiin.

Ryhmäyttämisen menetelmiä ovat: ryhmiin jakaminen, tutumisharjoitukset, sääntöjen rakentaminen, yhteistoimintaharjoitukset, luottamusharjoitukset, leikit, retki ja seikkailu. Menetelmän tavoitteeseen, turvallinen työryhmä, pyritään tietoisesti. ja se saavutetaan vain oivaltamalla toiminnan merkitys. Toiminnallisten menetelmien kasvatuksellinen merkitystä ei saavuteta, jos työskentelyilmapiiriä ei luoda. Menetelmien käyttö edellyttää ohjaajalta sitoutumista arvoperustaan ja kykyä siirtää periaatteensa vuorovaikutustilanteeseen. Ilman toiminnan kokonaisuuden hahmottamista ja osien merkityksen oivaltamista toiminnalliset menetelmistä tulee mitään tuottamatonta "kikkailua".

4.3.4 Seikkailu

Seikkailullisille toiminnallisille menetelmille on yhteistä kognitiivinen tiedonkäsitys, joka korostaa ihmisen osuutta tiedon aktiivisena etsijänä ja prosessoijana. Tieto ei ole valmiiksi annosteltua eikä

sitä voida jakaa tai siirtää. Sitä voidaan hankkia eri lähteistä, jossakin tarkoituksessa, pyrkiä varmistamaan sen pätevyyttä, jopa koettelemaan sen luotettavuutta. Aktiivisen ja passiivisen tiedon luonnetta kuvaa myös se, että erotetaan informaatio ja tieto: Informaatiota voidaan varastoida kirjoihin, siirtää paikasta toiseen ja vastaanottaa, mutta tiedoksi se tulee vasta ihmisen prosessoitua sen osaksi omaa tiedollista struktuuriaan. Tietäminen on toimintaa, joka ruokkii itse itseään. (Voutilainen ym. 1989, 10; Leino ym. 1989, 3-4.) Seikkailu on mielen seikkailu. Seikkailullisen toiminta koskettaa ihmistä kokonaisvaltaisesti. Psykkiset muutokset tapahtuvat toiminnassa ja toiminnan seurauksena. Lisäksi seikkailullisessa toiminnassa noudatetaan turvallisuuden ja huolenpidon periaatetta, vastuullisuuden ja samanarvoisuuden periaatetta, haasteellisuuden ja sopimusten pitävyyden periaatetta ja tehdä – ajatella – tehdä -periaatetta (Telemäki 1998, 23–24).

Seikkailu käsite kuvastaa asennetta toimintaan, elämään, ongelmaratkaisuun ja haasteisiin. Se ei ole irrallinen toiminta vaan sana, jolla luonnehditaan yksilön tapaa toimia ja elää vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Toiminta on seikkailua, kun se on osallistumista aktiivisesti prosessissa. Seikkailu on elämys ja se voi olla myös huono. Huonolla elämyksellä tarkoitetaan kokemuksen herättämiä negatiivisia tunteita. Vaikka toiminta perustuukin perusteelliseen harkintaan, avoin oppimisympäristö sisältää aina pitkäjännitteisyyttä, paineensietoa ja luovaa ongelmaratkaisukykyä vaativia tilanteita. Osallistujaa ei koskaan tule jättää yksin tunteensa kanssa vaan tilanteen purkuun ja prosessointiin tulee varata mahdollisuus. Siis toiminta, ajattelu ja tunne sisältyvät aina seikkailuun. Omien, itse asettamiensa tavoitteiden myötä lapsi ottaa vastuuta itsestään. Kohdantesaan haasteita, joutuu ihminen samalla etsimään omaa tapaansa selviytyä sekä pohtimaan asenteitaan ja merkitystään. Sen kautta avautuu hänelle myös uutta mielekkyyttä elämäänsä. Seikkailu on mielen, sielun ja fyysisen kehon haasteellinen kokemus. (Bowles 1998, Caven 1998.)

Seikkailu on harkintaan perustuvaa uusien näkökulmien etsimistä, ennakkoluulottomuutta ja uskallusta toimia omien oikeiksi pohdittujen ratkaisujen mukaan. Seikkailu on kokonaisvaltainen integroiva lähestymistapa yksilön kehitykseen. Oleellista seikkailussa on haasteen vastaanotto, selviytyminen uudesta tehtävästä, omien rajojen ja kykyjen kohtaaminen. Se on emotionaalisten, kognitiivisten motoristen ja sosiaalisten taitojen kehittymistä siten, että minäkuva selkiytyy ja itse-tunto vahvistuu. (Caven 1992, 62.)

Keskeistä seikkailussa on myönteinen asenne elämään: ongelmat nähdään mahdollisuutena, ei esteinä. Positiivisuus on lähtökohta yksilön kehitykselle. Ihmistä rohkaistaan käyttämään omia voimavarojaan. (Caven 1992,63.) Seikkailun tulee tähdätä onnistumisen kokemuksiin, auttaa rikkomaan epäonnistumisien kehä ja tarjota tilaisuuksia kokea onnistumisen iloa, kokea itsensä hyväksi ja osaavaksi. Minäkuvaltaan positiiviset ihmiset ovat varmempia, tyytyväisempiä ja itseään arvostavia. He eivät koe tulevaisuutta uhatuiksi uusien tai vaikeiden tehtävien, tilanteiden tai ihmisten edessä. He suhtautuvat työhönsä ja muihin ihmisiin tyytyväisemmin ja voimakkaammin. Heidän hahmottamansa maailma on vähemmän vääristynyt, kuin minäkuvaltaan negatiivisilla ihmisillä.

Seikkailulliset tapahtumat aktivoivat, vaativat ja vahvistavat sisäsyntyistä motivaatiota, koska tilanteista ei selviä, ellei ole tietoisesti läsnä ja tee jotain. Tekemällä, selviytymällä ja suorittamalla

tehtävän loppuun voi saavuttaa itseluottamusta. Kun oppilas tiedostaa mahdollisuudet ja vaarat, hän on vapaa valitsemaan. Sisäinen motivaatio syntyy, kun tavoite on oma ja mahdollinen ja välitavoitteilla saavutettavissa. Motivaatio syntyy myös kun, vastassa on haaste, joka on vastaanotettava tai luovutettava. Ohjaus perustuu suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen, vaiheittaiseen etenemiseen ja harkintaan, jossa arvaamattomuus on huomioitu tosiasiana.

5. Toimintamenetelmä

Toimintamenetelmällä tarkoitan toimintaa, joka on perustuu työssäni esiteltyihin käsityksiin oppimisesta, toiminnasta ja ihmisen mahdollisuuksista. Holistinen ihmiskäsitys mukaan oppilas on otettava toimintaan kokonaisuutena ihmisenä, ei omasta todellisuudesta irti revittyinä, roolissa. Toiminta on tällöin järjestettävä siten, että yhteinen toimintatilanne sallii oppilaan astua valmiuksien mukaiseen suhteeseen yhteistoimintaan, osallistua - ei osallistua akselilla. Jokainen oppilas sitoutuu kuitenkin tavoitteen saavuttamiseen. Vaihtoehtoisille toimintatavoille tulee jäädä tilaa, jolloin oppilas pystyy asteittain kehittämään valmiuksiaan yhteistoimintaan.

Toimintamenetelmille on yhteistä siis yhteistoiminnallisuus, itseohjautuvuus ja seikkailullinen ote. Oppilasta tarkastellaan itsenäisenä, luovana, yhteistyökykyisenä, rauhantahtoisena, uteliaana, aktiivisena ja oppimishaluisena. Oppiminen on konstruktivistista, kumulatiivista sekä ympäristö ja tilannesidonnaista. Oppimistoimintaa tarkastellaan prosessina, jossa ei arvioida pelkästään tallennetun informaation määrää vaan tutkitaan myös välittyneitä asenteita ja muutoksen määrää ja laatua.

Aiemmin käytetyistä toiminnallisista menetelmistä olen halunnut laajentaa. Toimintamenetelmät perustuvat siis samoille toiminta- ja ihmiskäsityksille. Kaikki toiminnot, jotka jalostavat ja käyttävät perustaitoja kuuluvat käsitteeseeni. Perustaidoilla tarkoitan mm. lukemista, kirjoittamista, juoksemista, kiipeämistä, kädentaitoja. Esittelen karkeasti draaman, ratkaisukeskeisyyden ja projektimenetelmän. Menetelmät ovat käyttökelpoisia ainakin peruskoulun ylempien luokkien oppilaan ohjauksessa.

5.1 Toiminta vaiheittain

Ohjaajan kannalta suunnittelu ja toiminnan organisointi on kaikkein työteliäin vaihe. Jokaisen onnistuneen tapahtuman takana on pohdinta toiminnan kulusta ja varasuunnitelmista. Ohjaaja pohtii toimintaa mm. kysymyksillä: Millaisen toiminnan kautta voidaan käsitellä kasvatustavoitetta? Miten toiminta järjestetään? Mitkä ovat toiminnan ongelmakohtia? Miten toiminta kokonaisuus puretaan

osiin ja toimintaohjeiksi? Miten kokemuksia jaetaan ja toimintaa arvioidaan? Toimintamenetelmään sisältyy aina kasvatustavoite ja toiminnassa tarvittavat tai kehittyvät taitotavoitteet.

Oppimisympäristön rakentaminen on keskeinen opettajantyön ongelma. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tilaa, menetelmää, oppimateriaalia ja muita opetusjärjestelyjä. Miten käsitellä aihetta niin, että työtavat tukisivat käsiteltävää aihetta? Mikä on keskeisintä ja millainen oppimateriaali konkretisoi ja tuo aiheen lähelle oppilasta. Oppimisympäristön tulee olla aihetta tukeva. Sen tulee mahdollistaa etsimisen ja löytämisen – monimuotoisen ja tasoisen tavoitteen saavuttamisen. Oppimisympäristön tulee tarjota tilaisuus erilaisille työskentelytavoille; yksin, yhdessä, keskustellen, pohtien, toimien. Aihe määrittelee luotavan tunnelman ja oppilaiden sijoittelun. Turvallisuusriskit on otettava huomioon kaikissa toimintaympäristöissä.

Oppiaineksista opettajan on ratkaistava, mikä siinä on olennaisinta ja valita toimintatapa sen mukaan. Oppikirjan taakse kätkeytynyt opettaja, etäännyttää oppilaan elämästä ja ohjaa häntä tarkkailemaan elämää osallistumatta. Opettajan rakentama suhde opittavaan viestii enemmän kuin vain sanoiksi muotoiltu oppiaines. Osallistuvuuteen innoittava toiminta nostaa merkittäväksi suunnitteluongelmaksi tunnelman, tilan ja osallistumisen. Miten virittää oppilaat uuteen toimintaan? Miten käsitellä, ohjata ja purkaa toiminnan synnyttämiä tunteita? Miten järjestää opetustila siten, että oppilaalla tai oppilasryhmällä on omatoimisuutta tukevat työskentelymahdollisuudet? Oppilaalle tulee luoda mahdollisuus rakentaa oma suhde, omien valmiuksien mukaan, aiheeseen ja toimintaan. Käsiteltävä tavoite tulee voida saavuttaa monimuotoisesti eikä vain yhteen toimintatapaan kahliten.

Toimintamenetelmä ei rakennu etäisten tavoitteiden näennäiselle käsittelylle vaan ohjaajan osaamiselle ja opetussuunnitelman perusteiden sisäistämiseksi. Opettajuus on myönteisen energian välittämistä. Keskeistä ovat ohjaajan valmiudet: ohjaajan ei tule toimia omien kykyjen äärirajoilla. Tilanteiden synnyttämiä negatiivisia ja positiivisia tunteita tulee kyetä käsittelemään. Ennakoinnista huolimatta toiminnallisilla menetelmillä päädytään tilanteisiin, joissa ohjaajan ongelmaratkaisutaidot korostuvat.

Toimintaa suunniteltaessa on välttämätöntä kartoittaa mahdolliset vaaratilanteet ja minimoida riskit tai rajata ne ulkopuolelle. Uuteen aiheeseen ja toimintaan siirryttäessä oppilaille on annettava mahdollisuus irtaantua edellisestä tehtävästään ja ohjaajan tulee lämmittää oppilaat uuteen toimintaan. Tehtävänannossa on syytä korostaa kytköksiä jo opittuun sekä luotava yhteinen tavoite ja tavoitteen saavuttamisen arviointiperusteet. Kun tavoitteena ei ole yksi oikea ja yhteinen vastaus toiminnan monimuotoisuudesta edellyttää tavoitteen saavuttamisen ja toiminnan yhteistä arviointia eli prosessista on luotava kokokuva. Toimintaa on syytä kuitenkin johtaa vaiheittaisilla yksiselitteisillä ohjeilla.

Toimintamenetelmän vaiheet ovat toimintaan valmistaminen, tavoitteen määrittäminen, toiminta, kokemuksen jakaminen, arviointi ja jatkotoimi (vrt. Lehtonen 1998, 22; Leppilampi & Piekari 1998, 177; Aalto & Pikkarainen 1994, 37–44.) Oppilaat eivät yleensä ole valmistuneita käsiteltävään teemaan eivätkä motivoituneita työskentelyyn. Ohjaajan tulee virittää ryhmä käsiteltävälle

aiheelle. Oppilas irrotetaan edellisestä aiheesta ja tuodaan läsnä olevaksi uuteen oppimistilanteeseen. Kokemuksen jakamisella toiminnan kasvattavat merkitykset nostetaan esiin. Tähän tulee varata aikaa, sillä toimintamenetelmien kasvatuksellinen arvo perustuu toiminnan ja kokemusten käsittelemiseen. Koskettava toiminta vaatii käsittelyä. Osallistujaa ei saa jättää yksin tunteiden kanssa vaan tunteille tulee tarjota foorumi niiden käsittelyä varten. Olonsa ilmaisu auttaa heitä tunnistamaan tunteensa ja he huomaavat, että muillakin on samanlaisia tunteita.

5.2 Draama

Peruskoulu pahimmillaan rakentuu pakkotahtisesta peräkkäisistä tuokioista. Ongelmat jäävät käsittelemättä ja kasaantuvat. Draama tarjoaa mahdollisuuden käsitellä vaivaamaan jääneitä ongelmia. Ongelmia käsitellään ikään kuin ne olisivat eräänlaista näytelmää, jota voidaan analysoida, uudelleen esittää ja käsitellä. Draaman avulla ei pelkästään tutkita tapahtunutta vaan myös niitä asioita, joita ei koskaan sanottu. Draama on jonkin elämässä eteen tuleen ongelman asettamista esille näytelmän tapaan (päähenkilö, ohjaaja, yleisö). Menetelminä erotellaan psyko- ja sosiodraama. Menetelmän käyttö edellyttää ohjaajalta mukaan heittäytymistä. On syytä arvioida omat valmiutensa tarkoin, jotta ei ajautuisi tilanteisiin, jonka käsittelyyn ei kykene.

Psykodraamassa käytetyt tekniikat ovat yksinpuhuminen, vahvistaminen, oman käyttäytymisen tiedostaminen, tulevaisuuteen siirtyminen ja tupla. Yksinpuhuminen on minän jakamista eri osiin ja yksin esiintymistä. Tällöin korostetaan, jotain tiettyä oppilaan roolia. Vahvistaminen on tunnetilan ilmaisun korostamista. Oman käyttäytymisen tiedostamisen apuna voi toimia videointi, roolinvaihto, ryhmäpalautte. Tulevaisuuteen siirtymisellä selvennetään arvojen ja päämääriä. Tupla eli kaksoisminä -tekniikassa minuutta voi kuvata useampi henkilö.

Sosiodraamassa on tavoitteena tehdä eläväksi, konkretisoida ryhmäilmiöitä ja ongelmatilanteita sekä käsitellä ratkaisuvaihtoehtoja. Sosiodraaman menetelmiä ovat mm. toiminnallinen sosiometria, tunteiden ja ajatusten konkretisointi, tyhjän tuolin tekniikka, täyden tuolin tekniikka, roolinvaihto ja näyttäminen, rooliharjoittelu. (Aalto & Pikkarainen 1994,135-197; Blatner 1997.)

Huomioita draaman vaiheista:

- Oppilaille tulee luoda valmiuksia esittää yksin ja yhdessä tunteitaan ja ajatuksiaan, ääneen ja kehon kielellä. Toimintaa päästään alkuun esim. liite osan lämmittelynäytelmällä.. Valmistaminen on jokaisen tuokion osa ja itsenäinen tuntitavoite.
- Tavoitteen määrittämisellä jäntevöitetään toimintaa ja annetaan esittämiselle merkitys. Työskentelytavasta johtuva vastarinta tulee käsitellä.
- Toimintaa edeltää suunnittelu. Näyteltävä ongelma sovitaan ja määritellään tapahtumapaikka ja aika. Roolit (päähenkilö, sivuhenkilöt ja apuhenkilöt) sovitaan ja niissä pysymistä korostetaan. Apuhenkilö voi olla esim. persoonaton tuen antaja, sivurooli, mielikuvitusolen-

to, eloton esine suhteessa päähenkilöön, abstrakti käsite. Apuhenkilö voi haastaa päähenkilön vastaamaan ja reagoimaan jollain tavoin. Ohjaaja voi auttaa oppilasta pääsemään rooliin. Roolin ottamisessa ja purkamisessa ohjaajan tuki on keskeinen. Asiat tulee näytellä preesensissä. Ohjaajan tehtävä on rytmittää tilanne siten, että kukin roolissaan saa sanoa vuorollaan. Ohjaaja ohjaa oppilasta kysymyksillä ja auttaa henkilöä pysymään roolissaan sekä esityksen päätyttyä irtaantumaan siitä.

- Esiintyjille tulee tarjoutua mahdollisuus kertoa, miltä tuntui olla otetussa roolissa. Esim. ryhmäkeskustelulla käsitellään esitetty tilanne ja uudelleen muotoillaan se. Uutta toimintamallia voidaan harjoitella esittämällä muotoiltu tilanne uudestaan.

5.3 Ratkaisukeskeisyys, ohjaus ja kieli

Ratkaisukeskeisen lyhytterapian menetelmät ja periaatteet ovat tehokkaita työmenetelmiä niukkojen aikaresurssien järjestelmässä. Ne toimivat yksittäisten ongelmien ratkaisumenetelmänä (esim. kiusaamistapaukset), henkilökohtaisen ohjauksen selkärankana ja oppilaan ohjauksen opetus-suunnitelman toteuttamisen toimintaperiaatteena. Ratkaisukeskeisyyden kanssa systeemiteorian periaatteita tukevat peruskoulun tavoitteiden mukaista toimintaa. Peruskoulun tulee huolehtia jokaisen jäsenen hyvinvoinnista.

Ihminen rypistelee odotusten paineessa. Rakentaakseen eheän itseyden ihminen tarvitsee toimintaohjeeksi jotain omakohtaisempaa ja väljempää, mutta raameiltaan selkeää. Tie omaan itseyteen löytyy minän ja ympäristön vuoropuhelusta. Ohjauksen sisältönä on tosiasioiden varaan rakennettu elämänilo, vaihtoehtojen maailma.

Ratkaisukeskeisyydessä lähtökohtana on väittämä, ettei luonnossa ole pysyviä rakenteita vaan luonnon pysyvyys on dynaamista tasapainoa. Ongelmaratkaisussa ja tavoitteellisessa toiminnassa oppilas konstruoi, laatia mielessään vaihtoehtoisia toimintamalleja, luo ja keksii ratkaisuja. Painopiste on siinä mikä on mahdollista ja muutettavissa Ratkaisukeskeinen toiminta ei niinkään ole kiinnostunut kuinka ongelmat syntyvät tai kuinka ne ilmenevät vaan kuinka ne ratkaistaan. Yksilöllä on kaikki tarvittavat resurssit muutokseen. Muutos on jatkuvaa. Muutoksen tunnistaminen ja vahvistaminen on ohjaajan työtä. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990; de Shazer 1995.)

On kolme tapaa käsitellä ongelmia: ratkaisu, päätös ja uudelleen muokkaaminen. Ongelmia syntyy kun elämän tavallisia vaikeuksia hoidetaan huonosti. Ihminen kutsuu ongelmiksi ainoastaan sellaisia asioita, joihin hänellä on jo ratkaisu. Ongelman ratkaisemiseksi ei välttämättä tarvita laajoa taustatietoutta eikä pulman syiden tunteminen ole aina välttämätöntä tilanteen ratkaisemiseksi. Ongelmien ratkaisun avaimia haetaan nykyhetkestä, ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta tai kuvitteellisesta tulevaisuudesta. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990; Tarkkanen, 1990.)

Oireet ja ristiriidat ovat muutoksen edelläkävijöitä ja niitä tulee käyttää hyväksi muutoksen

käynnistämiseksi. Tilanteen uudelleen määrittelyssä oirekäyttäytyminen nähdään myönteisenä. Ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja kohteen vuorovaikutuksessa. Kontekstista käsin ilmiöt saavat merkityksensä. Ei ole olemassa absoluuttista totuutta Alfred Korzybski. Tämä 1900-luvun alun konstruktivismiin kehittäjä vaati, että teoriassa on päästävä ilmiöiden prosessitasolle. Me emme reagoi suoraan todellisuuteen, vaan meillä kaikilla on oma karttamme, jonka pohjalta reagoimme tilanteisiin. (Toivonen & Kauppi 1994; Laaksonen & Wiegand 1989.)

"Tee jotakin, että asioissa tapahtuisi käänne parempaan" Toisen tekemä ratkaisu ei ole siirrettävissä toiseen tilanteeseen. Se mitä ihminen odottaa vaikuttaa siihen mitä hän saa. Ensisijaista ovat oletukset, jotka painottavat voimia ja mahdollisuuksia. Olettamukset auttavat luomaan itseään toteuttavia ennusteita. (de Shazer, 1995.) Pieni muutos on riittävä; muutos järjestelmän yhdessä osassa voi aiheuttaa muutoksen järjestelmän toisessa osassa. Asiakas määrittelee päämäärän. Asioihin ei ole vain yhtä oikeaa näkökulmaa. (Hanlon & Weiner-Davis 1990). Ongelmien ratkaisu etenee esim. seuraavasti: 1. tullaan tietoiseksi ongelmasta 2. puretaan ongelmatilanteen synnyttämät tunteet 3. ongelman syiden selvittäminen 4. asetetaan ongelmaratkaisulle päämäärä 5. ratkaisu 6. ratkaisuprosessin seuranta ja ylläpitokokemusten jäsentäminen.

Usein ongelman hahmottaminen ja tunnistaminen on ohjattavalle suurin ongelma. Tilanteen muutokseen tai kehittämiseen pyrkivä ratkaisukeskeinen menetelmä perustuu keskeisen ongelman löytämiseen ja konkretisoitiin. Ratkaisuja kartoittavia tai etsiviä menetelmiä ovat mm. kuvien muodostaminen, vaara-mahdollisuus -menetelmä, aivoriihi, plussat ja miinukset, päinvastoin - menetelmä. Ongelmaratkaisua voidaan edesauttaa seuraavasti:

- Määrittelemällä ongelman konkreettisesti: "mistä tiedät, että...?"
- Esittämällä ihmekysymys: Kuvittele, että eräänä yönä tapahtuu ihme ja ongelmasi olisi ratkennut. Mistä sinä tietäisit sen? Mikä olisi toisin?
- Esittämällä poikkeuskysymys: "Mikä silloin on toisin kun...?"
- Antamalla ohjeita ja kotitehtäviä.
- Esittämällä analogin eli vastaavuuden. (Aalto & Pikkarainen 1994; de Shazer, 1995.)

Ratkaisukeskeisen toiminnan järjestämisessä systeemissä tulee huomioida että, kokonaisuus ei ole osiensa summa, lopputulos voidaan saavuttaa erilaisista alkutilanteista ja/tai erilaisten polkujen kautta, toisaalta moniloppuisuus eli erilaisiin lopputuloksiin päädytään samanlaisista alkutilanteista, eteneminen itsessään vaikuttaa alkuperäiseen syyhyn ja vastakohtana syy-seuraus -ketju ei johda lähtöpisteeseen. Muutos, jossakin systeemin osassa vaikuttaa koko systeemiin. (de Shazer, S. 1995.)

Lev S. Vygotskyn mukaan oppimisessa on kielellä ja puheella tärkeä merkityksensä. Oppimisen perustana on aineellisten toimintojen muuttumisessa ajatuksellisiksi. Kieli auttaa yksilöä irtautumaan konkreettisista ulkoisista välineistä ja siirtymään toimintojen suorittamiseen abstraktioiden avulla. On saavutettu ulkoisen toiminnan sisäistynyt vaihe, uusi henkinen toiminta, mikä on myös oppimisen tavoite. Henkinen toiminta mahdollistaa taas uuden ulkoisen järkevän toiminnan. (Tois-

kallio 1984, 75.)

Ratkaisukeskeisessä ohjauksessa käytä aluksi samoja sanoja, joita asiakas käyttää luodaksesi yhteyden. Käytä avoimia kysymyksiä eli vältä kyllä ja ei -kysymyksiä. Muuta suhtautumista ongelmaksi koettuun tilanteeseen. Muuta ongelmaksi koetun tilanteen tarkastelua Kaiva esiin resursseja, ratkaisuja ja voimavaroja. Aktivoi kaikki asiaan liittyvät osapuolet ongelmien ratkaisemiseksi. Tee oletuksia osapuolten vuorovaikutuksesta. Luovu luokittelusta. Etsi sääntöjä, jotka hallitsevat käyttäytymistä. Muutos yritetään saada aikaan ryhmän säännöissä. Älä korosta muutosta päämääränä vaan prosessina. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990; de Shazer, S. 1995; Tarkkanen 1990; Laaksonen & Wiegand 1989.)

Kieli muodostaa inhimillisen maailman ja inhimillinen maailma koko maailman (de Shazer 1995). Sanat muodostuvat merkittävien kokemusten ja muutosten lähteiksi. Se mikä kysymys kysytään, toteamus sanotaan ja ohje annetaan vaikuttaa mielteisiimme, mielikuviin ja tunteisiimme. Oikeat sanat pystyvät käynnistämään muutoksen. "En pysty muuttumaan" ilmaisee uskoa, että jokin tekee muuttumisen mahdottomaksi. Asioita ajateltaessa pakkona tai kieltoina mahdollisuudet vähenevät. Mahdollisuuksia voi avata ja lisätä ajattelemalla asioita haluamisen ja arvottamisen sekä mahdollisuuden termein. Mahdollisuuksia saa lisättyä mallintamalla itseään. Liitetään asiat, jotka tekee hyvin ja liitetään ne asioihin joita on vaikea tehdä. Osatuista asioista napataan verbit vaikeaksi koettuun.

Modaaliset ilmaisut kertovat millainen suhde uskomme olevan itsemme muiden ihmisten ja tavoitteiden välillä. Niillä ilmaisemme ja ylläpidämme asennoitumistamme, uskomuksiamme ja arvojamme. Nämä ovat voimassanoja, joilla avaamme ja suljemme mahdollisuuksia. Mieltä avaavia ilmaisuja ovat haluaminen, aikomus ja arvottaminen. Mahdollisuuden modaalisia verbejä ovat voida, on mahdollista, teen tämän, pystyn:

- Minun on tehtävä - Minä voin tehdä
- Minun on pakko - Minä voin.../Minun kannattaa...
- Minun täytyy - Minä pystyn
- En saa tehdä - En halua tehdä
- Jumittuneet, pysähtyneet, etäiset mielikuvat saadaan liikkuviksi, prosessimaiseksi ja assosioituneiksi kun lisää verbiin -ma/-mä tai -e/-te tunnuksen. Esim. oppiminen: oppiessani, oppimassa, oppimaan. (Toivonen & Kauppi 1994.)

Esiteltujen ratkaisukeskeisen lyhytterapian ja systeemiteorian toimintaohjeiden ja periaatteiden tavoite on synnyttää dialogi, tasa-arvoisten erilaisten tietoisuuksien kohtaaminen kouluongelmia ratkottaessa. Koulutyöongelmien syy on usein odotusten ja valmiuksien kohtaamisessa. Ongelma korostuu peruskoulussa, jossa oppilasaine on hyvin heterogeenista ja kuitenkin kaikille on taattava mahdollisuus kasvuun ja kehittymiseen. Pulma kärjistyy, jos opettaja on haluton tutkimaan oppilaan lähtökohtia. Maailmat voivat kohdata vain avoimessa keskustelussa.

5.5. Projektimenetelmä

Koulussa tietoa ei tehdä eläväksi oppilaille. Heille ei tehdä selväksi, mihin he voivat saamiaan tietojaan käyttää elämässä koulun ulkopuolella. Lapset haluavat ratkaista ongelmia, jos heillä on selvästi ymmärrettävä tavoite. Opettajan tekemä tarkka suunnitelma on työn onnistumisen kannalta välttämätön. Killpatrickin perusajatus oli muodostaa koulun oppiaines relevantimmiksi kokonaisuuksiksi. Perinteinen jako oppiaineisiin johti opetuksen ja todellisuus käsityksen hajoamiseen. (Konttinen & Renko 1987,17; Bruhn 1973, 72 -74.)

Andersonin (1981) mukaan projekti-ideassa ei ole kyse vain opetusmetodista vaan myös kasvatustilasta. Projektimetodin kehittäjä Deweyn ajatuksiin tukeutuen William H. Kilpatrick. Hänen tunnuslauseensa on "acting on thinking" (toimiminen ajatuksen perusteella). Kilpatrickin mukaan opettajan tehtävänä on ohjata ja opastaa. Oppimisen on lähdettävä omasta tarpeesta ja halusta. (Bruhn 1973, 72–73.) Projektimenetelmän mukaisessa opiskelussa opettajan tulee nähdä oppilaat elävinä kehittyvinä ihmisinä ei anonyymeinä astioina (Konttinen & Renko 1987, 20).

Projektiksi kutsutaan hanketta, jossa useita ihmisiä työskentelee yhdessä tietyn ajan, rajatun tehtävän mukaisesti. Kyse on organisoidusta toiminnasta erilaisten konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi, esimerkkinä tekninen toiminta, jossa tehtävänä valmistaa määrätty tuote. (Anderson 1981, 24; Konttinen & Renko 1987, 16.) Projektiksi siis kutsutaan työsuoritusta joka on, kertaluonteinen määräaikainen, suorituksella on resurssien määrittelemät puitteet ja tarkoituksena on saavuttaa määritellyt tavoitteet. Kertaluontoisuudella tarkoitetaan sitä, että sama tehtävä toistuu ainoastaan muuntuneissa olosuhteissa. (Stenlund 1986, 2-33.)

Projektityö on työmuoto, jonka käytön tarkoitus on suunnitella toteuttaa ja ohjata erityinen tehtävä. Tehtäväkokonaisuuteen sisältyy paljon erilaisia tehtäviä, joihin osallistuu useita osapuolia. Tehtävät ovat rajallisissa ja konkreettisen lopputuloksen vuoksi etukäteen määriteltävissä. (Stenlund 1986). Projektimenetelmällä ymmärretään ja opitaan samanaikaisesti, kun oppiainesta käytetään konkreettisesti yhteydessä. Opiskeluprosessi muistuttaa enemmän tieteellistä työprosessia, jossa induktiivinen ajattelu on tärkeimmässä roolissa Vain konkreettisesti toiminnassa yksilön ominaisuudet tiedot ja taidot voivat kehittyä (Askeland 1979, 138–139; Leino 1987, 18; Konttinen & Renko 1987 20-21).

Projektimenetelmän tunnuspiirteenä on monimuotoisuus. Aiheesta osallistujista ja olosuhteista riippuu millaiseksi projektin kulku muodostuu. Kekkonen (1979, 10–17) on jakanut projektimenetelmällä opiskelun seuraaviin vaiheisiin: 1. keskusteluvaihe, 2. projektin nimeäminen ja määrittely, 3. alustavatyö – kehittelyvaihe, 4. tavoitteen määrittely, 5. suunnitteluvaihe, 6. työskentelyvaihe, 7. ratkaisun käsittely - tuotoksen suunnittelu, 8. toiminta - tuotoksen esittely ja 9. arviointi

Projektimenetelmän perusideana on lähteä olemassa olevista käytännöistä, jotka ovat opettajalle tuttuja ja vapautua niihin sisältyvistä, taakoiksi koetuista, piirteistä. Opiskelu koulussa etenee tällöin projekteina, joista päätetään opettajan ja oppilasryhmän kesken. Projekti on nimensä mukaisesti eteen heittämistä, tavoitteena olevan hankkeen ideointia, suunnittelua, toteutusta ja arvi-

ointia sekä palautteen saantia opettajalta, oppilastovereilta ja muilta tahoilta.

Projekti voi kestää muutamasta oppitunnista viikkoihin ja toteuttajana yleensä on oppilasryhmä, joissakin tapauksissa yksityinen oppilas. Projekteista tulee muodostua oppilaille jatkuva kehitysreitti, jolloin niiden myötä ja ohella opitaan opettajan harkitsemassa laajuudessa eri tiedonalojen tarpeellista "perustietoa". Projektimenetelmässä painopiste on oppilaiden itsenäisessä tiedonhankinnassa, mikä edellyttää uudenlaista oppikirjojen käyttöperiaatetta muun aineiston ohessa. (Leino 1990,50.) Projektimenetelmä on tiedonhakua ja -jäsentämistä innoittava sekä kokonaisuuksien hahmottamista helpottava työtapa.

Projektimetodin didaktiset peruspiirteet voidaan kuvata seuraavasti: Lähtökohta opetuksen sisällölle on oppilaiden omassa todellisuudessa ja kokemuksissa. Metodi on yli oppiainerajojen menevä opetusmuoto. Oppilaiden toiminta on kokemusperäistä ja tutkivaa. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa työn suunnitteluun ja toteutukseen. Työskentelytapa vaikuttaa oppilaan koko persoonallisuuteen. Oppilas ei opi ainoastaan taitoja ja tietoja vaan samanaikaisesti kehittyy myös asenteita. (Andersson 1981, 14; Bruhn 1973, 75; Kekkonen 1979, 10; Konttinen & Renko 1987, 25.)

Projektimenetelmän myötä päästään perinteisestä, staattisesta tiedonkäsityksestä aktiivisempaan ja dynaamisempaan tiedonkäsitykseen. Lisäksi on havaittu ensisijaisen tärkeäksi jo peruskoulussa oppia opiskelutaitoja ja hämmästyttäviä ovat herättäneet ne uudet oppilailta tulleet ideat, joista myös opettajien ammatillinen kehitys on saanut uutta kasvua. (Leino 1990,50; Mehtäläinen 1990, 116.)

Opettajan lukuvuoden työtä voidaan tarkastella projektina. Tällöin opettaja tutustuu lukuvuoden alussa opetus suunnitelmien mukaisesti aihealueisiin jakaa ne osiin tai kokoaa eri aineiden aineksista kokonaisuuksia ja ajoittaa aineksen työviikoille. Samalla hän pohtii hallitsemiensa opetusmenetelmien käyttöä aiheiden toteutuksessa, erilaisten tietolähteiden ja tiedonhankintatapojen käyttöä, eri yhteistyötahoja koulutyön toteuttamisessa ja tämän kaiken sijoittelua lukuvuodelle. Näin saavutetaan kriittinen suhtautuminen oppiainekseen, luodaan mahdollisuus oppimisen laadun asettamiseksi määrän edelle ja kartoitetaan mahdollisuuksia puutteiden etsimisen sijasta.

Opettaja voi muodostaa työviikoista urakkatyöjaksoja, jolloin projektimenetelmästä tulee opetuksen toteuttamisen menetelmä. Urakkatyöjakso jakaantuu kolmeen vaiheeseen: opetus – työskentely – arviointi. Jakson alussa oppilaille jaetaan tehtävät ja opetetaan tarvittavat uudet taidot. Tehtävät ovat aineiston karsimisesta nousseita keskeisiä aineksia, huomiota suuntaavia ja kokonaisuutta jäsentäviä. Työskentelyvaiheen aikana oppilas työskentelee valmiuksiensa mukaan, yksin ja/tai yhdessä. Eri oppilailla voi olla eri työtehtävä tai työvaihe. Tarvittaessa hän saa opettajan ohjausta. Työskentelyvaihe on n. 2/4 jaksosta. Arviointivaihe on välttämätön osa jäntevää urakkatyöskentelyä. Toiminnan ja tulosten arviointikriteerit on syytä ilmoittaa jakson alussa.

Opettajalla on tärkeä tehtävä tarkkaavaisuuden suuntaajana ja uteliaisuuden virittäjänä. Hän on kanssaoppija, ohjaaja, avustaja, valmentaja ja tukija. Opettaja muokkaa opittavan aineksen muotoon, jonka oppija pystyy oppimaan ja joka vastaa oppijan kehitystasoa. Tärkeää on millä tavalla hän strukturoi oppiainesta. Hänen on hallittava aineensa niin hyvin, että voi tukea eri lähtö-

kohdista eri lailla eteneviä oppimisprosesseja. Urakkatyömenetelmässäkin opettajan on syytä käyttää useita eri opetusmenetelmiä. Kaikilla oppilailla ei ole valmiuksia tai halua omatoimiseen työskentelyyn. Omatoimisuutta tulee kuitenkin vaiheittain kehittää. Parhaimmillaan urakkatyöskentely tarjoaa kehityksen monimuotoiseen, osallistavaan opetukseen.

5.6 Toiminnan arviointi

Toimintaa tulee arvioida ainakin seuraavilla tasoilla: oppimistapahtuman arviointi, oppilaan ja opettajan itsearviointi, opetusjärjestelyjen arviointi ja opetuksen tuottavuuden arviointi. Jokaisen toimintatuokion tulee päätyä tapahtumien arviointiin ja kokemusten jakamiseen. Ilman palautekeskustelua toiminta leviää ilmaan ja pahimmilleen kadottaa merkityksen. Turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa turvallisen palautteen jakamisen ja vastaanottamisen. Tärkeää on, että jokainen osallistuja osallistuu keskusteluun tasa-arvoisena. Tässä on foorumi oppimistapahtuman, oppilaan ja opettajan itsearvioinnille.

Parhaimmillaan ohjaaja tai toimintaympäristö kykenee tarjoamaan oppilaalle arviointityökalun itsearvioinnin avuksi. Lopussa on syytä arvioida yhdessä annetulla arviointiperusteella oppilaan ja oppilasryhmän työskentelyä. Oma keskustelualueenaan on tunteiden jakaminen. Toimintamenetelmätuokion jälkeen, epäonnistuneenkin, oppilas voi lähteä minältään rikkaampana ja tuokiosta vapautuneena, kun on varattu mahdollisuus toiminnasta syntyneiden tunteiden jakamiseen.

Opettaja tulee käydä tapahtumat vaihe vaiheelta läpi. Palveliko toiminta kasvatustavoitteen saavuttamista? Onnistuiko toiminnan organisointi? Oliko toiminta oikein mitoitettu ajankäytön kannalta? Onnistuiko turvallisen ilmapiirin luominen? Jos ei - miksi ei? Minkä tekisit toisin? Samalla kun pyritään laadukkaampaan ja oppilaalle merkityksellisemmän tiedon tuottamiseen on esiteltyjen työmenetelmien suurimpia uhkia toiminnan ja tavoitteen saavuttamisen näennäisyys. Toimintamenetelmien mukainen työskentely voi muuttua mukavaksi vähän tuottavaksi puuhasteluksi. Kun käytetään toimintamenetelmiä, ohjausprosessista tulisi muodostua asenteita koetteleva kokonaisuus. Opettajan ja oppilaan on sitouduttava toiminnan rakenteisiin. Itse toiminta, oppilaan tapa toteuttaa sovittuja tehtäviä voi olla monimuotoinen. Merkittäviä työvaiheita kokonaisuuden rakentamisessa ovat alku ja loppu. Alussa on toiminnan suunnittelu ja lopussa toiminnan arviointi. Arvioinnin osa-alueiden tulisi muodostaa toimintaa ja asenteita vahvasti ohjaavan rakenteen.

6. Lopuksi

Meille ovat tärkeitä ihmissuhteisiin liittyvät tarpeet, vuorovaikutus, sosiaalinen arvostus ja itsensä toteuttaminen. Teknologia kuitenkin yksinkertaistaa sitä, mikä on liian monimutkaista, vetämällä todellisuuden liian vaikeasti ymmärrettävät ja hämmentävät mutkat suoriksi. Päätöksentekoa yksinkertaistetaan ja vaikeiden asioiden yli hypätään. Vaarana on, että olennainen ja epäolennainen sekoittuvat. (Rubin 1988, 2). Tietotekniikan huima kehitys ja lukuisat mahdollisuudet houkuttelevat. Peruskoulutuksessakin on varmasti löydettävissä tietotekniikalle peruskoulun tavoitteiden mukaisia toimintamuotoja. Samanaikaisesti kun kehitämme uutta työkalua, tulee luoda valmiuksia ja varata tilaa kohtaamiselle. Yhteistyö- ja minä-aidot voivat olla oppituntityön yksi seuraus oikein valituilla työtavoilla tai ne voivat olla toiminnan päätavoite ja tarkoitus. Vain tietoisuudella tavoitteesta saavutetaan mm. vastuukykyä ja edistetään kasvua ihmisyyteen. Hyvinvointi ei ole pelkkää aineellisten tarpeiden tyydyttämistä. Henkisten tarpeiden, vuorovaikutus ja itsensä toteuttamisen, merkitys lisääntyy. Ihmisen suhde ympäristöönsä on hyvinvoinnin keskeinen tekijä. Toivottavasti tähän selosteeseen kerätyt ajatukset ja toimintatavat antoivat virikkeitä tuntitoimintaan.

Selosteessani on haasteita, ajatuksia ja pyrkimyksiä. Keskeisintä on se, mitä opettaja ajattelee ihmisyydestä, mahdollisuuksista ja elämän tarkoituksesta. Käytti hän mitä opetusmenetelmää tahansa hänen tapansa kohdata ihminen, arki ja ongelmat välitty hänen toimintaansa. Selosteeni on yhden opettajan jäsenyys yhteisten tavoitteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi. Opettajuus on oman ihmisyyden jakamista.

Toimintamenetelmät nousevat peruskoulumme todellisuudesta. Oppilaat ovat valmiuksiltaan entistä erilaisempia. Eriyttäminen on monesti vain hyvää tavoitteleva periaate. Oppilaan omista valmiuksistaan irti nostetut tieto ja taitotavoitteet on tie oppimattomuuteen. Määrä on edelleen oppimisen laadun edellä. Oppilailta on erilaiset valmiudet yhteistyöhön. Oman kokemusmaailman työstäminen yhteistyötä tukevaksi vaatii aika, jota koulussa tuntuu edelleen olevan vähän. Toimintamenetelmillä pyritään luomaan oppimistilanteita, joihin oppilas voi osallistua erilaisilla taidoilla ja taustoilla. Hankkeella tavoiteltiin yhden opettajan ajatusta oppimistilanteesta, johon MINÄ voi osallistua kokematta yhdenmukaistamisen painetta, tavoitteita liian etäisinä vaatimuksina ja ryhmää tuomaristona, kuitenkin sitouttamalla oppilas yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteena on haastaa opettaja harkitsemaan mikä on olennaista, purkamaan ja uudelleen kokoamaan.

Elämä on suuri seikkailu. Nuori haluaa otteen elämästä, tutkia ja löytää. Onko olemassa vain yhteinen ideaali vai saako muotoilla oman onnen. En minä tiedä mitä oppilaat löytävät, haluan kuitenkin kertoa mistä suunnasta kannattaa etsiä ja miten kannattaa tutkia. Ei kirjaamani oivallukset ole uusia. Lainauksia löytyy vuosisadan alusta. Peruskoululait ja opetussuunnitelmat ovat evästäneet jo vuosia tunnustamaan oppilaan erilaisuuden oppijanakin. Ei ole ollut pula periaatteista vaan opettajan halusta sitoutua ja toimia niiden mukaan. Toimintaa luonnehdittiin käsitteillä yhteistoiminta, itseohjautuvuus, ryhmäyttäminen ja seikkailu. Yhteistoimintaa tarkasteltiin positiivisena mahdollisuutena voimavarojen kierrättämiseen ja erilaisuuden hyväksikäyttöön. Itseohjautu-

vuus on välttämätön taito omaehtoisessa työskentelyssä. Ryhmäyttämistä käytettiin tasapainoisen, turvallisen, erilaisuutta sietävän työyhteisön rakentamiseen. Yhteistoiminnalla ja ryhmäyttämällä luodaan mahdollisuus yhteistyöhön, ryhmän koko energian kytkemiseen yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Tavoitteena ei suinkaan ole ryhmäpaineen lisääminen vaan voiman muuntaminen, erilaisten voimavarojen ja sosiaalisten valmiuksien tunnustaminen ja oppimisen kentän laajentaminen. Seikkailu käsitteellä kuvataan yksilön asennetta tuntemattomaan, kehitys halukkuutta, tavoitteiden ja haasteiden asettamista ja valmiuksien luomista ongelmista selviytymiseen.

Toimintani arviointi perustuu oppilaiden antamaan suulliseen palautteeseen, oppituntien intensiteetin tarkkailuun. 7. luokkalaiset, jotka totutin toimintamenetelmiin odottavat ohjaustunneilta toiminnallisuutta. Kun haaste on oma ja oikea se on pakko ottaa vastaan ja ratkaista: 9.luokkalaisten ohjaus ja oppituntityö rakennettiin vaiheittain yhteishakuratkaisua purkavasti. Oppitunnit molemmilla luokka-asteilla säilyttivät jännitteensä vaikka keskityinkin aiheiden määrän sijasta sisältöön. Ulkoiseen validiteettiin pyrittiin esittämällä periaatteet ja toimintaideat mahdollisimman tarkoin. Toivon esityksen olevan yleistettävässä ja käyttökelpoisessa muodossa (ks. Goetz ja LeCompte 1984, 221).

Koulutoimen perinteinen toteuttaminen ei tue esitettyjä periaatteita. Koulussa on liian paljon näennäisyyttä, tehottomuutta ja haluttomuutta ratkaista ongelmia. Koulu makaa periaatteissaan ja varoo kehittymästä. Asiantuntijuudelle rakennettu koulutyöyhteisö on vain ajattelun ja toiminnan pikaruokala. Henki on ennakoitavaa, yllätyksetöntä ja nopeasti pureskelua. Kuitenkin opettajuus on pakattu täyteen osaamista - miksi siitä on jaossa vain mauttomia pakkopullia. Luovuus sana lipsahtaa helposti opetussuunnitelmiin. Niin helposti kuitenkin velvoitetaan tarttumaan tuttuihin toimintamalleihin ja istutaan uusien ongelmien vieressä, kitkerää kahvia kupissa, korkeintaan kello kahteen. Miten toimisikaan opettajakunta, asiantuntijatyöyhteisö, osallistumiseen innoittavassa peruskoulussa?

Lähteet

- Aalto, M. Pikkarainen, J. 1994. Toimintakokemusmenetelmät. Nuorisokasvatussäätiö
- Andersson, H. 1981. Projektorganiserade studier inom universitetutbildningen. Åbo akademi. Rapporter från pedagogiska fakulteten 8.
- Askeland, K. 1979. Pedagogiskt pom om projektorientering i pedagogiken. Falköping: Liber.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraama ja sosio-draaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Resurssi. Naantali
- Bigge, M. & Hunt, M. 1965. Psychological Foundations of Education Tokyo: Waterhill.
- Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Keuruu: Otava.
- Bowles, S. 1998. Lehtonen, T. (toim.). Elämän Seikkailu. Atena kustannus oy. Gummerrus kirjapaino oy. Jyväskylä.
- Caven, S. 1992. Seikkailun mahdollisuus. Kansalaiskasvatuksen Keskus r.y. Helsinki.
- Caven 1998. <http://www.aarresaari.fi>
- Dencik, L. 1989. Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and Position on the Family in the Modern Welfare State. Acta Sociologia, 32,2, 155-180.
- Dewey, J. & Childs, J. 1933 The Socio-economics Situation and Education.
- Dewey, J. 1951. Experience and Education. (alkup. 1938). New York: MacMillan.
- Dewey, J. 1959. The Child and the Curriculum (alkup. 1902). Teoksessa: Dworkin, M. (toim.): Dewey on Education. New York: Teaching College Pressventure - a Study of Oppurtunies for Adventure and Challenge for Yong People. The Talbot Adair Press, England, 1989.
- Erickson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M C. (Ed.) Handbook of research on teaching. Third Edition. New York: Macmillan, 199-160.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät. 4. Painos toinen muuttumaton lisäpainos. Juva. WSOY.
- Ellis, E.S. ja Feldman, R.K. 1994. Creating "Thought-Full" Classrooms: fostering cognitive literacy via cooperative learning and integrated strategies instruction. In Sharan, S. (Ed.) Handbook of cooperative learning methods, 157-177.
- Goetz, J.p. & LeCompte, M. D. 1984: Ethnography and qualitatite design in educational research. Orlando: Academic Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva .Wsoy.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. 1981. Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistics approaches. San Francisco. Jossey-Bass.
- Hautamäki, A. 1998. Suomi teollisen ja tietoyhteiskunnan murroksessa. <Http://www.vn.fi/vm/suomi/muuta/tyk/sitra154.htm>

- Hirsjärvi, S. 1997. Jakku-Sihvonen R. Onnistuuko oppiminen – oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa.
- Hyvä, paha ja hauska. Tehtäviä ja ryhmätöyharjoituksia lasten ja nuorten kasvutyöskentelyyn. 1998. KOTA ry.
- Johson , D.W & Johnson, R.T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa Hämäläinen, K. Mikkola, A. Koulunkehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja (3): 37-70.
- Kari J. (toim.). 1991 . Didaktiikka ja opetussuunnitelma. Wsoy .Juva.
- Kemmis, S. 1985. Action research. In Husen , T. & Postlethwaite, N. T. (Eds.) The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Oxford. Pergamon Press; 33-42.
- Kekkonen, H 1979. Projektiopiskelu. Kansalais- ja työväenopistojen liitto. Helsinki.
- Koiso-Kanttila H .1993. Koulun seikkailupäivä 1.6. Lastensuojelun keskusliitto .
- Konttinen, R.& Renko, T. 1987. Projektiopiskelu opettajien perehdyttämisessä tietokoneiden opetuskäyttöön. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 11. Jyväskylä.
- Koulusäädökset. 1999. Lakikokoelma. Oy Edita Ab. Helsinki
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoivaksi -projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja. Sarja B tutkimusraportteja ja selvityksiä 989, 57
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun syyteemissä. Gummerus kirjapaino oy. Jyväskylä.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahtinen, M.& Myllyniemi, R.& Pennanen V. Konstruktivismi.
[Http://www.kala.jyu.fi/itb/itop/teht1/konstru.htm](http://www.kala.jyu.fi/itb/itop/teht1/konstru.htm)
- Lehtinen, E. 1990. Tulevaisuuden haasteet ja oppimisen laadun kehittäminen. Teoksessa Y. Yrjönsauri & R. Laukkanen (toim.)
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Acta Universitas Tamperensis Ser A Vol 338.
- Leino, J. 1987. Tietokone opetuksen kehittämisessä. 4. Projektiopiskelu koulussa. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 122.
- Leino 1990.Opetuksen mahdollisuuksia. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskuksen
- Leppilampi A. & Piekari U. 1998. Terve, Terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Salpauselän kirjapaino. Kukkila.
- Lewin, K. 1951. Field Theory in Social Science. A Publication of the Research Center for Group Dynamics. University of Michigan. New York: Herper & Brothers.
- Mehtiläinen, J. 1990 Kokeilukoulujen näkemyksiä kouluntiedonkäsituksesta. Teoksessa. Yrjönsauri

- & R. Laukkanen (toim.) opetuksen mahdollisuuksia: kouluhallitus: Helsinki: valtion painatuskeskus.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki. Gaudeamus.
- O'Hanlon, W.H. & Weiner-Davis Michele. 1990. Ratkaisut löytyvät Psykoterapian uusi suunta. Karisto oy. Hämeenlinna.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Edita oy. Helsinki.
- Rauhala L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino
- Rubin T. 1988 Matkalla tulevaisuuteen. [Http://www.intenetix.ofw.fi/ Tutkimus/tulevaisuus/futu/kirjasto/tekstit/artikkelit/matkalla.htm](http://www.intenetix.ofw.fi/Tutkimus/tulevaisuus/futu/kirjasto/tekstit/artikkelit/matkalla.htm)
- Räsänen J. 1992 . Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen Julkaisu. Gummeruksen Kirjapaino Oy Jyväskylä .
- Salmio, K. 1998/5. Ote-lehti. Opetus ja teknologia. Itsearviointi oppimisen tueksi.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vain yhteistoimin. Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia oppimassa. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennys-koulutuslaitos.
- Sahlberg P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa . Jyväskylä University Printing House.
- de Shazer, S. 1995. Ratkaisevat erot. Ratkaisukeskeinen terapia auttamistyössä. Vastapaino. Tampere.
- Stenlund, H. 1986. Projektin ohjaus. Ammattikasvatustieteiden keskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Syrjälä L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 51.
- Tarkkanen , T. 1990. Ratkaiseva ajatus - ongelmien selityksestä niiden ratkaisuihin. Uudenmaan kirjapaino. Helsinki.
- Telemäki, M. 1998. Lehtonen, T. (toim.). Elämän Seikkailu. Atena kustannus oy. Gummerrus kirjapaino oy. Jyväskylä.
- Tickle, L. 1987 Learning, teaching, teaching. A study of partnership in teacher education. London: Falmer.
- Toimintakokemusmenetelmät. 1994. Aalto Mikko & Pikkarainen Jyrki: Nuorisokasvatussäätiö
- Toiskallio, J. 1984. Pedagogiikka 1. Juva: WSOY.
- Turvallinen seikkailu. 1996. Seikkailuturvallisuusprojekti. Lastensuojelun Keskusliitto.
- Tuomi, P. 1996. Jakku-Sihvonen, R. ym. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J., Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuorinen & Välijärvi. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Painatuskeskus. Helsinki:
- Toiskallio, J. 1984. Pedagogiikka 1. Juva: Wsoy
- Toivonen, V-M. & Kauppi T. 1994. NLP Mielekirja. Ai-ai oy .
- Turvallinen seikkailu. 1996. Seikkailuturvallisuusprojekti. Lastensuojelun keskusliitto.

Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1997/2. Reilu ja Rohkea – vastuun ja osaamisen Suomi.

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle, osa II.

<http://www.vn/suomi/selont/tulevaisuus/>