

Kehittävän varhaiskasvatuksen mahdollisuudet *

Pentti Hakkarainen

Vytautas Magnus University, Education Academy, Vilnius, s-posti: phakkar@gmail.com

TIIVISTELMÄ: Varhaiskasvatus on uusien haasteiden edessä. Aikaisemmat pitkäkestoiset seurantatutkimukset ovat johdonmukaisesti osoittaneet, että laadukas varhaiskasvatus on kaikkein kannattavin rahallinen sijoitus koulutusjärjestelmään maailmanlaajuisesti, mutta nykyiset kriisit moninkertaistavat haasteen ja monimutkaistavat idean varhaiskasvatuksen laadusta. Artikkelissa esitellään kehittävän varhaiskasvatuksen konseptin (Davydov, 1988) perusteita ja niiden pohjalta toteutettuja kokeiluja, joissa on tähdätty lasten luovan mielikuvituksen sekä aikuisten ja lasten yhteisten leikkimaailmojen avulla lasten persoonallisuuden kehittämiseen. Suunnitelma korosti lasten yleisten kykyjen ja yksilöllisten erojen samanaikaista kehittämistä. Aikuisten ja lasten yhteinen leikki on päämetodi tutustuttaa lapset yleisinhimillisiin arvoihin. Projektisuunnitelman pohjalta on käynnistynyt vuonna 1996 kaksi kokeellista kehittämisprojektia. Ensimmäinen on kohdistunut lasten luovan mielikuvituksen kehittämiseen ja toinen juonelliseen oppimiseen leikkimaailmaympäristöissä.

Asiasanat: *kehittävä varhaiskasvatus, leikki, leikkimaailma, persoonallisuus*

ABSTRACT: Early childhood education has faced new challenges. There is credible evidence from previous follow-up studies that investment to high quality early education programs is the most profitable investment in any educational system globally, but worldwide crises multiply the challenge and complicate the idea what is quality of early education. This article introduces a forgotten project plan written by a task force led by Davydov (1988). The plan presents the idea of future oriented early childhood education, which focuses on personality development of every child. The plan emphasizes parallel development of general abilities and individual differences of all children. Joint play of adults and children is the main method of introducing human values to children. The project plan launched two experimental early education projects in 1996. The first one focuses on the development of children's creative imagination and the second one on narrative learning in play world environments. The current paper will introduce and discuss these experimental projects.

Keywords: *developmental early education, personality, play, play world*

*** Tämä artikkeli kuuluu JECER-lehden vertaisarvioimattomiin kirjoituksiin**

Johdanto

Suomalaisen varhaiskasvatuksen suunnittelu on perinteisesti tapahtunut komiteoissa ja työryhmissä. Uuden vuosituhannen vaihteessa siirryttiin laatimaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaperusteita ja lakeja valtakunnallisesti sekä siirtämään niihin perustuva, yksityiskohtaisten toimintasuunnitelmien laatiminen kuntatasolle. Nämä opetussuunnitelmien perusteet eivät ole tarjonneet parasta mahdollista työvälinettä kuntasuunnitelmien laatimista varten. Tuloksena saatiin kirjava suunnitelmien joukko kuntien suunnitteluresurssien vaihtelun vuoksi (Hakkarainen, 2007). Varhaiskasvatuksen perusteiden suunnittelussa, periaatteeksi on hyväksytty idea rakentaa varhaiskasvatusjärjestelmä tieteellisen tiedon perustalle.

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaperusteita uudistettaessa, valmisteleviin työryhmiin on valittu siksi tutkijoita eturyhmien edustajien rinnalle. Opetussuunnitelmien uudistamisen tehtävä on muuttunut entistä vaikeammaksi koko maapallon kriisien vuoksi. YK:n äskettäin julkaisemat raportit maapallon tilasta ovat hälyttäviä ja vaativat ihmisten elintapojen radikaalia muuttamista. Resurssien liikkakäyttöä ohjaavat markkinavoimat ja jatkuvan talouden kasvun periaate. Monet samanaikaiset kriisit uhkaavat vakavasti koko ihmiskunnan tulevaisuutta. Siksi myös varhaiskasvatuksen kehitysvaikutuksia on tarkasteltava uudesta näkökulmasta, maapalloa uhkaavien kriisien valossa. Ilmastokriisin varjoon on jäänyt väite, että vakavin ihmiskuntaa uhkaava kriisi on 'antropologinen' kriisi. Tällä kriisillä viitataan ihmisen perusolemuksen murenemiseen, ihmisarvon, arvojen ja elämän tarkoituksen kadottamiseen.

Mamardashvili (1984) kuvasi tätä antropologista kriisiä vakavimmaksi, koska "se on näkymättömänä salakavala. Se ei näy luonnonkatastrofina tai onnettomuutena, vaan tapahtuu yksilöille ja koko sivilisaatiolle, se murtaa yksilön, jolta katoaa yhteys sivilisaation perustaan. Kokonaisuutena murtumista voi sanoa epävarmuudeksi, kun epänormaali symbolinen tila nielee kaiken. Kaikki muuttuu moniselitteiseksi ja monimerkitykseksi ja yksilö tuhoutuu samalla. Häneltä katoaa rohkeus, kunnia, arvokkuus, raukkamaisuus ja kunniattomuus" (Mamardashvili, 1984).

Tämän kriisin ratkaiseminen ei ole pelkästään varhaiskasvatuksen tehtävä, mutta olemme tilanteessa, jossa varhaiskasvatuksen on suuntauduttava tulevaisuuteen, ei sosiaalistettava vallitsevaan tilanteeseen. Ydinkysymykset voinee rajata seuraavasti: Miten järjestetty varhaiskasvatus kohdistetaan lasten tulevaan kehitykseen? Millaista kehitystä antropologinen kriisi (ja muut kriisit) edellyttävät varhaiskasvatukselta? Mitä kehitys on? Millaisin menetelmin kehitys saadaan aikaan? Tällä hetkellä on mahdollista

rakentaa ennusteita eri kriisien tulevasta kehityksestä, mutta tulevan inhimillisen kehityksen hahmottamisesta ei ole yhteistä yksiselitteistä teoriaa. Käytetyt tutkimusotteet (paradigmat) ja menetelmät eivät aina pysty ennustamaan tulevaa kehitystä. Esimerkiksi perinteinen luonnontieteestä johdettu ote korostaa tieteellistä näyttöä, luotettavien kokeiden tuottamien faktojen muodossa, kun taas laadullisessa tutkimuksessa painopiste on ilmiöiden kartoittamisessa ja osoittamisessa todennäköisiksi.

Kehityksen tutkimisen metodologia ja menetelmät

Vygotskin analyysi psykologisen tutkimuksen tilasta 1920-luvun puolivälissä, osoitti naturalistisen lapsen kehityksen tutkimuksen paradigman (malli tieteen ongelmien asettelusta ja ratkaisemisesta) olevan vallitseva. Siinä painottuivat sosialisatioprosessi, perinnöllisyystekijöiden osuus ja ympäristö kehityksen kehystekijöinä, tekemättä eroa eläinten ja ihmisen kehityksen välille (Vygotski, 1982). Jyrkkä perimän ja ympäristötekijöiden vastakkainasettelu on lientynyt huomattavasti vuosien kuluessa, mutta paradigmat muuttuvat hitaammin. Edelleenkin kehitysprosessia tarkastellaan usein lapsen sopeutumisenä ympäristöönsä.

Kehittävän varhaiskasvatuksen suunnittelemiseksi ja lapsen psykologiseen kehitykseen vaikuttamiseksi, tarvitaan tutkimustietoa lasten kehityksen syistä ja vaiheista. Vygotskin vaatimuksena oli tutkia kehitystä laajemmalla ”molekyylitasolla”, eikä pilkkoa sitä liian pieniksi osiksi, jolloin kehitys katoaa tutkimuksesta. Hän esitti myös vaatimuksen: ”Menetelmän tulee olla tutkittavan kohteen mukainen” (Vygotski, 1983, 41). Mutta samalla hän totesi, että lapsipsykologian käytettävissä olevia menetelmiä ei ole kehitelty lapsen kulttuurikehityksen ja psykologisten prosessien (psykologisten funktioiden) tutkimista ajatellen. Edellä mainitut vaatimukset eivät ole aina heijastuneet esimerkiksi leikin tutkimukseen. Amerikkalaisessa leikin tutkimuksessa on ollut tavallista, että tutkimusaineistoksi on riittänyt esimerkiksi 10–30 minuutin jakso lasten leikkiä, tarkasti kontrolloidussa ympäristössä.

Leikin vaikutuksesta lapsuuden ja lasten kehitykseen on tehty tutkimusta, joka kääntää Vygotskin vaatimuksen pääläelleen. Leikkiä tutkimuskohteena yritetään ”pakottaa” vakiintuneiden tutkimusmenetelmien muottiin. Esimerkkinä on Lillardin ym. (2013a; 2013b) tutkimusryhmän yritys löytää selkeä syy-seuraus yhteys leikin ja kehityksen välille tehdystä kokeellisesta tutkimuksesta. Lillardin (2013a, 4) työryhmä viittaa katsauksessaan leikin vaikutuksista lasten kehitykseen, toistettavuuden puutteeseen tutkimuksen luotettavuuden virhelähteenä: ”Ylistettäessä leikin etuja kirjallisuudessa usein unohdetaan epäonnistuminen toistoyrityksissä”. Katsauksen laatijat ovat

havainneet koko joukon muitakin paradigmansa ongelmia, jotka liittyvät mittaamiseen ja tulosten matemaattiseen muokkaamiseen. Sekä leikin että kehityksen käsitteet ovat katsaukseen sisällytetyissä tutkimuksissa kuitenkin yhteismitattomia.

Lillard (2013b) itse katsauksesta käydyssä jälkikeskustelussa lähes myöntää paradigmansa pahimman virheen: Jos me suunnittelemme leikkikokeen, niin onko se enää aitoa lasten leikkiä? Toistettavuus ja samojen tulosten saamisen vaatimus joka kerta, ei ehkä sovi leikin ja sen kehitysvaikutusten tutkimiseen. Davydovin tutkimusryhmän varhaiskasvatuksen projektisuunnitelma kuvasi pulmaa seuraavasti: ”Jotta leikistä muodostuisi lapsen luovan, itsensä toteuttamisen todellinen väline ja se voisi todella kehittää, sen täytyy olla täysin vapaata aikuisen aiheen ja tekojen säätelystä. Lapsella tulee olla mahdollisuus itse valita leikin ’kieli’ (kuvitellut teot, roolivuorovaikutus, luova juonen kehittäminen) sekä luovasti toteuttaa omia ideoitaan” (Davydov, 1988, 32).

Vygotskin geneettis-kokeilevan paradigman kehittelyn lähtökohta oli, miten ihmisen kulttuurikehitys ylittää eläinten kehityksen, sekä miten sitä koskevat tutkimusongelmat muotoillaan ja miten niihin vastataan. Vygotski myös väitti, että yksilökehitys etenee sosiaalisesta yksilölliseen, eikä yksilöllisestä sosiaaliseen kuten Piaget esitti. Muita paradigmaa muovaavia ideoita olivat kehityksen tutkiminen historiallisesti, tietoisuuden synty ja kehitys, tarpeiden ja kehityksen tyyppien muutos, kehityksen muodot, lähde, olosuhteet ja liikkeelle panevat voimat. Vygotskin paradigma muuttaa aikaisempaa käsitystä kehityksen luonteesta, jonka mukaan kehitys on sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin. Biologinen kehitys tapahtuu sopeutumisprosessissa, lajin kehittämien ominaisuuksien tai yksilön kasaaman kokemuksen avulla. Vygotskin mukaan lapsen kulttuurikehitys tapahtuu omaksumalla historiallisesti muokattuja toiminnan muotoja ja menetelmiä (Vygotski, 1978).

Kehitys psykologisen tutkimuksen kohteena, on ollut ongelmallista yksilökehityksen perusluonteen vuoksi. Yksilön kehitysprosessi on ainutlaatuinen ja sen muutokset tapahtuvat yleensä vain kerran. Luonnontieteellisesti painottunut tutkimuksen paradigma vaatii kuitenkin tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi toistettavuutta, eli samoissa olosuhteissa kokeen pitäisi tuottaa joka kerta samat tulokset.

Kulttuuri-historiallinen psykologia pyrki kuvaamaan ei-havaittavia psykologisia rakenteita, jotka ovat näkyvän ilmiön takana. Tätä varten luodaan keinotekoisesti tilanteita tutkimusta varten. Havaittava käyttäytyminen ei kuitenkaan ole suoraan johdettavissa taustalla olevista psykologisista prosesseista, tai yksilöllisten psykologisten prosessien sisäistäminen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Vygotskin yleinen psyyken syntyä koskeva laki – general genetic law). Toomela (2014, 114) päätteli: ”Rakenteellisyysteeminen kulttuurihistoriallinen metodologia hylkää yksisuuntaisen kausaliteetin

karkeana yksinkertaistuksena: mitään ulkopuolelta sisälle tapahtuvaa liikettä ei ole olemassa. Kulttuurikehityksen prosessi pitää ymmärtää rakennemuutoksena. Uusi kokonaisuus syntyy rakennemuutoksena, kun aikaisemmat osasysteemit järjestyvät uudeksi systeemiksi. Mitään ei siirry psyyken sisälle suoraan”.

Vygotskin kehittämää paradigmaa on kutsuttu kehittäväksi kokeeksi. Mallin ydin on siinä, että koe tuottaa tutkittavan psykologisen ilmiön, jota voidaan tutkia syntyprosessissaan. Tämän lisäksi malliin on sisällytetty koko joukko kehityksen luonnetta tarkentavia olettamuksia ja lainalaisuuksia. Lapsuuden kehityksen analyysiyksiköksi Vygotski ehdotti psykologista ikää, joka poikkeaa kalenterivuosista. Lisäksi malliin liitettiin uusi käsitys kehityksen etenemisestä, olosuhteista, kehityksen lähteestä, muodoista, erityispiirteistä ja liikkeelle panevista voimista. Vygotskin työtoverit kehittivät edelleen kehityksen etenemistä tarkentavan vaihemallin (El’konin, 1971), toiminnan teorian ja johtavan toiminnan käsitteen (Leontiev, 1977).

Kehityksen vaihemalliin sisältyy vaiheesta toiseen siirtymisen ongelma. Varhaiskasvatuksessa tärkeitä siirtymiä ovat sosiaaliseen roolileikkiin ja roolileikistä kouluoppimiseen siirtyminen (noin 3–7 ikävuoden jakso). Elkonin (1971) kutsui leikkiä ikäjakson johtavaksi toiminnaksi (leikki tuottaa kulttuurisen kehityksen). Jakson lopulla lapsi siirtyy yhdestä johtavasta toiminnasta (leikki) toiseen (oppiminen) ja motivaation pitäisi muuttua samalla. Mutta millainen on leikistä oppimiseen johtava siirtymä? Onko se toiminnan tyyppi? Onko sillä oma toisista toiminnoista poikkeava motivaatio? Onko se johtava toiminnan tyyppi? El’koninin ja Vengerin (1988) valistunut arvaus oli, että siirtymä syntyy molempien toimintojen aineksista, niiden välimuotona. He perustelivat arvausta tietoisien toiminnan säätelyn synnyllä (ks. Zaporozhets, 1986, 281 ’yleistetyt emotionaaliset käsitykset’) ja psykologisten prosessien kahtiajakautumisella, motivaation ja mielekkyyden muodostamiseen (määräytyminen ihmissuhteiden perusteella) ja lasten suhteisiin esinemaailmaan. Käytännössä nämä prosessit ovat tiiviisti kietoutuneet toisiinsa ja niiden erottaminen on teoreettinen abstraktio.

Miten lasten persoonallisuuden kehitykseen tähtäävän, kehittävän varhaiskasvatuksen, tulisi muokata menetelmiään kouluun siirtymisen onnistuneeksi toteuttamiseksi? Vygotskin osoittama välttämätön muutos, oli psykologisten systeemien laadullinen muutos lapsen siirtyessä kehitysvaiheesta toiseen. Tällöin edellisen vaiheen systeemi, tuottaa muutoksen edellytykset ja sulautuu uuteen systeemiin. Muutoksen liikevoimaksi on usein kuvattu ristiriitoja. Esimerkiksi Vygotskin (1966) leikkiluennossaan esittämä ristiriita, oli visuaalisen kentän ja mielekkyyden kentän ristiriita, jolloin lapsen leikki-idea ohjaa leikin toteutusta ympärillä olevien visuaalisten ja fyysisten ärsykkeiden sijaan. Mielekkyyden kentän syventäminen ja laajentaminen ovat tästä johdettava menetelmällinen idea (leikkimaailmassa sadut ja tarinat).

Tiivistäen voimme kuvata leikissä tapahtuvan kehityksen tutkimisen muuttuvaa kohdetta seuraavasti. Roolileikin alussa kohteena tulisi olla leikin kaksoissubjektin leikkiteot: lapsen toteuttaman roolihahmon tekojen suhde lapsen minään ja persoonallisuuteen. Tästä El'konin (1989) totesi, että lapsi on varsinainen kohde ja roolihahmon ominaisuudet ja leikkiteot välittäviä tekijöitä. Lasten (ja aikuisten) yhteisleikissä kohteena tulisi olla leikissä tapahtuvat yhteiset leikkiteot. Haasteena kuitenkin on, miten eri lasten roolit ja teot sovitetaan improvisoiden yhteen, samalla rakentaen etenevää leikin juonta. Tämä on todettu kulttuuri-historiallisessa leikin teoriassa väittämällä, että kehittynein sosiaalisen mielikuvitusleikin muoto on juonellinen roolileikki, joka on kaikkien leikkijöiden yhteinen tuotos.

Koko leikki-iän (noin 3–7 vuotta) kehitysvaikutuksen näytön paikkana, on pidetty siirtymää koululaiseksi. El'konin (1971) kehityksen vaihemallissa oletetaan, että kehittynyt leikki tuottaa valmiudet siirtymiselle koululaiseksi, kun leikin kehityspotentiaali on ammennettu. Davydov (1986) korosti, että leikki kehittää lasten mielikuvitusta ja symbolien käyttöä. Mutta se on mahdollista ainoastaan leikissä. Tästä syntyy tarve käyttää näitä prosesseja 'oikeasti' arkitilanteissa. Leikissä osaamisen ja osaamattomuuden ristiriita arkitilanteissa luo edellytykset oppimismotivaation synnylle, joka edellyttää aluksi opettajan ja lapsen yhteisiä oppimistekoja. Ne ovat siirtymävaiheessa tutkittavia kohteita ja vaativat vähittäistä siirtymistä juonellisesta logiikasta järkipärisen logiikan käyttöön (Zuckerman & Polivanova, 2003).

Edellä mainitussa Vygotskin (1966) leikin analyysissä, kehityksen liikkeelle paneva voima on visuaalisen kentän ja mielekkyyden kentän välinen ristiriita, ei opetus – oppiminen kuten kouluiässä. Ristiriita on sikäli mielenkiintoinen, että yksi tekijä, eli visuaalinen kenttä on ulkoinen ja toinen, mielekkyyden kenttä sisäinen. Mielekkyys on lisäksi lapsen tietoisuuden rakenteen perusyksikkö. On myöskin otettava huomioon Vygotskin vaatimus molaarisesta kehityksen analyysiyksiköstä. Sen mukaan kehitystä ei voida jakaa erillisiksi prosesseiksi, joita analysoidaan kutakin erikseen ja lopuksi ne vain summataan yhteen. Leikki-iän muutosprosesseista on muodostettava elävä kehityksen kokonaismalli kehittävän varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi.

Vygotski määritteli leikin lähikehityksen vyöhykkeen seuraavasti: "Leikki on kehityksen lähde ja tuottaa lähikehityksen vyöhykkeen. Teko kuvitellussa tilanteessa, aikeiden tahdonalainen tuottaminen, elämänsuunnitelman muodostaminen, tahtomiseen perustuvat motiivit – kaikki nämä syntyvät leikissä" (Vygotski, 1966, 74). Vygotski kytki leikin ja oppimisen lähikehityksen määritelmät toisiinsa, mutta ei ehtinyt kehittää kytkentää teoreettisesti. Leikin lähikehityksen sisältö viittaa toisenlaiseen kehityksen tyyppiin kuin opetuksen – oppimisen lähikehitys (Hakkarainen & Bredikyte, 2008). Määritelmää tulkitaan usein kirjaimellisesti ja ajatellaan, että kaikki leikki tuottaa

lähikehityksen vyöhykkeen. Mutta Vygotskin mukaan vain juonellinen roolileikki tuottaa lähikehityksen vyöhykkeen, koska siinä lapset voivat käyttää mielikuvitustaan vapaasti ja leikkiä kuvitellussa tilanteessa.

Kehittävän varhaiskasvatuksen lähtökohdat

Hyvinvointi ja lasten kehitys

Leikin lähikehityksen piirteiden asettaminen rinnakkain Suomea hätkähdyttäneen selvityksen (Myrskylä, 2011) kanssa totaalisyrjäytyneistä nuorista aikuisista, antaa aiheen kysyä voisiko leikillä olla yhteys syrjäytymiseen? Myrskylän (2011) virallisista tilastoista tehdyssä selvityksessä löydettiin noin 50000 täysin syrjäytyntä (15–26 vuotta) henkilöä, kun kriteerinä käytettiin seuraavia määreitä: ei jatka koulutusta, ei käy työssä tai ei nosta mitään sosiaaliavustusta. Selvityksen julkaisun jälkeen käynnistettiin nuorten aktivointiohjelmaa, jotka ovat estäneet Ylen uutisten mukaan parinkymmenen tuhannen nuoren syrjäytymisen. Tästä huolimatta, vajaassa kymmenessä vuodessa täysin syrjäytyneiden kokonaismäärä on kuitenkin kasvanut noin 60000:een. Tästä voinee päätellä, että aktivointiohjelmat eivät pure syrjäytymisen alkusyihin. Lea Pulkkisen nelisenkymmentä vuotta kestänyt, esikouluiästä alkanut seurantatutkimus, osoitti syrjäytymiskehityksen alkavan ja näkyvän jo ennen kouluikää (Pulkkinen ym., 2002).

Kehittävän varhaiskasvatuksen periaatteet

Seuraavassa kuvataan joitakin keskeisiä Davydovin työryhmän varhaiskasvatuksen konseptissa ja sen pohjalta käynnistyneissä kokeiluissa muotoiltuja periaatteita. Kudryavtsevin ideoimista kokeiluista on edetty valtakunnallisten varhaiskasvatuksen suunnitelmien, opettajankoulutuksen ja varhaiskasvatuksen organisaatioiden uudistuksiin.

Kehittävä varhaiskasvatus voi toteutua vain osana kehittävää lapsuutta

Lajityypillinen piirre ihmisen yksilökehityksessä on hidas alku muihin eläinlajeihin verrattuna. Vastasyntynyt on avuton ja tarvitsee äidin jatkuvaa huolenpitoa. Toinen piirre lasten itsenäistyvässä toiminnassa (leikki) on aikuisten viivästynyt jäljittely. Kulttuuri – historiallisessa psykologiassa leikin tarve on määritelty lapsen tarpeeksi olla kuin aikuinen. Ilman tätä tarvetta leikkiä ei synny (El'konin, 1978; Leontiev, 1995; Vygotski, 1966). Nämä ja muut lapsuuden kehitykseen liittyvät piirteet, ovat johtaneet usein lausumattomaan päätelmään, että aikuistuminen on lapsuuden ydin. Kiistaa on käyty siitä, missä määrin se tapahtuu geenien tai ympäristötekijöiden ohjaamana. Kehittävän

lapsuuden käsitteen esitteli Davydov (1979). Hän ymmärsi sen muodostuvan peräkkäisistä kehitysvaiheista, joiden ydin on lapsen 'psykologinen ikä' ja jotka tietyssä järjestyksessä johtavat aina seuraavaan vaiheeseen. Kudryavtsev (1997) on jatkanut lapsuuden kehityksen ja kehittävän varhaiskasvatuksen analysoimista ja ehdottaa luovan mielikuvituksen kytkemistä lapsuuden laadullisen kulttuurikehityksen kriteereihin. Eräänlaisena utopiana hän jatkaa Margaret Meadin ajatusta, että tulevaisuudessa lapset voisivat 'opettaa' aikuisia inhimillisyyden ytimen ymmärtämisessä. Samankaltainen idea sisältyy Groosin (1922) leikin rooliin kulttuurin uudistajana.

Edellä mainittujen klassikoiden mukaan leikin kehityspotentiaali juonellisen roolileikin vaiheessa, sisältyy ihmisten välisten sosiaalisten suhteiden rakentamiseen roolisuhteina, jolloin suhteiden mielekkyys avautuu lapsille. Suhteiden siirtäminen sellaisenaan, arkitilanteista roolisuhteiksi, toteuttaa aikuistumisen ideaa lapsuuden rakentumisessa. Niinpä Kudryavtsev (1997a; 1997b) esittää, että lasten tulisi luovasti muokata sosiaalisten suhteiden mielekkyyttä, eikä tyytyä aikuisten suhteiden toistamiseen sellaisinaan. Hän perustelee: "Rakentaessaan leikissä inhimillisen toiminnan mielekkyyden perustaa, lapset etsivät vastauksia oman elämänsä kysymyksiin, ei vain aikuisten ihmisten. El'konin huomautti, että lapsen muodostama aikuisen hahmo sosiaalisten suhteiden edustajana ei ole toisen henkilön hahmo, vaan lapsen oma hahmo, jota hän tarkastelee aikuisen roolihahmon kautta" (Kudryavtsev, 1997b, 46). Kravtsov ja Kravtsova (2017) jatkavat ajatusta väittämällä, että juonellisen roolileikin keskeinen kriteeri on samanaikainen kahden näkökulman, position olemassaolo. Lapsi on yhtä aikaa leikin 'sisällä' ja 'ulkopuolella'. "Ulkopuolella näkyy lapsen näkyvänä roolikäyttäytymisenä, leikin sisällä oleminen tarkoittaa mielekkyyden kenttää mielikuvituksessa. Kun nämä eivät osu yksiin, kyseessä ei ole enää leikki" (Kravtsov & Kravtsova, 2017, 50).

Leikki, mielikuvitus ja luovuus kytkeytyvät lapsuudessa toisiinsa. Puhutaan kehittävästä mielikuvituksesta. Leikki ei käynnisty ilman riittävää mielikuvituksen tasoa, mutta leikki näyttää ruokkivan mielikuvituksen kehitystä. Lasten luovuuden arvioinnin pullonkaulana on psykologiassa ollut lasten ja aikuisten luovuuden tuotosten historiallinen uutuus tai ainutlaatuisuus. Lasten luovuutta on arvioitu löysemmän kriteerin perusteella kuin aikuisten: lapsen luovuuden osoitukseksi on riittänyt henkilökohtainen uutuus, aikuisilta on vaadittu historiallista uutuutta. Kudryavtsev (1997a) ehdottaa historiallisen uutuuden kriteeriä käytettäväksi myös lasten luovuuden arvioinnissa, mutta luovat tuotokset ovat erilaisia kuin aikuisten. Niitä olisivat esimerkiksi uudet yleiset valmiudet, uudet toiminnan muodot, ja uudet kulttuurin mallit. Varhaiskasvatuksen luonnetta, sisältöjä ja menetelmiä, on vastaavasti muutettava tukemaan näiden uusien kulttuurituotteiden syntymistä.

Tiivistäen, seuraaviin suomalaisen varhaiskasvatuksen kipupisteisiin olisi luotava lapsuutta kehittäviä uusia käytäntöjä:

- 1) Lapsuuden tulevaisuuden hahmottaminen kriisien maailmassa. Mitä ovat rakentavat varhaiskasvatuksen vaihtoehdot?
- 2) Lasten oman kulttuurin kehittäminen varhaiskasvatuksessa.
- 3) Lasten omakseen kokeman toiminnan kehittäminen (= leikki) vaihtoehdoksi kaupalliselle some-kulttuurille.
- 4) Lapsuuden kehitystä tukeva vanhempien identiteetin vahvistaminen.

Lasten persoonallisuuden kehitys on kehittävän varhaiskasvatuksen avainkohde

Varhaiskasvatusjärjestelmissä lasta on pidetty pienenä aikuisena, jolta puuttuvat aikuisen tiedot ja taidot. Tällöin lapsuuden ja lapsen kehitys ymmärretään aikuistumisena, pikemminkin kuin itseisarvona (Kudryavtsev, 1999; Orlov, 1995). Kehittävän varhaiskasvatuksen periaatteisiin kuuluu lapsen ja lapsuuden itseisarvon ottaminen kasvatuksen lähtökohdaksi. Siksi periaatteena on kaikille yhteisen kehityksen rinnalla yksilöllisen kehityksen tuottaminen. Tämä todettiin Davydovin (1988, 9) johtaman työryhmän projektisuunnitelmassa seuraavasti: ”Kaikilla ikätasoilla lapsi omaksuu ei vain kaikille lapsille yhteisiä psykologisia piirteitä, vaan yksilöllisiä psyyken ja käyttäytymisen ominaispiirteitä. Ihmisenä oleminen ei tarkoita vain olemista ’samanlainen kuin muut’, osata kaikkea mitä muutkin, vaan olemista myös ainutlaatuinen ja ainutkertainen yksilö omine näkemyksineen, makuineen, kiinnostuksen kohteineen ja kykyineen”.

Persoonallisuus kasvatustyön kohteena edellyttää kasvatussisältöjen ja menetelmien valitsemista siten, että ne edistävät persoonallisuuden kehitystä. Davydovin (1988) työryhmän laatima projektisuunnitelma korosti leikin merkitystä varhaiskasvatuksessa, sekä leikin kytkeä mielikuvituksen ja symbolifunktion kehitykseen. Leikkiin lapsia virittävät El’koninin (1978) mukaan erityisesti inhimilliset arvot.

Lapsen persoonallisuutta ja itseä kehittävä vuorovaikutus on kehittävän varhaiskasvatuksen perusmenetelmä

Varhaiskasvatuksen tavoitteeksi asetettu lapsen persoonallisuuden kehitys on mahdollista vain itsekehityksen tuotoksena. Siihen vuorostaan vaikuttaa ratkaisevasti aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen laatu. Kudryavtsev (1997) erotti kolme erilaista aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen tyyppiä: 1) toistava vuorovaikutus, jossa lapsi kopioi aikuisen mallin, 2) keksivältä vaikuttava vuorovaikutus, joka on ongelmanratkaisuun pureutuvaa ja vuorovaikutteiselta tuntuva, mutta jossa aikuinen kuitenkin säilyttää hallitsevan aseman ja 3) kehittävä, aitoon aikuisen ja lapsen yhteistyöhön perustuva

vuorovaikutus. Ainoastaan kolmas tyyppi voi johtaa molempien osapuolten itsekehitykseen ja luovuuteen. Aikuisen itsekehitys on siis välttämätöntä. Zuckerman (2007, 51) kuvasi tällaista aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta seuraavasti: ”Aikuiselle tällainen aito lapsen kohtaaminen on aina uusi tehtävä, olipa hän kuinka kokenut tahansa. Se on uusi siksi, koska hän joutuu etsimään ensimmäistä kertaa metodia, jolla sovittaa omat tekonsa juuri tämän lapsen tekoihin siten, että jotakin uutta syntyy yhdessä.”

Aikuinen on lasten tasavertainen kumppani leikeissä

Jo Davydovin vuoden 1988 projektisuunnitelmassa puhutaan aikuisten ja lasten yhteisestä leikistä keskeisenä varhaiskasvatuksen toteuttamisen muotona. Samalla vaaditaan ’lasten maailman’ säilyttämistä yhteisessä toiminnassa. Toteuttamassamme opettajankoulutuksessa opiskelijoiden ja lasten epäonnistuneen yhteisleikin syyksi opiskelijat totesivat: ”Me teeskentelimme lapsille leikkivämme, mutta emme voineet pidätellä hymyämme kaikkein vakavimmissa kohdissa. Lapset huomasivat tämän eivätkä myöskään osallistuneet leikkiin tosissaan” (Bredikyte, 2011, 152). Aikuisten osallistuminen ja mahdollinen apu leikin juonen kehittelyyn ei siten toteutunut. Onnistuneiden ja epäonnistuneiden yritysten vertailu osoitti, millaisia piirteitä tasavertainen osallistuminen edellyttää:

- 1) Tarvitaan kaikkia osallistujia motivoiva ja kiinnostava yhteinen leikkiteema.
- 2) Aikuiset osallistuvat leikkiin aktiivisesti rooleissa.
- 3) Aikuiset ilmaisevat selkeästi tunnetiloja roolisuorituksessa.
- 4) Leikkivuorovaikutus on dialogista (improvisaatiotäätöön huolellinen noudattaminen roolisuorituksessa).
- 5) Leikin juoneen luodaan riittävä dramaattinen jännite.
- 6) Juoni on kiehtova ja jännittävä.
- 7) Leikin kriittiset käänteet toteutetaan selkeästi.

Kokemuksen rakentaminen juonellisina elämyksinä ja tarinoina

Bruner (1996) kuvasi tarinallisen todellisuuden rakentamisen periaatteita ja tarpeellisuutta käyttäen käsitettä ’todellisuuden juonellinen rakentaminen’ (the narrative construal of reality). Sen periaatteista keskeisiä ovat tarinan johdonmukaisuus ja tarkkuus. Leikissä lapset eivät pyri kuvaamaan todellisuutta tarkasti ja järkipäisesti, eikä leikkitekoja voi korvata oikeilla teoilla. Vygotski (1966) käytti leikistä vertausta, että se on arkielämän negatiivi, kuten taide. Lapset erottavat leikin arjesta kommentoimalla tekemistään ’leikisti – oikeasti’ määreillä. Vaikeinta leikissä on kuviteltujen tilanteiden keksiminen ja roolien osuva toteutus.

Brunerin (1996) juonellinen tarinallisuus kuvaa pikemminkin lasten psykologisen kehityksen piirteitä, kuin tarinoiden sisältöä. Kouluoppimisen osana juonellinen tarinallisuus tulkitaan joskus sisällöllisesti lasten taidoksi ymmärtää tarinoita ja kertoa niitä. Saduttaminen on tarjonnut menetelmän arvioida pienten lasten tarinan kertomisen osaamista. Saduttamisessa ohjeena on yleensä: kerro tarina/ satu, minä kirjoitan sen ylös. Bruner taas korosti enemmän tarinan kulttuurisidosta ja sen roolia psyyken kehityksessä. Brunerin mukaan muisti rakentaa tarinaa yksittäisten havaintojen kasaamisen sijaan. Hän kuvasi juonellisen todellisuuden yleispiirteitä seuraavasti: 1) ajan jäsentyminen juonen toteuttamiseksi ja merkitysten avaamiseksi, 2) juonen kuljettaminen yksityiskohtien avulla, 3) tapahtumien syiden osoittaminen paljastamatta yksityiskohtia, 4) tarinan tulkinnallisuus viittauksin toisiin tarinoihin, 5) tavanomainen muuttuu oudoksi ja kiinnostavaksi, 6) tarinoiden moniselitteisyys, 7) pulmat ja ongelmat tarinan ytimenä, 8) erilaiset versiot tarinasta, 9) tarinan historiallinen jatkumo (Bruner, 1996).

Juonellisen tarinallisuuden merkitystä varhaiskasvatuksessa on tutkinut Zaporozhetsin tutkimusryhmä. Tulokset paljastavat merkitysten ja mielekkyyden yhteyden lasten tunteisiin ja motivaation kehitykseen. Tarinoiden ja yleensä taiteen avulla voidaan vaikuttaa lapsen tunne-elämän muovautumiseen. Lisäksi tarinoiden rakenne muistuttaa yllättävän paljon leikkiä. Tutkimusryhmä painottaa mahdollisuutta kehittää ennakoivaa emotionaalista mielikuvitusta varhaiskasvatuksessa. Sen hallinta nostaa lapsen itsesäätelyn aivan uudelle laadulliselle tasolle. (Zaporozhets, 1986; Zaporozhets & Neverovich, 1986).

Kehityksen tasot ja tuottamisen menetelmät varhaiskasvatuksessa

Presidentti Niinistö esitti uudenvuoden puheessaan 2020 huolestumisensa yhteiskunnallisen dialogin puuttumisesta eri eturyhmien välillä. Toisten mielipiteitä ei kuunnella ja eri näkökannoista ei edes haluta keskustella. Toisten leimaaminen riittää. Miten toisten ohi puhuminen ja jyrkkien rajojen vetäminen heijastuu lapsuuden ja lasten kehitykseen? Onko varhaiskasvatukseen hiipivä, toisten lasten kiusaaminen ja hylkiminen, seurausta aikuisten maailman muutoksesta?

Kulttuuri–historiallinen, persoonallisuutta korostava käsitys kehityksestä varhaisvuosina, on vaihtoehto varhain alkavalle tietojen ja taitojen opettamiselle. Davydovin (1988) työryhmän projektisuunnitelmassa todetaan ironisesti, että varmin tapa epäonnistua lasten persoonallisuuden varhaiskehityksessä on perinteinen

varhaiskasvatuksen didaktiikka, joka aloittaa koulumaisen tietojen ja taitojen pönttäämisen mahdollisimman varhain. Mutta kehityksen tasojen ja vaiheiden hahmottelu uusiksi on välttämätöntä, kun kasvatuksen kohdetta yritetään muuttaa. Tämän paradigman kehittäjät korostivat, että lasten kehitys muuttuu historiallisesti ja sitä pitää päivittää maailman tilaa vastaavaksi (El'konin, 1971). Lisäksi vaatimuksena on kehityksen tarkastelu riittävän tilavan yksikön tasolla (muuttuva systeimirakenne). Davydovin (1996) ehdotus yksiköksi oli lapsuuden ja yksilökehityksen muodostama kokonaisuus. Siis kehittyvä lapsuus ja lapsen kehitys. Samaan yksikköön liittyy kaikille lapsille yhteisten ominaisuuksien ja yksilöllisten erojen tuottaminen samanaikaisesti. Seuraavaksi kuvattava hahmottelu on yritys tulkita Vygotskin, sekä hänen työtovereidensa ja seuraajiensa ajatuksia kehittävistä varhaiskasvatuksesta.

Davydovin (1988) työryhmän varhaiskasvatuksen projektisuunnitelmassa, yleisten kykyjen kehitys luo perustan useiden erilaisten, jokaisen yhteiskunnan jäsenen myöhemmin elämässään tarvitsemien spesifien taitojen kehitykselle. Ne muodostavat jatkokehityksen perustan. Yleisten kykyjen kehitys näkyy lapsen käyttäytymisen piirteinä ja suhteina toisiin ihmisiin ja ne muodostavat kehityksen ensimmäisen tason. Näitä yleisiä kykyjä ovat:

- 1) Lapsen puhevuorovaikutus.
- 2) Maailman havaitseminen hahmojen muodossa (havainnot, ajattelu, mielikuvitus).
- 3) Sosiaaliset tunteet (lapsen läheisiin ihmisiin yhdistävät tunteet – tunteet aikuisiin ja ikätovereihin (rakkaus, myötätunto, empatia)).

Toisen tason muodostavat kehityksensä alkuvaiheessa olevat ominaisuudet ja kyvyt, joiden kehitys tapahtuu pääasiallisesti myöhemmin. Tällaisia ovat:

- 1) Ajattelun loogiset muodot.
- 2) Käyttäytymisen tahdonalainen säätely.
- 3) Itsensä tiedostaminen.

Molemmat edellä kuvatut tasot kehittyvät samanaikaisesti, mutta painopiste on ensimmäisessä tasossa. Davydovin (1988) projektisuunnitelma varoittaa lasten

pakottamisesta siten, että ensimmäisen tason kykyjen kehittäminen kärsii ja sovelletaan ikätasolle sopimattomia menetelmiä.

Kehityksen mahdollisten askelten perusteella Davydovin (1988) projektisuunnitelma jakaa varhaiskasvatustason kolmeen jaksoon: 1) Ensimmäinen ikävuosi, 2) Varhaislapsuus 1–3 vuotta ja 3) Koulua edeltävä lapsuus eli leikki-ikä 3–7 vuotta. Jokaisen kolmen jakson aikana tapahtuvaa mahdollista kehitystä tarkastellaan seuraavilla osa-alueilla: tiedollinen, tahdonalaisuuden ja tunteiden kehitys. Leikki-ikässä erityisen mielenkiinnon kohteena ovat tunne-elämykset ja aikuisten välisten sosiaalisten suhteiden sisältö juonelliseen roolileikkiin siirrettynä, koska niiden oletetaan rakentavan kouluoppimisen tarvetta ja motivaation perustaa. On kuitenkin pidettävä mielessä, että Davydovin projektisuunnitelmassa hahmotellun ohjelman oletetaan tuottavan kuvatuolaisen tunteiden kehityksen, pääasiassa aikuisten ja lasten tasavertaisessa yhteisleikissä, jota kuitenkin ei suunnitelmassakaan tarkasti kuvata.

Suunnitelman toteutuminen edellyttää elävän kasvatusvuorovaikutuksen toteuttamista. Toteuttamisen olennainen piirre on kasvattajien oma muuttuminen lasten persoonallisuuden kehityksen ehtona, joka haastaa myös varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta: vain persoonallisuus voi kehittää persoonallisuutta. Toisin sanoen kasvattajan itsensä kehittäminen (esimerkiksi omien sisäisten ristiriitojen vähentäminen, taito oivaltaa paremmin lasten henkilökohtainen näkökulma jne.), voi saada aikaan odottamattomiakin muutoksia lasten käyttäytymisessä ja arvojärjestelmässä. Tämä voi olla tärkeä askel, joka tuottaa muutoksen lapsen suhteessa omaan elämäänsä ja persoonallisuuden kehitykseen. Kasvattajien tulisi tunnustaa lapsen vilpittömän ilo ja hämmästyminen kaikesta uudesta, sekä luova asenne kaikkeen. Kasvattajat eivät aina ymmärrä, että lapsen tunne-elämässä kokemat menetykset ovat usein mahdottomia korjata myöhemmin. Ulkopuolisena tarkkailijana voi törmätä tilanteisiin, jossa aikuiset keskenään selvittelevät lapsen tunteita loukkaavia asioita, lasten päiden yläpuolella.

Kun varhaiskasvatuksen tavoitteeksi asetetaan lapsen persoonallisuuden kehitys, pakottaa se miettimään kasvatuksen sisällöt ja menetelmät uusiksi. Davydovin (1988) projektisuunnitelma väittää, että kasvatuksen tehtäväksi on asetettava lasten johdattaminen inhimillisten arvojen maailmaan ja varhaiskasvatuksen loppuun mennessä, lapsille tulisi kehittyä arvopohja suhteessa todellisuuteen. Arvopohjan kehityksestä suunnitelma erottaa neljä sisältöaluetta, joilla arvojen kehitys näkyy. Alueita ovat: 1) lasten suhde luontoon, 2) lasten suhde ihmisten muokkaamaan maailmaan, 3) suhde yhteiskunnallisen elämän ilmiöihin (suhde toisiin ihmisiin), sekä 4) suhde omaan itseensä. Varhaiskasvatuksessa on kaikilla näillä neljällä alueella kyse arvopohjan

muodostumisen ensiaskelista, mutta samalla kutakin aluetta on syytä luonnehtia laajana kokonaisuutena, jota pyritään täydentämään jatkossakin.

Kehittävän varhaiskasvatuksen kokeilut

Davydovin (1988) työryhmän laatiman varhaiskasvatuksen projektisuunnitelman pohjalta on käynnistetty 1996 kaksi kokeiluhanketta, joihin liittyvä tutkimus- ja kokeilutoiminta jatkuu edelleen. Molemmat hankkeet kytkeytyvät El'konin – Davydovin kehittävän opetuksen systeemiin (eli El'koninin ja Davydovin teorioiden yleistämisen kehittämiseen tähtäävä kouluopetuksen didaktiikka), joka käynnistyi Moskovassa, koulussa nro 91, vuonna 1959. Systeemin mukaisen opetuksen perustana oli Vygotskin idea tieteellisten käsitteiden merkityksestä lasten kehityksessä. Varhaiskasvatuksen kokeilut pyrkivät kehittämään lasten yleisiä psykologisia perusvalmiuksia ja tunnekokemusten rakentamista, joita siirtyminen tieteellisen ajattelun ja käsitteiden oppimiseen edellyttää kouluopetuksessa. Molemmissa varhaiskasvatuksen kokeiluissa tähdätään tietoisesti lasten persoonallisuuden kehitykseen, ottaen huomioon Davydovin työryhmän projektisuunnitelmassa esittämä kaksijakoinen kohde: kaikille yhteisten yleisten psykologisten perusvalmiuksien kehittämisen ja samanaikaisen yksilöllisten erojen tuottamisen. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näitä kahta kokeiluhanketta.

Kokeiluhanke 1. Lasten luova mielikuvitus ja kulttuurin omaksuminen

Vuonna 1996 käynnistynyttä, kymmenvuotista kokeiluohjelmaa, toteutettiin erilaisissa päiväkotij- ja kouluympäristöissä Venäjällä (Karmajeva & Kudryavtsev, 1996). Sen keskeinen kohde oli lasten luovan mielikuvituksen kehittäminen ennen koulun alkua. Kokeiluohjelman kehittämisessä on työstyetty edelleen Davydovin ajatusta kehittävän varhaiskasvatuksen kytkennästä kehittyvään lapsuuteen. Luova mielikuvitus yhdistettiin kokeilussa kulttuurin eri muotojen uutta luovaan omaksumiseen. Toisin sanoen lapsi ei omaksu ympäristönsä kulttuurin aineksia valmiina, vaan muuntaa ne luovasti lasten yhteisen tai persoonallisen kulttuurin muotoon. Kun esimerkiksi El'koninin (1978) leikin psykologiassa, juonellisen roolileikin keskeiseksi kohteeksi kuvattiin aikuisten välisten sosiaalisten suhteiden kopioiminen leikkiin, roolien välisiksi suhteiksi, Kudryavtsev (1997) ehdotti, että tilaa tulee jättää lasten tulkinnalle roolien välisistä suhteista. Varhaiskasvatuksessa ei hänen mukaansa pidä vain kopioida leikkiin lapsen havaitsemia sosiaalisia suhteita aikuisten elämästä, vaan hienovaraisesti (epäsuorasti) ohjata lapsia omaan luovaan tulkintaan. Siten lapsuuden leikillä voisi olla uutta kulttuuria tuottava panos yhteiskunnassa. Idea on yhdistetty myöhempiin kehittävän varhaiskasvatuksen kokeiluohjelmiin (esim. "Polku").

Kokeiluohjelman tehtäviksi muotoiltiin luovan mielikuvituksen ympärille seuraavia persoonallisuuden kehitystä edistäviä tekijöitä 4–7-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. Ne tähtäsivät samalla myös kouluvalmiuksien tuottamiseen:

- 1) Kulttuurin uutta luovan omaksumisprosessin virittäminen eri toiminnoissa (leikki, taide, oppiminen jne.).
- 2) Luovan mielikuvituksen ja sille perustuvien luovien kykyjen ja luovuuden kehittäminen keskeisenä persoonallisuuden ominaisuutena (luova ajattelu, refleksio jne.).
- 3) Sisällöllisen oppimisen motivaation ja 'järkevien' tunteiden kehittäminen.
- 4) Yhteisen luovan toiminnan järjestäminen aikuisten ja toisten lasten kanssa, luovan kehityksen polun osoittamiseksi.
- 5) Lasten fyysisen terveyden ja henkisen hyvinvoinnin arvostamisen herättäminen ja ylläpito.

Vuonna 2007 käynnistynyt "Polku" (esikouluikäisten, 3–7-vuotiaiden lasten, perusopetuksen ohjelma "Polku") on varhaiskasvatuksen uusi ohjelma, joka kytkee yhteen varhaiskasvatuksen valtakunnalliset standardit (vastaa ehkä suomalaisia opetussuunnitelmaperusteita) ja kehittävän varhaiskasvatuksen periaatteet. Suomalaisen ja venäläisen opetussuunnitelma-ajattelun eroja kuvastaa ehkä selkeimmin "orientaatioiden" määrittely suunnitelmissa. Suomalainen opetussuunnitelman perusteet määrittelee orientaation 2000 -luvun alussa tiedon alueiden mukaan, kun taas venäläiset orientaatiot psykologisen kehityksen ja kulttuurin alueiden perusteella seuraavasti:

- Vuorovaikutuksen kulttuuri
- Tiedon maailma
- Lasten puheen kehitys
- Taide ja esteettinen osaaminen
- Liikunnan ja terveyden kulttuuri

On muistettava, että Davydovin (1988) työryhmän projektisuunnitelma korosti aikuisten ja lasten yhteisen leikin avainasemaa varhaiskasvatuksessa, sekä aikuisen roolia tasavertaisena leikin partnerina juonellisen roolileikin vaiheessa. Suunnitelma myöskin muistutti, että varmin tapa epäonnistua lasten persoonallisuuden kehittämisessä, on jatkaa varhaiskasvatuksessa "opettamista" koulun malliin.

Kokeiluhanke 2. Leikkimaailma kouluvalmiuden kehittämisen välineenä

Leikkimaailman rakentaminen käynnistyi kunnallisena kokeiluna Hyvinkäällä, yhteistyössä Gunilla Lindqvistin kanssa, vuonna 1995. Tässä vaiheessa suunniteltiin vertikaalinen integraatio kolmen (varhaiskasvatus, esiopetus ja alkuopetus)

opetussuunnitelman välillä. Kokeilussa perustettiin eri ikäisten lasten ryhmiä (4–8 vuotta), joissa ryhmän lapset toimivat yhdessä leikkien noin 60–70 % ajasta. Toimintaa ohjasi kolmen aikuisen yhteisvastuullinen tiimi: luokanopettaja, lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Noin 30 lapsen ryhmästä puolet oli koululaisia ja puolet varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen oppilaita. Lapsiryhmän toiminnassa toteutettiin edellä mainittujen kolmen opetussuunnitelman periaatteita ja vaatimuksia. Kehityksen jatkumon tarkentamiseksi laadittiin suunnitelma kouluvalmiuden kehittämisen perusteista, jossa painotettiin kaikille tarpeellisten yleisten kykyjen kehitystä. Näitä olivat luova mielikuvitus, mielenkiinto ja aloitteisuus toiminnassa, toisten aseman huomioiminen, tahdon ja tahdonalaisuuden kehitys, sekä refleksio ja toiminnan arviointi. Leikkimaailman juonellisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä leikkien käytettiin 1–2 päivää viikossa. (Hakkarainen 2009).

Juonellinen oppiminen lasten persoonallisuuden kehityksen edellytyksenä

Vygotski (1983) jakoi ihmisen oppimisen kehityskaaren kahteen vaiheeseen: juonelliseen, suunnitelmista vapaaseen ja aineoppimiseen. Lapsuudessa, ennen koulua, opetussuunnitelmat eivät lasta ohjanneet, vaan lapsi toimi oman suunnitelmansa varassa, vanhoina hyvinä aikoina. Tämän oppimisen mallina oli juonellisuus, jolloin ihmiset eivät esitä toisilleen vain järkipäisiä väitteitä, vaan kertovat vakuuttavia tarinoita. Bruner (1996) käytti tästä nimitystä 'juonellinen sepitelmä maailmasta' ja Fisher (1987) 'juonellinen logiikka' tai 'juonellinen malli'. Molemmat pitävät tarinoita ja tarinoiden kertomista vuorovaikutuksen perustana ja tehokkaana keinona mielekkyyden ilmaisemisessa ja välittämisessä. Erilaisia maailman selittämisen ja ymmärtämisen malleja ja niiden käyttämää logiikkaa on vertailtu seuraavassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Juonellisen ja järkipäisen selittämisen mallin vertailu

Juonellinen malli ja logiikka	Järkipäinen malli ja logiikka
1. Ihmiset ovat tarinankertojia	1. Ihmiset ovat järkeviä ja toimivat johdonmukaisesti tosiasioiden varassa
2. Päätökset perustuvat 'hyviin syihin'	2. Ihmiset päättävät perustelujen pohjalta
3. 'Hyvät syyt' perustuvat elämänkokemukseen ja luonteeseen	3. Perustelut ovat tosia (faktoja) ja järkeviä
4. Järkevyys perustuu johdonmukaisuuteen ja kokemukseen	4. Järkevyys perustuu näytön laatuun ja järkeilyprosesseihin
5. Valitsemme sopivan maailmaa selittävästä tarinoista	5. Maailman selitys perustuu loogisiin suhteisiin

Leikissä lapset käyttävät lähinnä juonellisen selittämisen mallia, koska mielekkyyden etsiminen on leikin tärkein piirre, tosiasioiden ja merkitysten paljastamisen sijaan. Usein lasten omat tulkinnat ja toiveet heijastuvat leikeissä. Leikeissä lapset pyrkivät juonelliseen järkipäisyyteen. Se vaatii leikin tarinasisällöltä johdonmukaisuutta ja uskottavuutta, jota arvioidaan koetun mielekkyyden perusteella. Johdonmukainen tarina on riittävän yksityiskohtainen, siinä on vahvat henkilöroolit ja useita tasoja. Tarinan mielekkyyttä arvioidaan siitä, miten rooliteot vastaavat roolin yleisilmettä (Lindqvist 1995; Mouritsen, 1998; Kravtsov & Kravtsova, 2017). Leikkijuonten uskottavuutta lapset arvioivat lähinnä oman kokemuksensa ja tuntemiensa tarinoiden perusteella. Fisherin (1987) mallissa uskottavuuden arviointiin tarjotaan viittä kriteeriä: 1) tarinaan piilotetut arvot, 2) tarinan ja sen välittämien arvojen yhteys, 3) mahdolliset tulokset, jotka vahvistavat ja saavat vakuuttuneeksi arvoista, 4) juonen ja ihmisten arvojen vastaavuus, ja 5) missä määrin tarinan arvot vastaavat ihmisten tärkeimpiä perusarvoja.

Vygotski kytkee leikin merkityksen lapsen sisäisen kokemuksen muodostumiseen. Esimerkkinä on lapsen nukkeleikki: ”Lapsi ei opi elävän lapsen hoivaamista nukella leikkiessään, vaan oppii tuntemaan itsensä äidiksi” (Vygotski, 1996, 90). Juonellinen roolileikki luo jatkuvasti uusia tilanteita ja niiden ratkaisemisen haasteita. Lisäksi oma leikkiminen täytyy jatkuvasti sovittaa yhteen toisten leikkijöiden kanssa. Juonen ennakoiminen kehittää kykyä ajatuksellisesti hahmottaa tulevia tapahtumia. Lapsen leikin tapahtumille antama mielekkyys ohjaa toimintaa. Siksi idea ja kuviteltu tilanne, voivat muuntaa leikissä käytetyn esineen arkimerkityksen toiseksi (esim. tuoli voi olla junan penkki ja istuminen sillä junassa matkustamista).

Leikkimaailman sisällöllisen etenemisen vaiheet

Lasten yhteisen juonellisen roolileikin ohjaamisen ongelmaksi totesimme yhteisen leikki-idean puuttumisen jopa silloin, kun kasvattaja yritti saada leikin käyntiin tutun sadun pohjalta (Hakkarainen & Bredikyte, 2014). Siksi olemme koulutushankkeissamme korostaneet hyvän sadun valitsemisen ja sen sanoman ymmärtämistä leikin perustana. Usein sadun arvoituksellisuuden ja monitasaisuuden ymmärtäminen riittää. Yhteisen leikin perustan luominen edellyttää kaikkia koskettavaa tunneviritystä. Seuraavien vaiheiden kautta edetään aikuisten ja lasten yhteisestä tasavertaisesta leikistä lasten oma-aloitteiseen, vapaaseen leikkiin. Kukin vaihe voi kestää useita leikkipäiviä.

Leikkimaailman vaiheittaista rakentamista on perusteltu seuraavasti: kehittynyt roolileikki usean lapsen yhteisleikkinä on katoamassa lasten elämästä, koska lapsilla ei ole riittävästi yhteistä kokemusta yhteisen leikin toteuttamiseksi. Mutta parhaat tarinat voivat tarjota yhteisen koskettavan elämyksen lapsiryhmälle. Lähikehityksen synty leikissä edellyttää lasten omaksi kokemaa leikkiä. Jos leikkimaailmassa voidaan luoda koskettavia yhteisiä tunnetiloja, jotka herättävät leikki-ideoita, tarvitaan mahdollisuutta

lasten oma-aloitteeseen leikkiin. Ilman lasten vapaan leikin mahdollisuutta leikkimaailma ei vie lasten kehitystä eteenpäin. Leikkimaailma on siis väline, jolla saadaan lasten oma-aloitteinen yhteisleikki syntymään.

Vaihe 1. Lapsia kiinnostavan leikkiteeman (fabula) valitseminen, leikkimaailman toteutusta varten. Teeman valinta perustuu lasten leikkien ja muun toiminnan havainnointiin, pedagogiseen dokumentointiin ja kasvatustavoitteisiin. Yhteistä teemaa etsitään inhimillisten perusarvojen joukosta (esim. turvallisuus ja vaara, auttaminen ja ystävyys, pelot, pettäminen ja rehellisyys, sääntöjen rikkominen, johtajuus jne.)

Vaihe 2. Klassista tarinaa tai satua on käytetty teeman avaamiseen ja selventämiseen. Hyvä tarina herättää kysymyksiä ja kärjistää moraalisia ristiriitoja. Tarinan moraalinen opetus on usein piilotettu rivien väliin, eikä sitä kerrota suoraan. Hyvässä tarinassa on aina dramaattisia törmäyksiä ja kiehtovia tapahtumia, joihin lapset reagoivat. Tarina toimii yhdistävänä välineenä: tarinamuoto luo kehyksen, 'mielikuvitusmaailman', tapahtumaympäristön ja taustan leikille. Hyvin valittu tarina virittää tunteet, motivoi ja luo turvallisen ympäristön pelottavien ilmiöiden tutkimiselle.

Vaihe 3. Mielenkiintoisimmat tapahtumat ja roolihahmot leikkiteemaa syventävässä tarinassa. Lapset piirtävät, kirjoittavat ja kertovat mitkä tapahtumat ja hahmot herättivät eniten mielenkiintoa tarinassa ja miksi. Lasten palautteen perusteella suunnitellaan leikkimaailmaan uusia tarinan käännteitä ja roolihahmoja. Leikkimaailmassa voi olla tapahtumia ja hahmoja useasta sadusta ja tarinasta kasvatuksellisista tarpeista riippuen.

Vaihe 4. Leikkimaailman tapahtumaympäristön rakentaminen. Ympäristö voidaan rakentaa suhteellisen pienin ponnistuksin. Mielikuvituksen käynnistävät viittaukset yleensä riittävät. Tehokas keino on luoda siirtymä leikkimaailmaan symbolisesti. Symboleina olemme käyttäneet kevytrakenteista tunnelia, pahvista ovea oviaukossa ja taikakuusta. Symbolisen rajan ylittämisen jälkeen lapset ovat leikkimaailmassa ja voivat kuvitellen rakentaa tilan uusiksi mielikuvituksensa varassa.

Vaihe 5. Projektit toimintanurkkauksissa on kytketty leikkimaailman teemaan ja auttavat selkeyttämään jotain teemaan sisältyvää ongelmaa. Lapset voivat itse valita oman ongelman, tai valita toimintanurkkauksessa teemasta johdetun osa-alueen. Projektit esittelevät teemasta uutta materiaalia tai tehtäviä.

Vaihe 6. Lasten oma-aloitteinen vapaa leikki. Lasten oma-aloitteinen leikki jatkaa usein onnistunutta leikkimaailman teemaa. Lasten keskinäinen leikki on persoonallisuuden kehityksen tuottamisen tehokas moottori.

Tarinan tai sadun yhteinen kokeminen on osoittautunut välttämättömäksi, jotta lapset ryhtyisivät leikkimään oma-aloitteisesti keskenään, tarinan tapahtumien pohjalta. Vaiheiden väliset rajat ovat liukuvia ja lasten oma-aloitteinen leikki on joskus alkanut tarinaan johdattelun jälkeen (Hakkarainen, 2008). Zaporozhets (1986) kertoo, että joillekin lapsille tarinan dramatisoiminen on välttämätöntä sen ymmärtämiseksi. Tähän tarpeeseen törmäsimme joidenkin leikkimaailmojen toteuttamisessa, jossa aikuiset päättivät dramatisoida tapahtumia tarinan roolihahmoina.

Johtopäätökset

Vaatus varhaiskasvatuksen rakentamisesta tieteelliselle pohjalle, on tällä hetkellä monin verroin haastavampi tehtävä kuin muutama vuosikymmen sitten. Globaalit kriisit syvenevät ja vaativat nykyisten elintapojen muuttamista. Antropologinen kriisi edellyttää ihmisen olemuksen muutosta ja on siksi erityisesti varhaiskasvatuksen haaste. Kasvatus on kuitenkin haihtunut koulutusjärjestelmän suunnitelmista ja muuntunut sosialisaatioksi varhaiskasvatuksessakin. Kehittävän varhaiskasvatuksen suunnittelu ja toteuttaminen on vaikeaa siksi, että katastrofit ja koko maailman laajuiset kriisit vievät helposti huomion ja resurssit inhimillisen kehityksen perustan parantamiselta.

Kehittävän varhaiskasvatuksen kokeilut ovat mielestämme osoittaneet vakuuttavasti juonellisen leikin välttämättömyyden myöskin koulussa, oppimismotivaation ja kykyjen kehittämisessä (Hakkarainen, 2009; Hakkarainen & Bredikyte, 2018; Hakkarainen & Vuorinen, 2018). Lisäksi ne ovat osoittautuneet erinomaisiksi luku- ja kirjoitustaidon perusteiden opettamisessa (Hakkarainen & Vuorinen, 2018; Zuckerman ym., 2019). Valitettavasti nykyinen varhaiskasvatuksen valtakunnallinen suunnittelu ja kunnallinen toteutus, eivät pysty rakentamaan lapsen kehityksen kaarta tieteellisen tiedon varaan koko maassa.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen vakava ongelma on alueellinen eriarvoisuus. Kunnallinen varhaiskasvatus todennäköisesti rikkoo jo perustuslain takaamaa kansalaisten tasa-arvoa. Luotettavien indikaattorien puuttuessa tilanne voi jatkua loputtomiin. Kauhukertomukset lasten asemasta maailmalla sodan keskellä voivat johtaa perusteettomaan tyytyväisyyteen ja ajatukseen siitä, että meillä sentään asiat ovat ihan eri tolalla. Ehkä kuitenkin on syytä pysähtyä miettimään millainen kohtalo odottaa näitä ”onnekkaita” lapsia.

Lähteet

- Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Universitatis Ouluensis E 119. Oulu: University of Oulu.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Davydov, V. V. (1979). *Litsnost nado "vydelatsya"*. [Persoonallisuus täytyy 'muovata']. [Teoksessa Mistä persoonallisuus alkaa]. Moskova: Pedagogika.
- Davydov, V. V. (1986). *Problemy razvivayushogo obuceniya*. [Kehittävän opetuksen ongelmia]. Moskova: Pedagogika.
- Davydov, V. V. (toim.) (1988). *Kontseptsia doshkolnogo vospitaniya. Projekt* [Esikoulukasvatuksen konsepti. Projekti]. Moskova: VNIK.
- Davydov, V. V. (1996). *Teoriya pazvivaayushsego obuceniya*. [Kehittävän opetuksen ja oppimisen teoria]. Moskova: INTOR.
- El'konin, D. B. (1978). *Psihologiya igry*. [Leikin psykologia]. Moskova: Pedagogika.
- El'konin, D. B. (1971). K probleme periodizatsii psihiceskogo razvitiya v detskom vozraste. [Psykkisen kehityksen jaksottamisen ongelma lapsuusiässä]. *Voprosy psihologii* 26(4), 6–20.
- El'konin, D. B. (1989). *Izbrannye psihologiceskie trudy*. [Kootut psykologiset teokset]. Moskova: Pedagogika.
- El'konin, D. B. (1999). Towards the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(6), 11–30.
- El'konin, D.B., Venger, A.L. (1988). *Osobennosti psihiceskogo razvitiya detei 6–7 - letnego vozrasta*. [6–7-vuotiaiden lasten psykologisen kehityksen erityispiirteitä]. Moskova: Pedagogika.
- Groos, K. (1922). *Das Spiel*. Jena: Fischer.
- Hakkarainen, P. (2007). Curriculum models of early childhood education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.), *Education as societal contributor* (s. 111–127). Oxford: Peter Lang.
- Hakkarainen, P. (2008). The challenges and possibilities of narrative learning approach in the Finnish early childhood education system. *International Journal of Educational Research*, 42, 292–300
- Hakkarainen, P. (2009). Finland – Narrative learning environments in play worlds. OECD – Innovative learning environment project. Saatavilla www.oecd.org/edu/cei/49750490.pdf
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2008). Zone proximal development in play and learning. *Cultural–Historical Psychology*, 4(4), 2–11.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2014). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Mikkeli: Kogni.
- Hakkarainen. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — *JECER* 9(2) 2020, 242–263. <http://jecer.org/fi>

- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2018). Program of developmental (narrative) play pedagogy. Teoksessa M. Flear & B. van Oers (toim.) *International Handbook of Early Childhood Education*, Vol II (s. 1041 – 1058). Dordrecht: Springer.
- Hakkarainen, P. & Vuorinen, M-L. (2018). Narrative learning of literacy. Teoksessa M. Flear & B. van Oers (toim.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Vol I, (s. 251–268). Dordrecht: Springer.
- Heckman, J. J., & Masterov, V. (2007). The Productivity argument for investing in young children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3), 446–493.
- Heckman, J. J., Malofeeva, L., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052–2086. Saatavilla http://www.aeaweb.org/forthcoming/output/accepted_AER.php
- Karmajeva, O. A., & Kudryavtsev, V. T. (1996). *Metodologo – teoreticeskie osnovy sistemy doshkolnogo obrazovaniya*. [Varhaiskasvatuksen metodologis-teoreettiset perusteet]. Moskova: Trivola
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2017). *Psihologiya igry*. [Leikin psykologia]. Moskova: LEV.
- Kudryavtsev, V. T. (1997a). *Smysl celoveceskogo detstva I psihiceskoe razvitie pebenka*. [Inhimillisen lapsuuden merkitys ja lapsen psyykkinen kehitys]. Moskova: Izdatelstvo URAO.
- Kudryavtsev, V. T. (1997b). *Razvitoe detstvo I razvivayushee obrazovanie: kulturno-istoriceskii podhod*. [Kehittynyt lapsuus ja kehittävä kasvatus: kulttuuri – historiallinen lähestymistapa]. Dubna: Tsentr semi i detstva.
- Kudryavtsev, V. T. (1999). *Psihologiya rzvitiya tseloveka*. [Ihmisen kehityksen psykologia]. Riga: Eksperiment.
- Leontiev, A. N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A, Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013a). The Impact of pretend play on children’s development: A Review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1–34.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A, Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013b). Concepts and theories, Methods and reasons: Why do the children (pretend) play? Reply to Weisberg, Hirsh-Pasek, and Golinkoff (2013); Bergen (2013); and Walker and Gopnik (2013). *Psychological Bulletin*, 139, 49–52.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play*. Uppsala Studies in Education, 62. Uppsala: Uppsala University.
- Mamardashvili, M. (1984). *Soznanie i tsivilizatsiya* [Tietoisuus ja sivilisaatio]. Audiotaltiointi. Saatavilla https://www.europeana.eu/en/item/2048048/Athena_Plus_ProvidedCHO_Merab_Mamardashvili_Foundation_24
- Mouritsen, F. (1998). *Legeskultur*. [Leikkikulttuuri]. Odense: Odense Universitetsforlag

- Myrskylä, P. (2011). Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja: Työ ja yrittäjyys 12/2011. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Orlov, A. B. (1995). *Psikhologiya lichnosti i sushtshnosti celoveka: Paradigmy, proektsii, praktika*. [Persoonallisuuden psykologia ja ihmisen olemus: Paradigmat, tulkinnat ja käytännöt]. Moscow: Logos.
- Pulkkinen, L., & Caspi, A. (toim.) (2002). *Paths to successful development. Personality in the life course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schweinhart, L. J. (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment. *Journal of Experimental Criminology*, 9, 389–409. doi: 10.1007/s11292-013-9190-3
- Vygotski, L. S. (1966). Igra i ee rol' vpsihiceskom razvitii rebenka. [Leikki ja sen rooli lapsen psykologisessa kehityksessä]. *Voprosy psihologii* 10(6), 62 – 76.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1982). *Istoriceskii smysl psihologiceskogo krizisa, Vol. 1*. [Psykologian kriisin historiallinen mieli. Kootut teokset, Osa 1]. Moskova: Pedagogika.
- Vygotski, L. S. (1983). *Sobranie socinenii. Problemy razvitiya psihiki, Vol 3*. [Kootut teokset. Psyken kehityksen ongelmia, Osa 3]. Moskova: Pedagogika.
- Zaporozhets, A. V., Neverovich, J. Z. (toim.) (1986). *Razvitie social'nyh emotsii u detei doshkolnogo vozrasta*. [Esikouluikäisten lasten sosiaalisten emootioiden kehitys]. Moskova: Pedagogika.
- Zaporozhets, A. V. (1986). *Izbrannye psihologiceskie Trudy I*. [Kootut psykologiset teokset I]. Moskova: Pedagogika.
- Zuckerman, G. A. (2007). Child – adult interaction that creates the zone of proximal development. *Journal of Russian and East-European Psychology*, 45(3), 43– 69.
- Zuckerman G.A., Obukhova O.L. & Shibanova N.A. (2019). Play and learning activity: Borderline conflicts [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 11(4), 22–35. doi: 10.17759/psyedu.2019110402.
- Zuckerman, G. A. & Polivanova, K. N. (2003). *Vvedenie v shkol'nuyu zhizn'* [Johdatus kouluelämään]. Moskova: Genезis.