

OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ESIOPETUKSEN TOTEUTTAMISESTA YHDYSLUOKISSA

Kirsi Huttu-Nevanperä

Paula Männikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Kevät 2002
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

HUTTU-NEVANPERÄ, KIRSI & MÄNNIKKÖ, PAULA. 2002. Opettajien käsityksiä esiopetuksen toteuttamisesta yhdysluokissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 79 s., 7 liites.

Esiopetusta on kehitetty Suomessa jo 1960 -luvulta lähtien. Vuoden 2001 elokuusta lähtien kunnat ovat olleet velvollisia tarjoamaan kaikille halukkaille kuusivuotiaille esiopetusta. Esiopetusta järjestävien koulujen kehittämisessä sekä opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon esiopetusikäinen, joka on innokas oppimaan uutta ja elää tärkeää elämänvaihetta. Tutkimuksemme teoriaosan yhdysluokkaopetuksen erityispiirteet, esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt, lapsilähtöisyys, oppimisympäristö ja työtavat korostuvat esiopetusikäisten ollessa yhdysluokkaopetuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää eteläpohjalaisten opettajien käsityksiä esiopetuksen vaikutuksesta yhdysluokan toimintaan sekä heidän täydennyskoulutustarpeitaan esiopetuksen alueella. Tutkimuksessa käytettiin survey-menetelmää ja empiirinen aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui kaikista eteläpohjalaisista yhdysluokassa esiopetusta järjestävästä 19 kunnasta yhteensä 48 opettajaa. Vastausprosentti oli 62. Vastausten analysointi tehtiin luokittelemalla ja taulukoiden.

Tutkimus osoitti, että esioppilaiden mukanaolo yhdysluokassa vaatii opetuksen suunnitelmallisuutta, joustavuutta ja eriyttämistä. Toiminta on myös muuttunut leikinomaisemmaksi kuin ennen. Toimitiloihin toivottiin parannusta, erityisesti erillistä luokkatilaa. Suurin osa opettajista toivoi saavansa täydennyskoulutusta erityisesti esiopetuksen sisällöistä, ja musiikista sekä ympäristö- ja luonnontiedosta jonkin verran enemmän kuin muista oppiaineista. Opettajat halusivat suorittaa lisäopintoja työn ohessa ja työnantajan/ valtion osallistuvan opinnoista aiheutuviin kuluihin. Avustava henkilö esiopetusta varten oli noin 60 %:lla opettajista. Yli puolet vastanneista toivoi avustajaksi koulutetun koulunkäyntiavustajan.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että yhdysluokassa täytyy entistä paremmin ottaa huomioon esiopetuksen omaleimaisuus. Opettajien täydennyskoulutus ja esiopetus tuleekin järjestää entistä kohdentuvammaksi.

Hakusanat: esiopetus, esioppilas, kyläkoulu, lapsilähtöisyys, lähikehityksen vyöhyke, yhdysluokka, yhteistoiminnallinen oppiminen

ESIPUHE

Esiopetuksen avulla rakennetaan oppimisen kivijalkaa. Siksi erityisesti esiopetus on lähellä sydäntämme koulutuksen kehittämiseksi kotiseudullamme Etelä-Pohjanmaalla. Niinpä haluamme kiittää Etelä-Pohjanmaan liiton kehittämisrahastoa saamastamme tutkimusapurahasta, joka mahdollisti esiopetuksen tutkimuksen tekemisen kotiseudullamme. Kiitämme myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetushenkilökuntaa työmme ohjauksesta sekä perheenjäseniämme ja ystäviämme saamastamme avusta ja tuesta.

Ähtärissä 18. helmikuuta 2002



Kirsi Huttu-Nevanperä



Paula Männikkö

SISÄLTÖ

1	ESIOPETUS LAPSEN KEHITYSTÄ TUKEMASSA	6
2	KOULUTUS ESIOPETTAJAN TEHTÄVÄÄN	7
2.1	Esiopetuksen kehitys Suomessa 1960-luvulta lähtien	8
2.2	Esiopettajan koulutus	9
2.3	Opettajien täydennyskoulutus	12
3	ESIOPETUS YHDYSLUOKASSA	14
4	ESIOPETUS JA LAPSI	16
4.1	Esiopetuksen pedagogiikan lähtökohdat	17
4.2	Esiopetusikäinen oppijana	19
4.3	Toiminta- ja oppimisympäristö	24
4.4	Työtavat	26
5	TUTKIMUSONGELMAT	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
6.1	Tutkimuksen kulku	33
6.2	Tutkimuksen kohde	33
6.3	Tutkimusvälineistö	35
6.3.1	Mittarin laadinta	35
6.3.2	Tutkimuksen luotettavuus	36
6.4	Aineiston analysointi	39

7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	39
7.1	Tutkimuksen kohdejoukko	39
7.2	Yhdysluokkien esiopettajien koulutus	40
7.2.1	Opettajien kiinnostus lisäkoulutukseen	42
7.3	Esiopetuksen toteuttaminen	44
7.3.1	Toimitilojen parantaminen	45
7.3.2	Esiopetuksen vaikutus yhdysluokan toimintaan	46
7.3.3	Tyytyväisyys esiopetukseen	49
7.3.4	Esiopetuksen kehittäminen	51
7.3.5	Esiopetuksen avustajan koulutus	53
8	POHDINTA	55
8.1	Tutkimuksen tulokset	55
8.2	Luotettavuuden arviointia	60
8.3	Jatkotoimet	60
	LÄHTEET	62
	LIITTEET	73

1 ESIOPETUS LAPSEN KEHITYSTÄ TUKEMASSA

Kuusivuotiaanako kouluun? Siihen tarjoaa mahdollisuuden koulun tavoitteellinen esiopetus, joka tasoittaa oppimispolkua koulun aloittamiselle 7-vuotiaana. Koulun aloittamisikää pohtinut työryhmä ei päätenyt ehdottamaan koulun aloittamisiän alentamista nykyistä vuotta aikaisemmaksi. Sen sijaan kaikkien kuntien on hallituksen päätöksen mukaisesti tarjottava maksutonta esiopetusta kaikille 6-vuotiaille syksystä 2001 alkaen. Näin ollen esiopetus on vastaisuudessa osa koulujärjestelmäämme, mikä tulisi ottaa huomioon myös opettajien koulutuksessa. Järjestämällä esiopetusta osana yhdysluokkaopetusta kunnat voivat pyrkiä turvaamaan kyläkoulujen säilymisen, koska syntyvyyden alentumisen ja keskustaajamiin muuttojen myötä kyläkoulujen oppilasmäärät ovat vähentyneet merkittävästi. Monet kunnat järjestävät esiopetusta myös päiväkodeissa, joissa on pitkät perinteet myös lapsen kouluvalmiuksien edistämisestä. Halusimme tutkia esiopetusta nimenomaan kouluympäristössä, jossa esiopetus on uutta ja kehittymässä olevaa.

Koulutusta esiopetukseen ei ollut saanut 42 % esioppilaita yhdysluokassa opettavista luokanopettajista, minkä Kumpumäki ja Rytty (1999, 70-71) ovat todenneet Oulun läänissä tekemässään pro gradu- tutkielmassaan. Tutkimukseen osallistuneista 55 % tunsi tarvitsevansa lisäkoulutusta esiopetuksesta.

Esioppilaiden opetus vaatii Peltosen (1998) esiopetusta yhdysluokassa käsittelevän tutkimuksen mukaan opettajalta lisää työtä, koska esioppilailla on erilaiset tavoitteet kuin 1. - 2.-luokkalaisilla. Esiopetuksella nähtiin olevan myönteisiä vaikutuksia oppimisvalmiuksiin. Oppimisympäristö on tullut lapsilähtöisemmäksi, ja leikin ja satujen osuus on lisääntynyt. Opetus vaatii eriyttämistä, ja ryhmissä työskentely lisääntyy esiopetuksen myötä (Hyyrö 2000, 51). Näin ollen pienryhmätyöskentelyn ohjaamisessa pedagogisen koulutuksen saanut ihminen, esimerkiksi koulunkäyntiavustaja, on tarpeellinen.

Koska yhdysluokkien esiopetusta Etelä-Pohjanmaalla ei juuri ole tutkittu, Kumpumäen ja Ryttyn sekä Peltosen tutkimustulokset herättivät kiinnostuksen selvittää esiopetusta kotiseudullamme. Tarkoituksenamme oli selvittää opettajien esiopetuksen täydennyskoulutustarvetta sekä esiopetuksen järjestelyjä ja vaikutuksia yhdysluo-

kassa. Kiinnostus tutkimuksen aiheeseen syntyi aiheen ajankohtaisuudesta sekä tutkijoiden työkokemuksesta kyläkoulujen esiopetuksessa. Ennen luokanopettajakoulutusta useita vuosia opettajan työtä tehneinä pidämme tärkeänä opettajien täydennyskoulutusta. Yhdysluokan opetuksen oppiaineisiin liittyvien didaktisten vihjeiden lisäksi näemme tarpeellisena tutustumisen uuteen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi saa onnistumisen kokemuksia aktiivisena tiedonetsijänä ja oppimaan oppijana. Tutkimusmenetelmäksi valitsimme survey-menetelmän, jossa tietoa kerättiin tehokkaasti kyselylomakkeilla. Halusimme näin tuoda esiin mahdollisimman monien opettajien käsityksiä esiopetuksesta yhdysluokassa.

2 KOULUTUS ESIOPETTAJAN TEHTÄVÄÄN

Esiopetus on päivähoidon tai peruskoulun kasvatukseen liittyvää kuusivuotiaiden koko ikäluokalle tarkoitettua kasvatusta ja opetusta (Ojala 1985, 15). Esiopetuksen tehtävänä on pehmentää lapsen siirtymistä kouluun (Hujala & Lindberg 1998). Laajemmin esiopetus voidaan määritellä kouluikää nuorempien kasvatuksena. Yleismaailmallisesti esiopetus on kodin ulkopuolista kasvatusta ja opetusta 3 - 5-vuotiaille lapsille (Hujala 1996, 490). Tutkimuksessamme käytämme ensin mainittua määritelmää, koska tutkimme opettajien käsityksiä esiopetuksesta yhdysluokassa ja useimmat esioppilaat ovat kouluun tullessaan 6-vuotiaita.

Esiopetusta ei pidä Helimäen ja Hytösen (1994, 38) mukaan nähdä vain kouluun valmentavana toimintana vaan osana elinikäistä oppimista. Esiopetus on lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen tähtäävää suunnitelmallista toimintaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8). Myös Luukkonen (2000, 105) toteaa esiopettajalta vaadittavan syvällisen lapsen kehityksen tuntemuksen lisäksi kasvattamisen, opettamisen ja opetettavien sisältöjen hallintaa sekä uuden tiedon- ja oppimiskäsityksen tuntemusta. Alkuopetuksella puolestaan tarkoitetaan 1. - 2.-luokkien opetusta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8).

2.1 Esiopetuksen kehitys Suomessa 1960 -luvulta lähtien

Maassamme on tehty joko sosiaali- tai kouluhallituksen alaisia esiopetuskokeiluja 1960-luvun puolivälistä lähtien (Aho 1991, 9). Kokeilupaikkakuntia olivat Jyväskylä ja Lahti. Paikalliset kokeilut ja koulujärjestelmälain säätäminen olivat osoituksia valtiovallan kiinnostuksesta esiopetukseen. (Virtanen 1996, 386-387.) Esiopetusta on siis järjestetty jo ennen peruskoulua joissakin maamme kunnissa, joiden kokemukset ovat arvokkaita juuri nyt esiopetuksen kattaessa koko kuusivuotiaiden ikäluokan (Linnilä 2000, 31). Vuonna 1970 asetettu esikoulukomitea laati kokeilujen pohjaksi opetussuunnitelman, joka pohjautui toisaalta ainejakoisuuteen, toisaalta yksilön tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Tavoitteena oli yksilöllisten erojen tasoittaminen. Kokeilun lopuksi päädyttiin leikkitoimintaa korostavaan, integroituun ajatteluun. (Helimäki & Hytönen 1994, 37-40.) Vuodesta 1973 lähtien on kokeiltu esiopetusta alkuopetuksessa.

Esiopetus osana peruskoululakia (4 §) tuli voimaan 1985, jolloin esiopetus keskitettiin ensisijaisesti haja-asutusalueille (Tiihonen 1991, 168; 1994, 23-24). Peruskoulussa ja päivähoitossa annettu esiopetus oli 1980-luvulla eri hallintoalojen alaista, mikä vaikeutti suunnittelun yhtenäisen linjan löytämistä. Kuusivuotiaiden esiopetuksen yhtenäistämiseksi ilmestyi 1990-luvun alussa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet opetushallituksen ja sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskuksen yhteistyönä. (Brotherus, Helimäki & Hytönen. 1994, 37-40.) Esiopetussuunnitelma oli vuonna 1999 tehty 87 % kunnista (Esiopetustyöryhmän muistio 1999, 9). Elokuun alussa vuonna 2001 käyttöön astuneet kunnalliset esiopetussuunnitelmat perustuvat opetushallituksen vahvistamien valtakunnallisten esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000).

Lapsen oikeudesta esiopetukseen on säädetty perusopetuslain 26 a §:ssä. Koulujen esioppilaiden määrä vaihtelee kunnittain ja lääneittäin sen mukaan, tarjoaako päiväkotipaikkakunnalla esiopetusta. Vuosina 1985 - 1990 maamme kuusivuotiaista osallistui peruskoulun esiopetukseen runsas 10 000 (Tilastokeskuksen tiedote 1990). Ke-väällä 1997 peruskoulun esiopetuksessa oli oppilaspaikkoja 5468 (Peruskouluissa opetusta järjestävien kuntien määrä sekä oppilasmäärä 1997). Lukuvuonna 1999 - 2000 esiopetusta suomalaisessa peruskoulussa sai noin 6700 kuusivuotiaista (Esiopetustyöryhmän muistio 1999, 6-7). Vastaava esioppilaiden määrä lukuvuonna 2000 - 2001 oli 10881 ja lukuvuonna 2001 - 2002 esioppilaita oli puolestaan 12613 (Tilastokeskus

11.1.2002). Esiopetukseen osallistuneiden kuusivuotiaiden määrä on siis kasvanut tasaisesti.

Uuden perusopetuslain mukaan kunnat ovat velvollisia järjestämään esiopetusta kaikille halukkaille kuusivuotiaille 1. päivänä elokuuta 2001 lähtien. Lapsen huoltajilla on oikeus päättää lapsensa osallistumisesta esiopetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). 1.1.1999 voimaan astuneen Perusopetusasetuksen mukaan esioppilaita voidaan opettaa samassa opetusryhmässä tai yhdessä muun koulun oppilaiden kanssa ja esiopetusta annetaan vähintään 700 tuntia vuodessa. Esiopetuksessa oppilaan työpäivään saa kuulua enintään 5 oppituntia. Vuoden mittaista maksutonta esiopetusta voidaan järjestää koulun tai päivähoiton piirissä. (Perusopetuslaki 1998.)

2.2 Esiopettajan koulutus

Opettajana voi toimia erillisessä esiopetusryhmässä lastentarhanopettaja tai esi- ja alkuopetuksen 15 ov suorittanut sosiaalikasvattaja tai ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut sosionomi. Yhdysluokassa esioppilaiden opetuksesta huolehtii luokanopettaja, jolla voi olla työparinaan esimerkiksi koulunkäyntiavustaja.

Opettaja toimii palveluammattissa. Niinpä opettajalla on tärkeä merkitys oppilaiden sosiaalistamisessa yhteiskunnan jäseniksi. Opettajan ammatti perustuu kasvatustieteelliselle tietokokonaisuudelle, jonka perustieteitä ovat filosofia, psykologia ja sosiologia. Opettajan työ on melko itsenäistä ja se vaatii opettajalta ihmisenä korkeita ammattieettisiä vaatimuksia. (Kari 1988, 11-12.) Esi- ja alkuopettajan on tärkeää tuntee arvonsa ja tunnistaa välittävänsä niitä epäsuorasti myös lapsille. Näin opettaja pystyy tarvittaessa muuttamaan ja tarkistamaan arvojaan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 112.) Opettaja on lapselle kodin ulkopuolinen merkittävä aikuissuhde; hän on lapselle malli ja esikuva (Brotherus ym. 1999, 116).

Lapsen suhde ensimmäiseen opettajaan on todella tärkeä: se suuntaa lapsen motivaatiota koulunkäyntiin ja kasvamiseen aikuiseksi (Arajärvi 1992, 17). Ensimmäinen opettaja joutuu painiskelemaan usein erillisyyden ja yhteisyyden ongelmien parissa. Vaikka koulun alussa lapsi tarvitsee runsaasti turvallisuutta opettajaltaan ja yhteisyyden kokemuksia luokkansa kanssa, oppilaan yksilöllisyys täytyy myös ottaa huomioon. Kun koululainen alkaa vähitellen huolehtia omista tehtävistään, hän tarvitsee edelleen keskustelukumppanin, jonka kanssa voi käsitellä omasta itsestään ja ympäröivästä todelli-

suudesta esiin tulevia kysymyksiä. Näin lapsen kokonaisnäkemys itsestään ja maailmasta kehittyi realistiseksi. (Koppinen & Koppinen 1988, 74-75.)

Opettaja tarvitsee pedagogista näkemystä, jotta hän voi suunnitella opetuksen lapselle mahdollisimman mielekkääksi. Koska opettajalla on suuri haaste ohjata oppimisprosessia tavoitteellisesti, hänellä on oltava myös riittävä aineenhallinta, sisältö- ja menetelmätiedon tuntemus. Opettajan on tärkeää tuntea opetussuunnitelma ja tiedonalojen erilainen olemus esiopetuksen kokonaisopetuksellisuuden toteuttamiseksi. (Brotherus ym. 1999, 116.) Lisäksi yhdysluokassa opettajan on otettava huomioon usean luokan opettaminen yhdessä (Korpinen 1998, 32). Näin ollen opettajatehtävät edellyttävät käytännöllistä opiskelua, harjoittelua sekä tehokasta ja toistuvaa jatkokoulutusta (Kari 1988, 11-12).

Opettajuuden laatua on tutkinut Patrikainen (1999, 148) ja todennut, että opettajan tiedon- ja oppimiskäsitykset nivoutuvat yhteen oppijaa koskevan ihmiskäsityksen kanssa. Opettajan teoreettisen tietämyksen heikkous vaikeuttaa hänen mukaansa tavoitteellisen pedagogiikan rakentamista. Koska valtakunnallinen opetussuunnitelma korostaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, opettajan täytyy luoda optimaalisia oppimismahdollisuuksia ja virittää positiivista oppimishalua pedagogiikan keinoin. Opettajan rooli on tällöin opiskelun ohjaaja ja oppimisympäristön suunnittelija. Sosiokonstruktivistisen lähestymistavan mukaan opettajan tulisi ohjata oppilaita yhteiseen toimintaan, jossa pienryhmät rakentavat yhteistä tietoa (Tynjälä 1999, 58-59). Koska opettaja on työssään ruumiillaan ja sielullaan mitä moninaisimmissa tehtävissä, korostuu luokanopettajan kokonaisvaltaisessa työssä holistinen ihmiskäsitys (Patrikainen 1997, 53, 83).

Humanistis-konstruktivistisen opettajuuden tiedonkäsityksessä opettajan ei tarvitse olla "kävelevä tietosanakirja" vaan hänen täytyy pystyä ohjaamaan oppilaitaan keskeisten ideoiden ymmärtämiseen ja niihin liittyvien taitojen hallintaan (von Wright 1996, 29).

Luokanopettajien koulutus on maassamme 160 opintoviikon laajuinen ylempään korkeakoulututkintoon johtava koulutus. Se antaa pätevyyden myös esioppilaiden opettamiseen yhdysluokassa (Esiopetustyöryhmän muistio 1999, 8). Vuosina 1989 - 1991 maassamme ei järjestetty erillistä esiopetuksen opintojaksoa yhdessäkään opettajankoulutusohjelmassa. Sen sijaan opintoihin kuuluivat alkuopetuksen perusopinnot, joiden pituus oli 1 - 2 opintoviikkoa. Alkuopetuksen sisältöihin kuului kuitenkin tietoa varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Esiopetusta käsiteltiin vain alkuopetuksen alueella opettettavien aineiden alueilla ja niissäkin melko niukasti. Opiskelijat tutustuivat

ainakin esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Esiopetuksen ongelmien käsittelyä ja kontakteja käytäntöön ei juuri ollut. Sen sijaan alkuopetuksen sivuaineopinnoissa aiheisiin paneuduttiin hieman tarkemmin. Yhteydet opintojen ja käytännön toiminnan välillä esikoulussa tai -luokissa olivat vähäiset, ellei harjoittelukoulussa ollut esioppilaita. (Kiiveri 1992, 37-38; 12-21.)

Esi- ja alkuopetuksen perusopintojen laajuus on esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa kaksi opintoviikkoa. Opintojakson tavoitteena on perehtyä koulunkäyntiään aloittelevan lapsen oppimisvalmiuksien ja ajattelutaitojen ohjaamiseen ja arviointiin sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen ja opettamisen perusteisiin. (Jyväskylän yliopisto 2001, 153.)

Reilussa kymmenessä vuodessa tilanne esiopetuksen osalta ei ole oleellisesti muuttunut, koska lukuvuonna 2000 - 2001 maamme yliopistojen luokanopettajakoulutusten pakollisten esi- ja alkuopetuksen opintojen pituus vaihteli 2 - 6 opintoviikkoa ja erillinen esiopetuksen pedagogiikan (1 ov) opintokokonaisuus mainittiin vain Helsingin yliopiston alku- ja esiopetuksen approbatur -opinnoissa (Helsingin, Joensuun, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopisto 6.6.2001). Jyväskylän yliopisto järjestää esiopetuksen monitieteistä maisterikoulutusta, jossa varhaiskasvatuksen, erityispedagogiikan, psykologian, suomen kielen, liikuntakasvatuksen ja luokanopettajaopiskelijat voivat suorittaa syventävinä opintoina esiopetusta (Jyväskylän yliopisto 4.1.2002).

Näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen lisäksi myös muut yliopistolliset kasvatustieteelliset koulutusohjelmat kiinnittävät huomiota entistä enemmän esiopetuksen opintoihin. Moniammatilliset ryhmät tuovat monipuolisen näkökulman esiopetusryhmiin ohjaamiseen ja toiminnan kehittämiseen.

Koulunkäyntiavustaja. Koska koulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään yksilöllisyyttä ja koulutuksellista tasa-arvoisuutta edistäviä arvoja, esiopetukseen voidaan palkata pedagogista koulutusta saanut koulunkäyntiavustaja opettajan työtä jakamaan. Koulunkäyntiavustajia on ollut kouluissa 1980-luvulta lähtien. Koulunkäyntiavustaja esimerkiksi edistää koulun kasvatustavoitteita huolehtimalla oppilaan itsenäisestä selviytymisestä ja oppilaan myönteisen itsetunnon kehittymisestä. Avustaja voi parantaa oppilaiden ja opetusryhmän oppimisen edellytyksiä auttamalla opettajaa oppilaiden ohjaamisessa. Lisäksi avustaja voi järjestää opetustilaa sekä oppilaiden apuvälineitä, -materiaaleja opetustilanteita varten, huolehtia välineiden ja materiaalien kunnosta ja järjestyksestä sekä osallistua oppituntien ja muun koulun toiminnan valmisteluun.

(Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001, 215-216.) Myös Luukkonen (2000, 104-105) totesi esiopetusta käsitelleessä tutkimuksessaan pitempiaikaisessa työsuhteessa olevan ammatillisen tutkinnon suorittaneen koulunkäyntiavustajan erittäin tarpeelliseksi. Lisäksi Peltosen (1998, 122-123) tutkimuskoulussa koulunkäyntiavustajat olivat korvaamaton apu esimerkiksi tilojen jakamisen ja esioppilaiden henkilökohtaisen ohjauksen kannalta.

2.3 Opettajien täydennyskoulutus

Täydennyskoulutuksella tarkoitetaan ammatillisen peruskoulutuksen jälkeen tapahtuvaa koulutusta, jolla pyritään ammatillisten valmiuksien ylläpitämiseen ja kehittämiseen työn senhetkisten vaatimusten mukaisesti. Täydennyskoulutusta on ammatillinen täydennys- ja pätevyitysmiskoulutus, työllisyyskoulutus ja avoimen korkeakoulun opetus. (Meriläinen 1998, 257- 258.)

Täydennyskoulutuksen ongelma on Hämäläisen ja Mikkolan (1992, 20-21) mukaan se, että vain osa opettajista osallistuu koulutukseen. Syynä tähän voivat olla käytännönläheisyyden, taloudellisen tuen tai sijaisjärjestelyjen puuttuminen. Koulutuksessa on usein keskitytty suoraan opetustyöhön liittyviin vihjeisiin, vaikka koulutuksen tulisi tarjota soveltamismahdollisuuksia kunkin opettajan omaan työhön. Korpisen (1998, 59) mukaan pienten koulujen opettajat eivät pääse usein jatkokoulutukseen, koska työnantaja ei tue riittävästi pienten koulujen opettajien ammatillisia opintoja. Koulutyö vaikeutuu kohtuuttomasti, jos esimerkiksi kaksiopeettajaisella koululla ei ole sijaista. Lisäksi opettajien halukkuus opiskeluun vähenee vapaa-aikana tai kotipaikkakunnan ulkopuolella, jos opettajat joutuvat maksamaan koulutuksensa itse. Koska oppimisympäristö on muuttunut ja yksilöllisyys ja tietotekniikan kehittyminen asettavat paineita opettajien toimintatapojen kehittymiselle, opettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta ja sitä kautta mahdollisuuksia kehittää uudenlaisia käytäntöjä työssään (Jakku-Sihvonen 1998, 23).

Opettajan uuden asiantuntijuuden keskeisiksi piirteiksi Niemi ja Kohonen (1995) esittävät neljä ulottuvuutta: sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen sekä itsessä että toisissa, ammatillinen vastuunotto omasta ammattitaidosta sekä opetustyön eettisistä näkökohdista, oma aktiivinen oppiminen sekä yhteistyö ja vuorovaikutus myös koulun ulkopuolelle. Niemen (1998, 34) mukaan uusi opettajuuskäsitys vaatii opettajalta oppilaan ohjaamista aktiiviseen oppimiseen, jossa oma-aloitteisuus ja vastuullisuus kas-

vavat. National Center of Research on Learning to Teach -keskus on koonnut useista tutkimuksista tuloksia, joissa todetaan, että lyhytkestoiset täydennyskoulutukset eivät riitä muuttamaan opettajien käytäntöjä, vaan tarvitaan laaja-alaista ja pitkäkestoista opetusaineksen, sen opettamisen ja erilaisten oppijoiden vuorovaikutusta luokkahuonetodellisuudessa (NCRTL 1992).

Lastentarhanopettajista aktiiviset tilanteen haltuun ottajat ovat Karilan (2000) mukaan muita aktiivisempia hakeutumaan täydennysopintoihin, oppimista edistäviin keskusteluihin ja uuden tiedon äärelle. Karilan mukaan näille opettajille myös esiopetus on uuden oppimisen mahdollisuus, jossa samalla arvioidaan kriittisesti omaa ja muiden työskentelyä. Muut ryhmät olivat tilanteesta toisiin selviytyjät ja epävarmat sopeutujat. (Karila 2000, 135-137.)

Opettajien kehittymistarpeiden taustalla vaikuttavat Meriläisen (1999) mukaan pääasiallisesti yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet, joiden pohjalta luokanopettaja toivoo työn luonteen kehittyvän koulutuksen myötä. Aloittelevat opettajat pitävät karttunutta työkokemusta täydennyskoulutukseen osallistumista tärkeämpänä tekijänä ammatilliselle kehitymiselle. Varttuneet opettajat pystyvät hyödyntämään täydennyskoulutusta, koska huomiota ei tarvitse enää kiinnittää rutiiniasioihin. Työkokemuksen ja ammatillisen kehittyneisyyden myötä luokanopettaja pystyy hyödyntämään täydennyskoulutusta, koska voimavarat riittävät opetuksen suunnitteluun uusien asioiden osalta. Täydennyskoulutuksella on merkitystä, jos täydennyskoulutuksen suunnittelussa huomioidaan luokanopettajan henkilökohtaiset kehittymistarpeet, tiedolliset tarpeet ja kouluttajan pedagogiset valmiudet. Jotta opettajat olisivat motivoituneita kehittämään itseään, koulussa tulisi saada tukea ja kannustusta kehittymispyrkimyksille ja nykyistä paremmat edellytykset opitun soveltamiseen. (Meriläinen 1999, 250, 262, 276, 304, 392.)

Pääkaupunkiseudun luokanopettajien ammattiin sijoittumista, koulutuksen antamia valmiuksia ja täydennyskoulutustarvetta selvitti tutkimuksessaan Sääntti (1997). Sääntin mukaan alkuopetus nimettiin toiseksi tärkeimmäksi aineeksi ammatin kannalta. Opettajista noin kolmannes olisi ottanut erikoistumisaineekseen alkuopetuksen. Alkuopetuksen opettajat ovat kiinnostuneita ennen kouluikää esiopetusta saaneista oppilaista. Toisaalta he ovat saaneet selkeän erikoistumiskoulutuksen alkuopetusikäisten opettamiseen verrattuna ylempien luokkien opettajiin. Esi- ja alkuopetuksen täydennyskoulutukseen kiinnostuksensa osoitti 6 %. Äidinkielen, liikunnan, kuvaamataidon, ympäristötiedon ja matematiikan täydennyskoulutustarpeen ilmaisi noin 5 % vastanneista.

Paremmiin työssä jaksamista edistävää koulutusta toivoi 5 %. Omatoimisesti hankitusta täydennyskoulutuksesta tietotekniikan ohella suuri osa kohdistui kuvaamataidon, liikunnan, musiikin ja erityisopetuksen opintoihin sekä esi- ja alkuopetukseen (emt. 27, 46-47, 49.) Näyttää siltä, että koulujen omien painotusaineiden ja opettajien oman kiinnostuksen ohella täydennyskoulutustarpeita ovat ajankohtaisuutensa vuoksi esi- ja alkuopetus, erityisopetus ja tietotekniikka, joiden opintoja on opettajakoulutuksessa ollut riittämättömästi.

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen kehittämistä pohtinut työryhmä pitää tärkeänä, että kouluissa on entistä enemmän opettajia, joilla on vähintään 35 opintoviikon opinnot 1 - 2 opetettavassa aineessa. Tällöin opiskelija saa syvällistä sisältötietoa valitsemistaan aineista. (Kasvatusala 1994, 27.) Määtän (1989) tutkimuksen mukaan erikoistumisaineet ovat tärkeitä aineenhallinnan ja opintomotivaation kannalta. Toisaalta erikoistuminen ei välttämättä takaa hyvää aineenhallintaa. Niinpä täydennyskoulutus voi olla vastaus aineenhallintakysymykseen. (emt. 53.)

Täydennyskoulutuksen edellytyksenä on se, että opettajat tuntevat tarvetta lisäkoulutukseen. Uudistuksen edellytys on puolestaan opettajan aktiivisuus kehitettäessä esimerkiksi koulun opetussuunnitelmaa ja omaa opetustaan. (Erätuuli & Lavonen 1998, 240.)

3 ESIOPETUS YHDYSLUOKASSA

Yhdysluokka on opetusryhmä, johon kuuluu oppilaita kahdelta tai useammalta luokalta. Yhdysluokkien muodostuminen perustuu koulun opettaja- ja oppilasmääriin sekä koulun vuosiluokkien oppilasmääriin. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 125.) Lukuvuonna 1998 - 1999 maamme ala-asteen kouluista oli puolet pieniä, alle viidenkymmenen oppilaan kouluja (Tilastokeskus 1999). Viime vuosien kyläkoulujen lakkautukset ovat vähentäneet pienten koulujen suhteellista osuutta perusopetuksen 1.-6.-vuosiluokkien kouluissa. Näissä kouluissa opetus tapahtuu pääosin yhdysluokissa, joissa opettaja opettaa samassa luokassa yhtä aikaa useimmiten 2 - 4 luokkaa astetta.

Yhdysluokkatyöskentely edellyttää huolellista ennakkosuunnittelua, joka ratkaisee työskentelyn puitteet. Myös opetustilanne muokkaa opetussuunnitelmaa. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 14.) Opetustilanne on aina ainutkertainen lukemattomien eri tekijöiden yhteistulos, ja opetus on tiettyssä mielessä luova tapahtuma, joten opetustilanteessa täytyy toimia mielekkäästi ja joustavasti. Opetus on siis tehokasta, kun suunnitelmallisuuteen liittyy joustavuus. Joustavia oppilasryhmittelyjä taas tuetaan kalustojärjestelyin ja ottamalla käyttöön koulussa olevia muita tiloja. Yhdysluokkaopetuksessa käytetään ryhmä- ja yksilöllistä opiskelua, koska opettaja ei itse voi opettaa kaikkia vuosiluokkia yhtä aikaa. (Lahdes 1977, 331, 329, 340.)

Opettajat kokevat Peltosen (1998) mukaan usein riittämättömyyden tunnetta ja ajan puutetta opettaessaan eri-ikäisiä lapsia samaan aikaan. Toisaalta Niinikuru ja Pässilä (1995, 20) toteavat, että eri-ikäisten oppilaiden opettaminen samassa ryhmässä ei ole raskaampaa kuin yhden ikäryhmän opettaminen, kun opettaja tekee kunnolliset työsuunnitelmat. Selviytyäkseen useiden vuosiluokkien opetuksesta yhdysluokan opettajan täytyy suunnitella työnsä huolellisesti eriyttäen opetusta vuosiluokittain, jolloin yksilöinti korostuu (Lahdes 1977, 340-341). Lisäksi kuusivuotiaiden yhdysluokkaopiskelua varten on ensin järjestettävä tarvittavat resurssit ja koulutus (Korpinen 1998, 32). Opettajan tulee suunnitella opetustaan myös siten, että hän voi tukea erityisesti oppilaita, jotka joutuvat kaiken aikaa työskentelemään yksin oman luokkatasonsa puuttumisen vuoksi (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 23). Opettajan työ helpottuu, kun hänellä on apua oppilaista, opettajatovereista ja riittävän tarkoituksenmukaisesta valmiista oppimateriaalista (Lahdes 1977, 341).

Yhdysluokkaopetuksen etuina ovat opetuksen yksilöllisyys, joustavuus, oppilaiden itsenäistymismahdollisuudet ja innovatiivisen kehittämisen helppous. Vaikeutena puolestaan ovat usein mm. ajankäyttö sekä taito- ja taideaineiden opetus. (Kalaoja 1990, 2.) Kyläkoulussa on Korpisen (1998, 13) mukaan monipuoliset mahdollisuudet monikäisten vuorovaikutukseen, jonka avulla yksilö oppii ymmärtämään omaa kehitystään. Vanhempi oppilas voi ohjata nuorempaa tai nuorempi vanhempaa, kun eri-ikäiset opiskelevat yhdessä. Lahjakuustutkija Joan Freeman (1985, 131) suosittelee oppitiensä alussa oleville lahjakkaille lapsille kyläkoulujen tapaisia luokkia, joihin lapsia ei jaeta iän perusteella. Tällöin kilpailu vähenee ja lapset voivat työskennellä omaan tahtiinsa luokassa.

Kuusivuotiaiden opetuksen 1. - 2.-luokkien rinnalla mahdollistavat kokonaiskasvatuksen periaatteet, aihepiireittäin etenevä opetus, toiminnan leikinomaisuus sekä työskentelyn vaihteleva jaksottelu, mitkä kuuluvat myös alkuopetukseen. Yhdysluokassa esioppilaat voivat osallistua 1. - 2.-luokkien toimintatuokioihin kokonaan tai rajoitusti. Tämä onnistuu parhaiten ympäristöopissa, uskonnossa, musiikissa, liikunnassa, kuvallisessa ilmaisussa ja käsitöissä. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 31.) Tietoaineissa käytettävässä rinnakkaiskurssijärjestelmässä ylemmät vuosiluokat opiskelevat samoja asioita kuin alemmat, mutta aina täydennettyinä ja syvennetyinä. Vuorokurssijärjestelmässä puolestaan oppilaat jaetaan kahteen oppikuntaan, jolloin nuoremmat oppilaat opiskelevat esimerkiksi uskonnossa 1. vuorokurssissa oman ikäluokkansa sisältöjä ja vanhemmat samoja sisältöjä koko vuoden ajan ja 2. vuorokurssissa taas kaikki opiskelevat yhdysluokkansa vanhemman ikäluokan sisältöjä. (Lahdes 1977, 335-336.)

Eniten eriyttämistä vaatii 1.- 2.-luokkalaisten lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä matematiikka, jotta oppilaat saavuttaisivat omat tavoitteensa aineiden osalta. Esioppilaille puolestaan painottuvat muita enemmän sosioemotionaaliset ja motoriset tavoitteet, joiden saavuttamiseksi tarvitaan paljon pelejä, leikkejä, vapaata leikkiä, askartelua ja liikuntaa. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 33.) Peltosen (1998, 69) tutkimuksen mukaan esioppilas voi itse hyödyntää esimerkiksi lukemaan oppimisen herkkyyskautensa oppimalla lukemaan simultaanioppimisen avulla seurattuaan sivusta ensin 1.-luokkalaisten lukuharjoituksia yhdysluokassa. Mallioppiminen eli jäljittely lisääntyy eri ikäisten lasten opiskellessa samassa opetusryhmässä (Niinikuru & Pässilä 1995, 116).

4 ESIOPETUS JA LAPSI

Lasten kasvatus on kutsumus, jossa täytyy hukata aikaa, voittaakseen aikaa.

Jean Jacques Rousseau

Lapsen löysi Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Hän esitti vuonna 1762 lapsesta käsin lähtemisen pedagogiikan perusajatukset Emile-teoksessaan, jossa hän vaati lapsen luon-

non kunnioittamista eri kypsyyskausina. Rousseau mukaan kasvatuksen päämääränä on ihminen itse. Lapsen yksilöllisyys tulee myös huomioida. Rousseau piti tärkeänä lapsen omatoimisuutta tiedon hankkimisessa, jossa korostuu havainnollisuuden merkitys. (Bruhn 1985, 211-225.)

Lapsesta lähtevä pedagogiikka on tullut uuden oppimisen tutkimuksen perusteella aiemman opettamispainotteisen didaktiikan tilalle. Tämä pedagogiikka pohjautuu alkujaan Piaget'n käsityksiin lapsen kasvusta ja kehityksestä (ks. Piaget 1988) sekä nyttemmin Vygotskyn teoriaan varhaisvuosien oppimisesta (ks. Vygotsky 1978). Näiden sekä kontekstuaalisen kasvun näkökulman pohjalta oppimisen pedagogiikan periaatteiksi nousevat varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisyys ja lapsen aktiivinen rooli oppijana, aikuisen merkitys oppimisen tukijana ja kasvuympäristön rakentajana sekä yksilöiden ja kasvuympäristöjen vuorovaikutus ja yhteistyö (Hujala 1996; 2000, 10).

Nykyään pidetään tärkeänä lasten tarpeista ja intresseistä lähtevää kasvatusta, jota voidaan toteuttaa lapsilähtöisellä pedagogiikalla (Kinos & Luoma 2001, 50). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) painottavat lapsilähtöistä kasvatusta, koska yhteiskuntaa tukevat rakenteet ovat muuttuneet ja passiivisten kansalaisten tilalle ovat kasvaneet aktiiviset ja yhä yhteistyökykyisemmät ihmiset. Oppiakseen selviytymään näistä arjen haasteista pidämme tärkeänä, että lapsi oppii ajattelemaan kriittisesti ja toimimaan omista lähtökohdistaan käsin. Näihin hän valmentautuu jo esiopetuksessa käsittelemällä itselleen merkityksellisiä ja läheisiä asioita omien oppimisedellytysten mukaan. Siksi käsittelemme oppimiskäsitystä, esiopetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä esiopetusikäisen oppimista, jossa täytyy ottaa huomioon 6-vuotiaan kehittyminen, toiminta- ja oppimisympäristö sekä sopivat työtavat.

4.1 Esiopetuksen pedagogiikan lähtökohdat

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan lapsen omasta kokemuksesta, toiminnasta ja kulttuurista lähtevää oppimis- ja opettamisprosessia. Oppimisprosessissa korostuvat lapsen toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki. (Hujala 2000, 11.) Piaget'n mukaan lasten kokemukset ovat oppimisen perusta (Hunter & Scheirer 1992, 38).

Oppimiskäsitys. Esiopetuksessa oppiminen tapahtuu aktiivisesti aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuvana päämäärätietoisen prosessina, johon sisältyy usein on-

gelmanratkaisua. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset antavat toisilleen virikkeitä ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.) Opiskelu esiopetuksessa on jokapäiväistä elämää, jossa oppiminen riippuu sosiaalisista kokemuksista (Hujala 2000, 11). Niinpä konstruktivistiseen ajatteluun perustuva oppimiskäsitys antaa puitteet, joiden avulla esiopetusikäiselle kehitellään mahdollisuuksia myönteisiin oppimiskokemuksiin.

Esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Esiopetuksen tehtävänä on vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä ja tervettä itsetuntoa tarjoamalla hänelle myönteisiä oppimiskokemuksia ja mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Tavoitteena on lapsen minäkuvan vahvistaminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen sekä ilo, innostuneisuus, rohkeus ja luovuus uusien oppimishaasteiden kohdatessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8.) Esiopetuksessa korostuu sisältöjä enemmän se, miten opitaan (Linnilä 2000, 37). Keskeisten oppimisen taitojen oppimiseen pyritään prosessimaisella työskentelyllä. Nyky-yhteiskunnassa tällaiset kriittisen ajattelun, jäsentämisen, ongelmanratkaisun ja valintojen tekemisen taidot edistävät yksilön aktiivisuutta ja vastuunottoa omasta oppimisestaan ja elämästään. (Lerkkanen & Koivisto 2001, 28.)

Esiopetuksen sisältöalueina ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Sisältöjen nimityksissä näkyy peruskoulun ainejakoisuus (Husso 2000, 162). Yksittäisiä sisältöjä tärkeämmiksi nousevat eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Eheyttämisessä kokonaisuuden muotoutumisen lähtökohtana on lapsi eikä sisältöalueiden tai oppiaineiden tavoitteet. Eheys syntyy, kun löydetään eri asioita, lasten arkipäivää ja eri sisältöalueita, yhdistävä periaate tai looginen yhteys. Siten lasta autetaan jäsentämään omaa elämäänsä ja omia kokemuksia mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Kokonaisopetuksessa sen sijaan opitun siirtovaikutus omaan elämään on satunnaista, koska kokonaisuus muodostuu oppiaineiden sisällöistä ja tavoitteista eikä lasten tarpeista. (Lerkkanen & Koivisto 2001, 30, 32, 27-28.) Kokonaisopetuksessa oppiaineet on korvattu elämänpiireillä, projekteilla, joiden avulla uskotaan oppilaiden lisäävän opiskeluintoa ja syvällistä eläytymistä (Lahdes 1997, 212). Arkikielessä käytetään usein eheytyä ja kokonaisopetusta toistensa synonyymeinä.

4.2 Esiopetusikäinen oppijana

Lapsilähtöiseltä kasvattajalta edellytetään kykyä nähdä ohjaavan aikuisen avun tarve sekä vankkaa kehityspsykologista tietoa lapsesta (Kinos & Luoma 2001, 50). Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin, millainen esiopetusikäinen on oppijana.

Motorinen kehitys. Lapsen kehitys on jatkuvien muutosten sarja, joka noudattaa tiettyä järjestystä ja etenee vaiheesta toiseen. Vaiheet eivät seuraa toisiaan samassa tahdissa eri yksilöillä, vaan kehityksessä on yksilöllistä vaihtelua. Kehitysnopeus ei myöskään ole kaikilla samanlainen; lapsi voi olla edellä esimerkiksi kielellisesti muita ikätovereitaan ja jäljessä tunne-elämältään. (Peruskoulun opetuksen opas 1987.)

Lapsi kehittyy varhaislapsuudessaan kokonaisvaltaisesti. Fyysinen kasvu, motorinen, sosioemotionaalinen ja kognitiivinen kehitys nivoutuvat toisiinsa ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1991, 111). Myös Gallahue (1982) on todennut motorisen kehityksen vaikuttavan tiedollisiin kykyihin.

Lapsen myöhemmälle oppimiselle luo pohjan hänen fyysinen ja motorinen kehityksensä. Toisaalta emotionaalinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys ovat edellytys myös motoriselle kehitykselle. Liikunnalla on todettu olevan merkittävä yhteys myös lapsen itsearvostuksen kehittymiseen, koska lapsi oppii tuntemaan itsensä hahmottamalla omaa kehoaan. Tätä kautta liikunta on tärkeä oppimisessa. (Kauppinen 1992, 50; Linnilä 1994, 61.)

Kuusivuotiaana pikkulapsen pyöreys häviää, ja jalat pidentyvät suhteessa vartaloon. Käden hienomotoriikka sujuu entistä paremmin, koska keskushermoston, luuston ja lihaksiston kehittymisen myötä liikkumisesta tulee yhä hallitumpaa. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 23-24.)

Kuusivuotivaiheessa lapsen motorinen levottomuus ja kömpelyys liittyvät voimakkaaseen kasvu- ja kehitysvaiheeseen. Kuusivuotias on aiemmin voinut olla näppärä ja sujuvaliikkeinen, kun hän nyt yhtäkkiä liikkuukin jatkuvasti. (Heinämäki 2000, 32.) Jo 15 - 20 minuutin keskittymisen jälkeen useimmat esikoululaiset saavat väsymysoireita ja tarvitsevat toiminnan muutosta tai liikuntaa (Vestly 1994, 30; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 5; Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1981, 19; Haapaniemi-Maula 1996, 73; Luukkonen 2000, 104). Niinpä esi- ja alkuopetukseen suositellaan motorisia ja havaintomotorisia harjoituksia (Lummelahti 1993 ja 1995).

Kognitiivinen kehitys. Kognitiivinen kehitys tarkoittaa tiedollisten toimintojen, kuten havaitsemisen, oppimisen, kielen, ajattelun ja muistamisen, kehittymistä (Hautamäki 1988, 11-13). Esittelemme seuraavaksi Piaget'n kognitiivisen kehityksen esioperationaalisen ja konkreettisten operaatioiden vaiheet, koska esikouluikäinen lapsi siirtyy vähitellen esioperationaalisesta vaiheesta konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Esioperationaalisen intuitiivinen vaihe on 4 - 7-vuotiailla lapsilla. Tällöin lapsen tilakäsitykset liittyvät omiin toimintoihin. Lapsi oppii valikoivaa havaitsemista ja alkeellisia syy - seuraus-suhteita. Lisäksi hän ymmärtää jonkin verran nopeutta, aikaa ja paljoutta. Massan säilyvyyttä on vielä vaikea ymmärtää. Kielen avulla lapsi pystyy ajattelemaan ja yleistämään asioita. Ilmeet, eleet ja puheet laajentavat viestintää. Lapsen ajattelussa maagisuus ja egosentrismi vähenevät. Päättelyä ohjaavat konkreettiset havainnot. (Piaget & Inhelder 1977, 91-124.)

Konkreettiset operaatiot ilmenevät 7 - 11/12-vuotiailla lapsilla (Piaget & Inhelder 1977, 94). Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi pystyy ajattelemaan ja päättämään asioita, joista lapsella on joskus ollut konkreettinen havainto ja joita ei ole välittömästi nähtävissä. Konkreettisuus ilmenee myös siten, että lapsen on vaikea pohtia tehtäviä pelkästään ajattelemalla, jos kuva on esillä. (Heinämäki 2000, 21.) Lapsi ymmärtää massan säilyvyyden, tilakäsitykset, aika- , nopeus- ja paljousuhteet. Hän kykenee myös luokittelemaan hierarkkisesti ja monipuolisesti. Lapsen kielenkäyttö monipuolistuu, ja keskustelutaito paranee. Oppilas oppii käyttämään myös monipuolisesti symboleja ja yläkäsitteitä. Lisäksi lapsen päättelyn käännteisyys alkaa kehittyä. (Piaget & Inhelder 1977, 94-124.) Oivallettuaan kahden näkökulman olemassaolon lapsi pystyy paremmin ottamaan huomioon toisen ihmisen mielipiteen (Smith ja Cowie 1988, 295). Niinpä lapsen tiedollista kehittymistä edistetään esiopetuksessa konkreettisillä esimerkeillä eri aistikanavien kautta. Toiminnan kautta kognitiot tulevat konkreettisiksi ja havaittaviksi (Linnilä 2000, 37). Monipuoliset ajattelua kehittävät toiminnot vuorovaikutuksessa toisten kanssa lisäävät myös lapsen kognitiivisia taitoja.

Sosioemotionaalinen kehitys. Sosiaalistuminen tarkoittaa lapsen sopeutumista ympäröiviin oloihin, yhteiskuntaan, kulttuuriin sekä orientoitumista ympäristön ilmiöihin. Sosiaalistuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Normaalisti kuusivuotias pystyy ilman merkittäviä vaikeuksia irtautumaan kotiympäristöstään esimerkiksi esikoulun ajaksi. Lapsi viihtyy yleensä ryhmässä ja havaitsee, että muutkin täytyy ottaa huomioon. Koska kuusivuotiaasta kiinnostavat erilaiset ympäristön ilmiöt, lapsi

haluaa mielellään osallistua toimintaan kantaen vastuuta. Samalla hän harjoittelee yhteistoimintaa lasten ja aikuisten kanssa. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 9.)

Esikouluikäisen lapsen maailmankäsitys on suppea, ja tapahtumat nähdään omasta näkökulmasta. Sen vuoksi esikouluikäinen vaikuttaa itsekeskeiseltä.

(Tomlinson- Keasey 1980, 203-204.) Hän haluaa olla ensimmäinen ja voittaa aina. Kuusivuotias ajautuu helposti äärimmäisyyksiin ja tarvitsee ympäristön tukea ja turvaa. Hän tarvitsee rajoja, joiden sisällä voi ottaa mittaa itsestä ja suhteesta ympäristöön. (Gesell & Ilg 1954, 100, 102-103.)

Kuusivuotias on tunne-elämältään usein nopea, toimelias ja eloisa. Hän tarvitsee läheisyyttä ja huomiota kuuluvasti ja näkyvästi esimerkiksi ilmaisten mielipiteitä useista asioista. Vaikka kuusivuotias on yleensä luonnostaan aktiivinen, lapsi tarvitsee aikaa myös hiljentymiseen ja yksinoloon. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 8.)

Kun opetuksessa otetaan huomioon lapsen kehitysvaihe, edistetään samalla lapsen koulunkäyntivalmiuksia. Tällöin lapsi saa opiskella mielekkäästi omien valmiuksien pohjalta.

Kouluvalmiudet. Kouluvalmiudella tai -kypsyydellä tarkoitetaan lapsen kykyä oppia. Viime aikoina on katse käännetty koulun valmiuteen vastaanottaa erilaisia oppijoita. Kouluvalmiuskäsitteen rinnalla käytetty oppimisvalmiuskäsite vie ajatuksen koulun vaatimuksista lähemmäksi lasta. Tällöin koulutulokkaiden kouluvalmius on yhteydessä opetukseen, joten keskustelun painopiste tulee siirtää kouluvalmiuden sijasta opetukseen. Kouluvalmius on sekä kypsymisen että siihen liittyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos, jota säätelevät lapsen persoonalliset ominaisuudet. (Linnilä 1997, 14, 19, 16.) Lapsen älyllinen taso, sosiaaliset taidot ja valmiudet, emotionaalinen persoonallisuus ja kognitiivinen tyyli vaikuttavat hänen kouluvalmiuksiinsa (Almqvist 1994, 53). Koulun alkaessa lapselle ovat tärkeitä muun muassa valmiudet koulupäivän rasituksiin, riittävä fyysinen kehitystaso sekä aisti- ja liikejärjestelmien, kuten silmän ja käden koordinaation, kypsyys ja hallinta. Lapsella täytyy olla myös keskittymiskykyä ja pitkäjännitteisyyttä tehtävien suorittamiseen ja uusien virikkeiden vastaanottamiseen. Oppilaan pitää pystyä irrottautumaan vanhemmista, jotta lapsi voi turvallisesti mielin toimia koulupäivän ajan. Esikoululaisella täytyy olla myös kykyä sietää sosiaalista kontrollia sekä ymmärtää puhetta ja ilmaista itseä puheen avulla. (Dunderfelt

1992, 72-73.) Esiopetuksessa on tärkeää kehittää lapsen kielellisen tietoisuuden valmiuksia, joiden avulla lapsi pystyy kohtaamaan koulun vaatimuksia (Fagerholm 2001, 64).

Perusopetus tulee järjestää Perusopetuslain (1998) 3 §:n mukaan oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Kronologiselta iältään samanikäiset lapset voivat olla kehitysiältään erilaisia (Almqvist 1994, 53). Koska jokaisella lapsella on oikeus kehittyä omassa tahdissa, on lapsen kehitystason huomioon ottaminen opetuksessa haaste kasvattajille. Niinpä opettajien täytyy muuttaa arkirutiinit joustavaksi kasvatuskäytännöksi, mikä perustuu lapsen kehityspsykologiseen tietoon ja taitoon. (Freeman 1985, 131; Linnilä 1997, 23.) Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi voi opettajan ja taitavamman kaverin kanssa omaksua sellaisia toimintoja, joista hän ei suoriutuisi yksin (Vygotsky 1978; Crain 1992, 214-215; Aho 2001, 8). Koulun valmiutta on edesauttaa lähikehityksen vyöhykkeessä olevat taidot sellaisiksi, jotta lapsi selviytyy toiminnoista itsenäisesti (Linnilä 1997, 23). Asian hallitseva taitavampi auttaja antaa tuellaan lapselle rakennustelineet (scaffolding), joiden avulla lapsi pääsee tiedonrakennuksessaan pidemmälle kuin ilman telineitä (Vygotsky 1978). Koska opettaja on työssään ennen kaikkea tutkija, hän hankkii tietoa lapsen taito- ja tietotasosta, tavoitetasosta, persoonallisuudesta, oppimisstrategioista sekä oppimisympäristön merkityksestä yksilöllistä oppimissuunnitelmaa varten (Linnilä 1997, 20). Opettajan tehtävänä on valita sopiva oppiaines puuttuvien valmiuksien kehittämiseksi. Esimerkiksi jos jotkut oppilaat eivät ole saavuttaneet tiettyjä motorisia valmiuksia, liikunnan opetuksessa voidaan valita näitä puuttuvia valmiuksia kehittäviä leikkejä.

Kouluvalmiudet ovat muuttuvia ja jatkuvasti kehittyviä ominaisuuksia, jotka ovat yhteyksissä kokemuksiin. Kokemukselliseen ja elämykselliseen oppimiseen tähtäävät työmenetelmät kehittävät lapsen koko persoonallisuutta. Oppimisprosessissa on tärkeää, että omat kokemukset, luova ajattelu, ilmaisu ja esteettiset elämykset yhdistyvät. Liian usein korostetaan vain eri alueiden harjaannuttamista ja jätetään huomiota vaille elämykselliset kokemukset ikään kuin ne olisivat vähemmän arvokkaita. (Linnilä 1997, 21.)

Kun lapsi oppii ymmärtämään tietoja ja saamiaan kokemuksia sekä alkaa pohdita omia käsityksiään, lapsen metakognitiiviset taidot kehittyvät. Lapsi pystyy ohjaamaan ja korjaamaan omaa oppimistaan sekä liittämään uuden tiedon entiseen tietoon metakognitiivisten taitojen - omia menettelytapojaan koskevan tiedon - avulla. (Lumme-

lahti 1997, 63.) Jo Vygotsky piti koulun tärkeänä tehtävänä kehittää lapsen tietoisuutta omasta ajattelustaan (Crain 1992, 215). Lapsen käsitys omasta oppimisestaan eli meta-kognitiivinen tieto kehittyy nopeasti koulun alusta alkaen. Opettajan tulisi ehtiä vahvistamaan lapsen myönteistä käsitystä omasta oppimisesta, jolloin lapsi alkaa uskoa itseensä oppijana ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa omaan oppimiseen. (Linnilä 1997, 22.) Valmiuksien ja taitojen kehittyminen lisäävät lapsen itseluottamusta; toisaalta lapsi alkaa kiinnostua kehitystä tukevista leikeistä ja vuorovaikutuksesta toisten kanssa itsetunnon vahvistumisen myötä (Lummelahti 1997, 76). Esiopetuksen tehtävänä on tukea myönteisen itsetunnon kehittymistä, jota käsittelemme seuraavaksi.

Itsetunto. Itsetunto kehittyy koko elämän ajan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa rohkaisten, lannistaen tai murskaten itsetunnon (Aho 1996, 59). Ojajosen (1994, 31) mukaan itsetuntoon katsotaan tavallisesti kuuluviksi itsetietoisuus eli neutraali itsensä havaitseminen, itsetuntemus eli yksilön tietoisuus heikkouksistaan ja vahvuuksistaan ja itsearvostus. Esiopetuksen keskeisenä tavoitteena on juuri lapsen itsetunnon kehittäminen (Lummelahti 1997, 76).

Koulussa tuetaan lapsen kasvua eheäksi, jolloin lapsi kohdataan kokonaisuutena - ihmisenä, jolla on oma taustansa, elinympäristönsä, ystävänsä, vahvuutensa ja heikkoutensa. Niinpä elämänhallinnan tukemiseen pyritään koulussa vahvistamalla uskoa omiin kykyihin ja tunnetta, että ihminen pystyy tietyssä määrin vaikuttamaan elämänsä kulkuun. (Hakala 1999, 24.)

Kun lapsi rakentaa vahvaa itsetuntoa, aikuisen rooli on tärkeä. Aikuisen on tunnettava lapsi, jotta pystytään ottamaan huomioon lapsen kehitysvaihe ja tarkoituksenmukainen palaute ja vuorovaikutus juuri tälle lapselle. Psykologisesti turvallisessa ilmapiiirissä lapsi saa olla oma itsensä ilman pelkoa nöyryytyksestä, hylkäämisestä, pilkasta. Kun lapsi luopuu puolustusmekanismeista, lapsen ohjaus on mielekästä. (Aho 1996, 48-49.)

Kasvatustilanteissa aikuisen täytyy toimia lapsen avustajana ja tukijana eikä kaikkitietävänä aikuisena, koska aikuisen todellisuus ei välttämättä ole ainoa oikea todellisuus. Aikuisen tulee korostaa esimerkiksi riitatilanteissa, että lapsen persoona hyväksytään, mutta ei hänen käyttäytymistään. Toiminta- ja prosessipainotteisessa kasvatuksessa lapsi saa onnistumiskokemuksia etsiessään aktiivisesti tietoa. Tällöin ihmisarvo ei määräydy pelkän tuloksen mukaan. Koska aikuisen reagointi lapsen suorituksiin ja lapseen kohdistetut suoritusodotukset vaikuttavat itsetuntoon, lapselle pitäisi antaa teh-

täviä, joiden avulla lapsi voisi näyttää osaamistaan ja kokea olevansa hyvä. (Aho 1996, 49-51.) Itsetunnon kannalta lapsen omat tavoitteet ovat tärkeitä, sillä ne määrittelevät sen, mitä lapsi pitää onnistumisina ja epäonnistumisina. Jos lapsi saavuttaa haluamansa tavoitteen, se vahvistaa itsetuntoa. (Lerikkanen & Koivisto 2001, 35.)

Palaute vaikuttaa Ojasen (1994, 67) mukaan suuresti lapsen itsetuntoon. Kanustava sekä luovuutta ja itsenäisyyttä tukeva ilmapiiri auttaa oppilaita parempiin suoriin (Wahlström 1996, 80). Yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä on rakentaa myönteisen palautteen avulla lapselle vankkaa itsetuntoa, jolle perustuu myös kaikki myöhempi oppiminen ja elämässä selviytyminen.

Ihminen on kuin paperinpala, johon jokainen ohikulkija jättää merkkinsä.

Kiinalainen sananlasku

4.3 Toiminta- ja oppimisympäristö

Lapsi ottaa ympäristöstään tietoa kaikilla aisteillaan (Korpelainen 2001, 44). Pienten lasten oppiminen vaatii mahdollisuutta harjoitella uutta asiaa toistuvasti hyödyntäen aisteja eri tavoin, jolloin lapsi laajentaa käsitystään opittavasta asiasta (Lerikkanen ja Koivisto 2001, 34). Hän kehittyy tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristöön, jonka runsaat toimintamahdollisuudet tekevät ympäristöstä lapsiystävällisen (Horelli & Kyttä 2001, 28). Parhaimmillaan ympäristö tarjoaa iloa ja onnistumisen elämyksiä ja tukee siten yksilön kehittymistä (Ojanen 2001, 21).

Esiopetuksen oppimisympäristöön kuuluvat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen ympäristö, jossa toimitaan. Esiopetusympäristössä on keskeistä opettajan ja oppilaiden välinen ja keskinäinen vuorovaikutus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.) Opettaja tuntee paremmin pienen ryhmän oppilaat kuin ison ryhmän, koska opettajalle jää aikaa seurata oppilaitaan (Lahdes 1997, 208). Niinpä pieni ryhmä on mahdollisuus hyvään opetukseen (Glass 1982, 73). Erityisesti pienille lapsille on ryhmän koolla suuri merkitys, koska esiopetuksen tavoitteita ei saavuteta liian suurissa ryhmissä. Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen vaatii riittävän pieniä ryhmiä. (Yhdistystiedote 2001, 16.) Suurissa ryhmissä ei pystytä myöskään herkkyyksikauden optimaaliseen hyväksikäyttöön. Lapsi on valmis ponnistelemaan tiedon ja kokemusten saavuttamiseksi 6-vuotiaan herkkyyksikautena eli ajankohtana, jol-

loin oppiminen sujuu hyvin (Dunderfelt 1992, 47-48.) Hyvä oppimisympäristö mahdollistaa muun muassa lapsen aktiivisuuden, itseohjautuvuuden, oman toiminnan arvioinnin, leikin ja rauhoittumisen sekä tarjoaa kielellisiä virikkeitä ja mahdollisuuden kehittyä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Hyvä oppimisympäristö on myös turvallinen, terveellinen ja esteettinen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9.)

Turvallisessa ja hallittavassa, mutta myös kiehtovassa ja salaperäisessä luonnonläheisessä ympäristössä korostuu lapsiystävällisyys. Luonnonympäristössä leikkiminen kehittää lasten motorisia valmiuksia selvästi paremmin kuin tavallisella leikkikentällä oleskelu, koska luonnonympäristön mielekkään tekemisen mahdollisuudet ovat lähes rajattomat. (Horelli & Kyttä 2001, 29, 31.) Leikin ilo saattaa kadota, jos lapsille on tarjolla vain valmiita leikkimurkkauksia ja -välineitä, jotka rajoittavat mahdollisuuksia luovaa leikkiin ja tehtävien ratkomiseen itsenäisesti kokeillen (Christensen & Launer 1985, 92). Korhosen (2001, 39-40) mukaan toimivaan leikki- ja oppimisympäristöön kuuluvat leikissä tarvittavat leikkivälineet ja rauhallinen leikkipaikka, jossa voi leikkiä keskeytymättä ja riittävän kauan.

Erityisesti pienten oppilaiden on saatava vetäytyä ajoittain omaan rauhaan. Siksi lepo- ja lukuhetkinurkkaukset ovat tärkeitä. Opiskelutilojen olisi tärkeää olla muuntelukykyisiä koulun toimintoja ja myös ympäröivän yhteisön tarpeita varten. Lasten kokemukset erilaisista materiaaleista ja muunneltavat kalusteet palvelevat parhaiten koulun pedagogisia tarpeita. (Grönholm 2001, 37- 38, 40.) Ruotsin opetushallituksen (Skolverket) kolmivuotisen seurantaraportin mukaan aiemmin päiväkotitai vapaa-ajan tiloina toimineita nykyisiä esiopetustiloja käytettiin monimuotoisiin ja vaihteleviin työtapoihin lastenhuolto- ja koulukulttuurin edustajien toimiessa esiopetuksessa yhteistyössä (Vuolle 2001, 36).

Hyvä oppimisympäristö ei anna valmiita vastauksia vaan mahdollisuuden tutkivaan oppimiseen (Grönholm 2001, 36). Herkkyys on taito valita lasten toiminnasta sellaiset asiat, joita työstämällä lapsi voi oppia uutta ja viedä ajatteluaan eteenpäin (Lerikkanen & Koivisto 2001, 32). Ajattelevaa lasta voidaan rohkaista esimerkiksi esittämällä lapselle monimutkaisia ajatuksia jo varhaisessa ikä- ja kehitysvaiheissa (Ikonen 2001, 26). Ajattelun lähtökohtana on lapsen oma havaitseminen ja kokemus. Kuvailujen, luokittelujen, vertailujen, arviointien ja mittaamisten avulla lapsi muodostaa uusia käsitteitä. (Erämaa-Lätti 12.11.2001.) Esiopetuksen oppimisympäristöstä lapsen pitäisi saada toiminnalleen riittävästi haasteita ja harjoitella oppimisen kannalta välttämättö-

miä taitoja sekä itsenäisesti että ohjauksen avulla. Opettajalla tulee olla aikaa lasten tarpeisiin ja lapsilla aikaa tehtävien suorittamiseen. Tällöin lapsen lähikehityksen vyöhykkeessä (Vygotsky 1962) olevat orastavat taidot pääsevät puhkeamaan, jolloin oppimisvalmius on lähinnä ympäristössä eikä lapsessa. (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 160.)

Montessori-luokassa ovat lapsen sisäisen tasapainoisuuden kehittämiseksi ja yhteisen työrauhan säilyttämiseksi osoittautuneet merkittäviksi oppimisympäristön avoimuus ja vapaus: vapaus liikkua, keskustella, muodostaa työryhmiä, pyytää apua tarvittaessa ja ohjata omaa työtään (Kärkkäinen 1986, 93). Koska lapsi ei ohjaudu pelkästään ympäristön vihjeiden varassa, oppimisympäristöstä tulisi saada ohjausta ja tukea (Brotherus ym. 1999, 79). Opettajan tulisi nähdä lapsen vastauksen taakse eikä lasta pitäisi rangaista virheistä (Smith & Cowie 1988, 301).

Hyvässä oppimisympäristössä oppiaineita integroidaan, jolloin opetuksen lapsikeskeisyys korostuu ja oppimismahdollisuudet lisääntyvät. Opettaja valitsee kokemuksia, jotka rohkaisevat kasvua uusille alueille ja laajentavat lapsen näkökulmaa ja liittävät ne opetukselliseksi kokonaisuuksiksi. Integraatio toteutuu, kun opetus liitetään elämänläheisiin tehtäviin kokemusten kautta tai korostamalla opittujen taitojen ja käsitteiden soveltamista. (Hunter & Scheirer 1992, 61, 63, 76.)

Esiopetuksen materiaalien ja välineiden runsaus tai niukkuus näyttivät Tiihosen (1991, 170-171) mukaan olevan yhteydessä opettajan asenteisiin, opetustyyliin ja näkemyksiin kuusivuotiaiden toimintatavoista ja -tarpeista. Opiskelumateriaalien ja -tilanteiden tulisi mahdollistaa erilainen opiskelu eli erilaisten metodien ja tyylien käyttö opiskelutilanteessa (Hongisto 2000, 99).

4.4 Työtavat

Oppilaat, opettaja, opetuksen tavoitteet ja opetusympäristö vaikuttavat työtavan valintaan. Työssään onnistuva opettaja valitsee työtavat tietoisesti vaihtoehtoja miettien, tuloja tarkkaillen ja arvioiden sekä valintaansa perustellen. (Koppinen & Pollari 1993, 19.) Oppilaan oppimistyyliä opettaja voi käyttää hyväkseen joko yhtenäistävän tai erilaistavan opetuksen eriyttämiseen yksilöllisesti tai ryhmämuotoisesti (Lahdes 1997, 199-201). Työmuoto parhaimmillaan mahdollistaa oppimisen, tien tavoitteeseen. Esimerkiksi muodin oikusta valittuna se voi olla myös oppimisen este. (Koppinen & Pollari 1993, 19.)

Työtavat voidaan jakaa oppilaskeskeisiin, opettajajohtoisin ja yhteistoiminnallisiin muotoihin (Koskenniemi & Hälinen 1970, 134). Opettajakeskeisessä työtavassa opettaja on usein opetustilanteen aktiivisin osapuoli, mikä passivoittaa oppilaita (Koro 1991, 110). Oppilaskeskeisyydessä puolestaan oppilas nähdään subjektina, jonka tavoitteellista oppimista opettaja haluaa tukea ja edistää (Saarinen ym. 1991, 220). Yhdysluokassa käytetään enemmän oppilaskeskeisiä työmuotoja kuin erillisluokassa, mikä on yhdysluokkaopetuksen hyvä puoli (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 15). Niinpä yhdysluokat ovat olleet oppilaskeskeisyyden tienraivaajia, koska yhdysluokan opettaja ei pysty opettamaan kaikkia yhtä aikaa, joten yksilöllistä työskentelyä on ollut pakko kehittää (Lahdes 1977, 334).

Lasten ja aikuisten välisen tasa-arvon ja sivistyksellisten perusoikeuksien myötä korostuvat aiempaa enemmän lasten osallistuminen ja vaikuttaminen (Strandell 1995, 15). Monitieteisen tutkimuksen myötä lapsilähtöinen ajattelu on saanut jalansijaa uudessa oppimiskäsityksessä, mikä ilmenee esimerkiksi leikin huomioon ottamisena esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa.

Nykyisen oppimiskäsityksen eli konstruktivismin ja erityisesti sosiokonstruktivismin mukaan tähdennetään oppimisen sosiaalista luonnetta ja lasten vertaisryhmän merkitystä oppimisessa, mikä liittyy lähestymistavaltaan päiväkotipedagogiikkaan (Nii-ranen ja Kinos 2001, 75). Lapsen oppimista ei voi ymmärtää kokonaisuudessaan, jos oppiminen irrotetaan kulttuurisesta kontekstista (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 12-26). Konstruktivismin mukaan oppiminen ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, tuntemalla ja näkemällä vaan oppiminen on omakohtaista aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleenmuotoilua (Vuorinen 2000, 88). Omat kokemukset vaikuttavat esikouluikäisiin voimakkaammin kuin sanat, koska kokemusten kautta saatu vastaus kysymyksiin täydentää lapsen tietoja paremmin kuin pelkkä sanallinen vastaus (Tomlinson- Keasey 1980, 211). Oppilaskeskeisissä työtavoissa - yksilöllisessä työssä, oppilaiden esityksissä ja ryhmätyössä - oppilaat puolestaan jakavat vastuuta opettajan kanssa (Koskenniemi & Hälinen 1970, 136-137, 157). Oppilaskeskeisyys edellyttääkin yhteistyökykyistä opettajaa ja yhteistoimintaa (Saarinen ym. 1991, 221). Toiminta vahvistaa esikoululaisen ajattelua (Linnilä 2000, 38).

Yhteistoiminnallinen oppiminen. Perinteisessä ryhmätyössä vastuu jakautuu usein epätasaisesti, kun taas yhteistoiminnallisessa oppimisessa jokaisella jäsenellä on vuorollaan oma vastuullinen tehtäväroolinsa. Nykyisin puhutaan usein toistensa sy-

nonyymeinä - kuten myös me tässä yhteydessä - yhteistoiminnallisesta tai kollaboratiivisesta oppimisesta, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite ja jossa pyritään vuorovaikutuksessa toisten kanssa jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (Häkkinen & Arvaja 1999, 208-209). Työmuodoiltaan nämä eroavat toisistaan siten, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmänjäsenille on asetettu etukäteen selkeä työnjako, kun taas kollaboraatiossa työnjako on spontaania ja roolit joustavia (Dillenbourg 1998, 1-19). Sosiaalisen konstruktivismin suosio lienee teknologises- sa kehityksessä, joka tarjoaa uusia työskentelytapoja mahdollistavia kollaboratiivisen työskentelyn välineitä (Pantzar 2001, 118).

Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan kykyä osallistua pienryhmää laajempaan oppijayhteisön toimintaan, jonka käyttö laajenee esimerkiksi tietotekniikan välityksellä (Greeno & The Middle School Mathematics through Applications Project Group 1998, 5-26). Koska yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää korkeammanasteisia ajattelun taitoja, kuten jäsentelyä, arviointia ja kokonaisnäkemysten muodostamista sekä uusien ajatusten ja käsitteiden sisäistämistä, tulevaisuudessa tämä tulee olemaan yhä tärkeämpi työmuoto (Kohonen & Leppilampi 1994, 101-102, 72).

Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla koulu kykenee kehittämään oppilaissa aikuisuudessa tarvittavia yhteistyötaitoja, kuten toisten huomioonottamista, neuvottelua, ongelmien ratkaisemista, päätöksentekoa sekä viestintä-, vuorovaikutus- ja johtamistaitoja (Koro 1991, 113). Yhteistoiminnallisten opetusmuotojen käyttö on perusteltua erityisesti yhdysluokassa, jossa eri luokka-asteiden eri ikäisten oppilaiden tehtävät voivat eriytyä iän ja taitojen mukaan (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 15). Peltosen (1998, 84) mukaan esioppilaiden pitäisi saada toimia mahdollisimman paljon yhdessä toisten lasten kanssa, koska he pitävät yhdessä opiskelusta ja heillä kaikilla ei ole muuta mahdollisuutta olla samanikäisten lasten seurassa.

Yhteistoiminnallisessa opetuksessa yhdistellään kaikkia käytettävissä olevia työtapoja, kunhan muistetaan lisäksi oppilaiden mahdollisuus omatoimisuuteen (Koppinen & Pollari 1993, 18). Yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtana on, että jokainen opiskelee myös itsenäisesti, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä. Näin yksittäisen oppilaan taakka vähenee, sillä opittava aines jaetaan useamman oppijan kesken. (Koppinen & Pollari 1993, 11.) Jokaisen oppilaan on pystyttävä tarvittaessa kertomaan koko ryhmän puolesta, miten ryhmä ratkaisi annetun tehtävän. Kun työskentely tapahtuu roh-

kaisevassa ilmapiirissä, ei yksilöllinen vastuunkantaminen aiheuta lamaannuttavaa pelkoa. (Koro 1991, 112.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oikein toteutettuna voidaan välttää useita opettajajohtaisen opetuksen heikkouksia (Johnson, Johnson ja Holubec 1993). Mitä paremmin opettaja tuntee asiansa ja oppilaidensa oppimistavat, sitä luontevammin hän pystyy ohjaamaan oppilaidensa työskentelyä yhteistoiminnalliseksi (Koppinen & Pollari 1993, 30, 18-19). Yhteistoiminnallinen opettaja on oppimisprosessin ohjaaja, suunnittelija ja asiantuntija, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Hän ei ole enää ainoa arvioija vaan oppilaat arvioivat itse omaa ja ryhmänsä työtä. (Koppinen & Pollari 1993, 93, 15.) Arviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi portfoliolla, johon oppilas on monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti valinnut ja arvioinut opiskelu- ja työtehtäviään sekä tuloksiaan. Portfolioon voi sisältyä myös opiskeluprosessin kuvausta ja omaan oppimiseen liittyviä tavoitteita ja haasteita. (Kankaanranta & Linnakylä 1999, 8.) Oppilas on kuitenkin valmis arvioimaan ja kehittämään omaa työskentelyään ja oppimistuloksiaan (Koppinen & Pollari 1993, 30). Koska yhteistoiminnallinen oppiminen on enemmän tutkimista kuin asioiden oppimista, erityisesti esi- ja alkuopetuksessa tutkimiseen liittyy lasten omaehtoinen leikki ja ilo (Riihelä 1993, 28).

Leikki ja sadut. Leikin ja satujen avulla ajattelu saa kuvallisen puolen, mikä näkyy runsaana mielikuvituksena (Linnilä 2000, 37). Leikki on lapselle itsenäistä, vapaaehtoista ja spontaania toimintaa, jolla ei ole hyötytavoitteita tai päämääriä itse leikki-toiminnan ulkopuolella. Kasvattaja kuitenkin hyödyntää leikkiä kasvatustyössään tavoitteisesti ja tietoisesti. Nämä seikat eivät ole keskenään ristiriidassa, jos leikin ominaispiirteet otetaan huomioon. (Mäntynen 1997, 43-44.) Omatoimisen leikin ja aikuisjohdettujen oppimistilanteiden vuorovaikutus monipuolistaa sekä oppimistoimintaa että leikkiä. Kun aikuinen havainnoi lapsen leikkiä, hän saa käsityksen lapsen kiinnostuksen kohteista ja viitteitä siitä, mitä lapsille tulisi välittää ja opettaa. (Helenius 1993, 59.) Kun leikki on mukana luokanopettajan työssä, lasta opitaan tuntemaan kokonaisuutena eikä pelkästään koulutaitojen osalta (Kankaanranta 1994, 42).

Lapsuuden kehitystehtävä ei ole pelkästään oppiminen vaan myös minuuden kehittyminen ja sosiaalisuuden oppiminen (Keltikangas-Järvinen 2000, 26). Nimenomaan lapsuuden leikkiryhmissä luodaan pohja itsenäisille sosiaalisille taidoille, joka on myös merkittävä kouluvalmiuksiin kuuluva osa-alue (Helenius 1993, 64). Leikki edistää seuraavia koulunkäyntiä helpottavia asioita: itseluottamus, uteliaisuus, halu ja kyky vai-

kuttaa asioihin, itsehillintä, yhteenkuuluvuus ryhmän kanssa, halu ja kyky keskustella tunteista ja ajatuksista sekä halu yhteistyöhön (Vakkuri 1999, 21, 64). Sosiaalinen toiminta ja eri ikäisten ja eri sukupuolta olevien lasten väliset leikit lisääntyvät luonnonläheisessä seikkailupuistossa, jossa ei ole kiinteitä leikkivälineitä vaan materiaalia, joilla voi rakentaa leikkipaikkansa (Kyttä 1995, 143). Yhteisleikeissä täydennetään ja jatketaan toverin toimintaa (Hakkarainen 2001, 190).

Leikki on kehityksen alkusyy ja lapsen lähikehityksen vyöhykkeen luoja. Leikissä lapsi kykenee suorituksiin, joihin hän ei vielä leikin ulkopuolella pysty. Leikissä lapsi on siis aina keskimääräisen ikänsä ja jokapäiväisen käyttäytymisensä yläpuolella. (Vygotsky 1981, 196.) Leikki valmentaa älyllisiä ongelmanratkaisutaitoja jopa paremmin kuin ongelmanratkaisutaitoihin valmentava opetus (Bergström 1996, 60). Muun muassa Piaget'n (1988, 153) vesileikkikokeet ovat osoittaneet, että lapsi oppii leikkiesään arvioimaan määriä ja tilavuuksia. Löytäessään ja muunnellessaan erilaisia materiaaleja lapsi kerää kokemuksia esimerkiksi muodoista ja väreistä, painosta ja lujuudesta, lämpötilasta, pintaominaisuuksista ja kestävyydestä. Näitä tietoja hän ei pystyisi hankkimaan pelkästään abstraktin tiedon avulla. (Christensen & Launer 1985, 63.)

Leikkiessä lapsen mielikuvitus ja luovuus kehittyvät (Piaget 1988, 153). Eriyisesti sellaiset leikkivälineet, jotka eivät anna lapselle valmiita ratkaisuja, vaativat lapsia osallistumaan enemmän leikkiolosuhteiden luomiseen ja tutustumaan ympäristöönsä aktiivisesti (Christensen & Launer 1985, 63). Kun lapset tekevät itse tutkimuksiaan, onnistuminen lisää itsetuottamusta. Niinpä yksinleikkiäkään ei voi pitää kypsymättömänä tai yksinkertaisena leikin muotona. (Tomlinson-Keasey 1980, 218). Leikkitoiminta on lapsilähtöistä, tavoitteellista ja lapsen taitoja kehittävää, kun oppimista voidaan edistää tarjoamalla lapselle tilanteeseen sopivia leikkejä, joilla lapsi voi harjoitella itsenäisesti aikaisemmin oppimiaan asioita. Siten lapsi saa vahvistusta taidoilleen ja tiedoilleen. (Korhonen 2001, 39.) Vapaa leikki kehittää lasta kokonaisvaltaisesti, kunhan leikki saa tapahtua lapsen omilla ehdoilla eikä liikaa pedagogisesti ohjaten (Bergström 1996, 60). Opettajan suorat menetelmät voivat lisätä ongelmia leikkiin. Niinpä epäsuorat menetelmät, kuten tavaroiden esille laittaminen, eivät vahingoita leikkiä. (Hakkarainen 2002, 139.)

Kuusivuotias lapsi on kiinnostunut peleistä, erilaisista leikkiin ja sääntöihin pohjautuvista tehtävistä sekä luovista toiminnoista. Monissa leikeissä on sekä rooli- että sääntöleikin piirteitä. Sääntöleikit edellyttävät erityisesti sosiaalisen alueen hallintaa.

Yhteisleikkeihin osallistuminen vaatii sitoutumista ja sääntöjen mukaan toimimista, jolloin lapsi oppii yhteistoiminnallisuutta ja ryhmätyötä. Sääntöleikeissä lapsi näkee oman suoriutuksensa vertaisryhmässä. Tällöin lapsi saa realistisen kuvan omista taidoistaan, vaikka sattumallakin on osansa. Lapsen on kuitenkin turvallista epäonnistua leikin varjolla tutussa ryhmässä. (Korhonen 2001, 38, 42, 41.)

Leikki ja sadut kehittävät lapsen mielikuvitusta ja ovat näin ollen esiopetuksen keskeisiä työtapoja (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9). Luovalla mielikuvituksella on tärkeä merkitys kaikessa oppimisessa (Vygotsky 1971). Mielikuvituksen vahvistamista tarvitsemme myös koko ihmisenä olemisellemme. Luovan prosessin tuloksena jokainen sisäisesti luotu kuva ruokkii ja antaa virikkeitä myös älylliselle puolelle. Oman mielikuvamaailman vahvuus on innovoivana voimavarana myöhemmälle iälle. (Jääliinoja 2000, 30.) Tarjoamalla lapselle tilaisuuksia käsitellä erilaisia tunteita satujen ja tarinoiden avulla hänen tunneälynsä kehittyy (Adenius-Jokivuori & Linnilä 2001, 161). Oppiessaan käsittelemään satujen tapahtumia ja hahmoja mielessään lapsi kykenee soveltamaan osaamistaan myös muihin kuvitteellisiin tilanteisiin ja todellisuuteen (Komi 1999, 23).

Sadut kuvaavat mielikuvituksellisessa ja vertauskuvallisessa muodossa niitä merkittäviä askeleita, joita lapsi tarvitsee voidakseen aikuisena elää itsenäistä elämää (Bettelheim 1994, 91). Kasvaakseen tasapainoiseksi ihmiseksi lapsi voi satujen avulla kokea turvallisesti erilaisia tunteita: hyvää ja pahaa, iloa ja surua, suojaa ja turvattomuutta, ahdistusta ja vapautusta (Jääliinoja 2000, 31). Koska huomattava osa lapsen maailmasta rakentuu tunteista, sadut ovat hyvä keino tunnemaailman järjestämiseen (Komi 1999, 21). Satu koskettaa, ilmaisee sanoin ja teoin sen, mitä lapsen mielessä liikkuu (Ojanen, Lappalainen & Kurenniemi 1980, 44-45). Lapsella on itsellään mahdollisuus valita, kenen kaltaiseksi haluaa tulla ja kenen kaltainen haluaa olla. Lapsen on helppo erottaa ja ymmärtää saduissa vallitseva musta - valko-ajattelu, jossa henkilöt ja hahmot ovat joko hyviä tai pahoja eikä henkilöiden kehityksessä tapahdu muutosta. Pienin ja heikoin on yleensä sadun sankari, mutta pahat saavat rangaistuksen. Sadun sankarin menestykseen samaistuminen koetaan omana menestymisenä ja vastoinkäymiset omana pettymyksenä. Lapsen itsetunto ja minuus vahvistuvat sankarin onnistumisten ja vaikeuksista selviytymisen kautta, mikä antaa lapselle uskoa onnistumiseen elämässä. (Jääliinoja 2000, 31.)

Satuja käsitellään lapsilähtöisesti saduttamalla, jolloin lasta pyydetään kertomaan kertomus. Aikuinen kirjoittaa ja lukee tarinan sekä antaa lapselle mahdollisuuden sen korjaamiseen. Tällöin kuunnellaan lasta ja otetaan lapsen ajatukset vakavasti eikä aikuinen totuttuun tapaan odota lapselta tiettyä vastausta. (Helminen 2001, 34-35.)

Uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen myötä opetuksessa korostuu lapsilähtöisyys, joka on tarpeen huomioida opetusta kehitettäessä. Varsinkin kuusivuotiaiden esiopetuksen tultua kouluihin, useimmiten yhdysluokkiin, tarvitaan toiminnallisempaa toimintaympäristöä ja lapsen kehitystasoa vastaavia työtapoja. Näistä ajankohtaisista näkökulmista lähdimme selvittämään, millaisia näkemyksiä opettajilla on esiopetuksen nykyisestä tilasta ja esiopetuksen kehittämisestä.

5 TUTKIMUSONGELMAT

1. Millaista koulutusta opettajilla on esiopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen?
 - 1.1 Millaista lisäkoulutusta opettajat toivovat saavansa esiopetukseen?
 - 1.2 Millaista taloudellista tukea opettajat haluavat lisäkoulutukseen?
2. Miten esioppilaat ovat vaikuttaneet yhdysluokan toimintaan ja työtapoihin?
3. Miten opettajat kehittäisivät esiopetusta yhdysluokassa?
 - 3.1 Millaisia parannusehdotuksia opettajilla on esiopetuksen toteuttamiseen?
 - 3.2 Millaista avustavaa henkilökuntaa opettaja toivoo luokkaansa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kulku

Yhdysluokkien esiopetuksesta kiinnostuimme vuonna 1999 työskenneltyämme esiopettajina kyläkouluilla. Tutustuimme esiopetuksen mahdollisuuksiin ja kehittämistarpeisiin yhdysluokissa. Halusimme selvittää yhdysluokkien esiopettajien kokemuksia laajemmin Etelä-Pohjanmaan alueella, koska esiopetusta kehitetään tällä hetkellä. Myös Uusitalon (1995, 54) mukaan tutkijoilla on yhteiskunnallinen vastuu tutkia ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin kannalta merkityksellisiä ongelmia.

Tutkimuksemme lähti käyntiin kesällä 2000 tutustumalla lähde- ja tutkimusaineistoon. Halusimme yhdistää opintoihin liittyvät opettajajarjoittelut OH 3 ja OH 4 tutkimusaiheeseemme suorittamalla ne yhdysluokissa, joissa on esiopetusta. Jatkoimme teoretiedon keräämistä ja teimme kyselylomakkeen talven 2000 - 2001 aikana. Esitetasimme kyselylomakkeen mainittujen vuosien vaihteessa kahdella yhdysluokan esiopettajalla.

Pyysimme luvan (Liite 1) tutkimuksen suorittamiseen kunkin eteläpohjalaisen kunnan sivistystoimenjohdolta lähettääksemme kyselylomakkeen niille opettajille, jotka opettavat yhdysluokassa myös esioppilaita. Lähetimme kyselylomakkeen (Liite 2) opettajille helmikuussa 2001. Koska kahden viikon määräaikaan mennessä palautettuja kyselylomakkeita oli alle 50 %, lähestyimme puhelimitse niitä opettajia, jotka eivät olleet palauttaneet lomaketta. Korostimme yhteydenotossamme tutkimuksemme ajankohtaisuutta ja tärkeyttä. Joillekin kouluille lähetimme pyydettäessä uuden kyselylomakkeen.

Toukokuussa aloitimme tutkimustulosten analysoinnin, jossa saimme apua Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitokselta. Kesän ja syksyn ajan täydensimme myös tutkimuksen teoriataustaa. Tutkimuksemme lopullista muotoa hioimme alkuvuoden 2002 aikana.

6.2 Tutkimuksen kohde

Valitsimme tutkimuksemme kohdealueeksi Etelä-Pohjanmaan, koska asuinseutumme yhdysluokkien esiopetusta ei juurikaan ole tutkittu. Alueemme esiopetuksen kehittämi-

nen kiinnosti meitä erityisesti siksi, että halusimme selvittää, millaisin puittein ja opettajien valmiuksin koulujen esiopetusta on järjestetty eri kunnissa - onhan kuntien velvollisuudeksi tullut esiopetuksen järjestäminen kaikille halukkaille kuusivuotiaille syksystä 2001 lähtien. Tutkimuksemme osallistui 19 kuntaa, joiden nimet saimme tietoomme Länsi-Suomen lääninhallituksen tekemistä tilastoista. Kyselylomakkeen lähetimme 78 opettajalle, joista 48 palautti lomakkeen eli vastausprosentti oli 62.

Otos on suunniteltava Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon (1995, 106-109) mukaan sen verran suureksi, että se täyttää analyysin vaatimukset vielä kadon jälkeenkin. Jos lasketaan korrelaatioita ja pyritään saamaan tilastollisesti merkitseviä kertoimia, on havaintojen määrä oltava vähintään 50. Selvitetyämme yhdysluokissa esiopetusta antavien opettajien määrän olevan tutkimusalueellamme 78 katsoimme sen riittäväksi tilastolliseen analyysiin.

Otokseemme kuuluivat kaikki Etelä-Pohjanmaan yhdysluokissa esioppilaita opettavat opettajat, jotka olivat myös tutkimuksemme perusjoukko. Otos muodostui kunnittain seuraavasti:

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen määrät kunnittain

Kunnat	Koulut
Alahärmä	1
Alajärvi	9
Evijärvi	2
Ilmajoki	4
Isojoki	5
Jalasjärvi	2
Karjajoki	1
Kauhava	7
Kortesjärvi	2
Kristiinankaupunki	1
Kuortane	7
Lappajärvi	5
Lapua	14
Lehtimäki	3
Nurmo	3
Töysä	1
Vimpeli	4
Ylistaro	1
Ähtäri	6

6.3 Tutkimusvälineistö

Survey-tutkimuksessa etukäteen luokiteltu aineisto kootaan kysely- tai haastattelulomakkeiden avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 122). Survey-tutkimuksemme aineisto kerättiin postikyselynä. Kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on kerätä mahdollisimman suuri osa tarvittavasta tiedosta yhdellä kerralla, jolloin se on useimmiten kertaluontoista ja peruuttamatonta. Näin ollen tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kehitettävä mahdollisimman valmiiksi jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. (Alkula ym. 1995, 118-119, 35.) Viitekehystä ja niiden takana olevaa käsitelmäärittelyä tarvitaan ennen kaikkea sen tietämiseksi, mitä on mitattu. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käsitelmäärittely ja käsitettä kuvaavan mittarin laadinta ovat erillisiä työvaiheita, jotka tehdään ainakin osittain ennen aineiston keräämistä. (Alkula ym. 1995, 74-75.) Tutkimuksen alkuvaiheessa määrittelemäämme teoreettiseen viitekehukseen teimme ajankohtaisia lisäyksiä ja käsitteiden tarkennuksia tutkimuksen kuluessa.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa havaintoihin perustuva informaatio on mittauksen avulla muutettavissa numeeriseen muotoon, jolloin asioiden esittäminen pelkisten numeroiden perusteella pelkistää empiirisiä havaintoja (Alkula ym. 1995, 45-47). Välttääksemme liiallista asioiden numeerista pelkistämistä käytimme tulosten analysoinnissa lisäksi lainauksia avoimista kysymyksistä.

6.3.1 Mittarin laadinta

Pyrimme tutkimuksessamme selvittämään yhdysluokan esiopettajien koulutusta, täydennyskoulutustarvetta sekä esiopetuksen järjestelyjä ja käytäntöjä, jolloin käytännöllisin tiedonhankinnan tapa oli survey-menetelmä. Haastatteleamalla olisimme saaneet todennäköisesti syvällisempiä vastauksia, mutta emme nähneet sitä tarpeellisena kyselylomakkeen avointen kysymysten vuoksi.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa kyselylomakkeen toimivuus näkyy myöhemmin tutkimuksen tuloksissa ja analyysissä. Kysymysten tulee sisältää vain yksi asia ja niihin kannattaa laatia mahdollisimman valmiit, täydelliset ja toisensa poissulkevat vastausvaihtoehdot. (Alkula ym. 1995, 130-133.) Kyselylomaketta laatiessamme pyrimme saamaan siitä vastaajalle selkeän, ymmärrettävän ja kohtalaisen vaivattoman vastata.

Painotimme monivalintakysymyksiä ja lisäksi pyrimme saamaan syvällisempiä vastauksia avoimilla kysymyksillä. Kysymyksiimme oli vastattu huolellisesti ja asiaan paneutuen. Kyselylomakkeen (Liite 2) laatimisessa käytimme hyväksemme myös ohjaajamme ja projektiopintoihin osallistuneiden opiskelijoiden mielipiteitä.

Tutkimuksemme oli kvantitatiivinen, ja avoimet kysymyksetkin jäsentelimme sisällöllisesti teemoihin, jotka merkitsimme numeroin mahdollistaaksemme tietojen taulukoinnin. Mittaamisella saatetaan muuttujat numeroin käsiteltävään muotoon (Soininen 1994, 34-35). Määrälliset analyysioperaatiot ovat yksiselitteisempiä kuin laadulliset, koska kvantitatiivisessa tutkimuksessa laskemisen edellytyksenä on tarkoin rajattu aineisto (Mäkelä 1992, 45). Vastausten teemoittaminen helpotti aineistomme analysointia.

Opettajien käsityksiä yhdysluokkien esiopetuksesta kartoitimme täydennyskoulutustarpeilla ja niiden kohdistuvan kunnan tai valtion taloudellisen tuen toiveilla sekä esiopetuksen tilojen, tyytyväisyyden ja parannusehdotusten osalta. Kysyimme myös, mitä vaatimuksia esioppilaiden mukanaolo yhdysluokassa opetukselle asettaa sekä millaista avustavaa henkilökuntaa opettaja toivoisi.

Täydennyskoulutusta käsitelivät lomakkeen (Liite 2) kysymykset 8 - 11, täydennyskoulutuksen taloudellista tukea kysymykset 12 - 13, toimitilojen tyytyväisyyttä kysymys 15, muuta tyytyväisyyttä kysymys 18a ja parannusehdotuksia kysymys 18b. Esioppilaiden mukanaolon tuomia vaatimuksia käsittelee kysymys 16.

6.3.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tilastollisen analyysin onnistuneisuus ja taitavuus (Uusitalo 1991, 81). Lisätäksemme luotettavuutta käytimme tulosten analysoinnissa SPSS-ohjelmaa ja tilastotieteilijöiden asiantuntemusta.

Reliabiliteetti. Mittauksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta ja mittarin kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että mittaustulos pysyy samana toistettaessa tutkimus samalla tai vastaavalla koehenkilöryhmällä. (Hirsjärvi 1983, 160.)

Kvantitatiivisissa tutkimuksissa reliabiliteettia tutkitaan samaa mittauskohdetta mittaavien mittareiden mittaustulosten yhtäpitävyydellä. Mittareiden antamia mittaustuloksia tutkitaan korrelaatiolla eli yhtäpitävyydellä. Tällöin kiinnitetään huomiota mittariin liittyviin virhetekijöihin. (Soininen 1994, 44-48.) Jäljelle jääneiden virheiden suu-

ruutta ja laatua sekä vaikutusta tutkimuksen johtopäätöksiin arvioidaan. Satunnaisvirheet kuten merkintä vahingossa väärään paikkaan vähentää reliabiliutta. (Alkula ym. 1995, 74-75, 94.) Mahdollisia virheitä olemme pyrkinneet vähentämään tarkistamalla useasti kyselylomakkeiden vastauksia ja luokitteluja. Mittausvirheettömyyttä arvioidaan eri tutkijoiden tuloksia vertaamalla (Soininen 1994, 44-48). Tutkimuksemme on toistettavissa lähettämällä kyselylomakkeet uudelleen tutkimukseen osallistuneille opettajille ja vertaamalla tuloksia keskenään.

Validiteetti. Validiteetilla tarkoitetaan mittavälineen kykyä mitata sitä muuttujaa, jonka sen on ajateltukin mittaavan (Grönfors 1982, 173). Kyselyllä saadaan yleensä vaivattomasti kerättyä aineistoa tutkimukseen. Postikyselyn ongelmana on, että vastauksia ei voi enää syventää aineiston keruun aikana. Etukäteen luokiteltuihin vastauksiin vastaaminen jättää usein tutkimukseen osallistuvan omakohtaisten näkemyksen vähemmälle. (Alkula ym. 1995, 120-121, 137.) Pyrimme saamaan kyselylomakkeessamme perusteluja opettajien omakohtaisiin käsityksiin avoimilla kysymyksillä.

Myös postikyselyn kato on ongelma, jonka korjaamiseen tarvitaan aktiivisuutta (Soininen 1994, 84-85). Alkulan ym. (1995, 140-141) mukaan huolellisesti tehdyn postikyselyn kato on yleensä 20 - 30 %. Katoon vaikuttavat merkittävästi tutkimuksen aihe ja sen kiinnostavuus. Katoa voidaan pyrkiä pienentämään vastaajalle mielekkäillä ja konkreettisilla kysymyksillä, kyselylomakkeen pituudella ja avointen kysymysten määrällä. Muistuttaessamme kyselyn palauttamatta jättäneitä puhelimitse jotkut heistä mainitsivat avoimiin kysymyksiin vastaamisen työläydestä. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsimme ottamalla yhteyttä puhelimitse niihin opettajiin, jotka eivät olleet vastanneet kyselyymme. Rohkaisimme myös vastaamaan lyhyesti avoimiin kysymyksiin. Niinpä saimme lisättyä vastausten määrää.

Kyselyihin voidaan vastata, kuten oletetaan tutkijan odottavan tai sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla (Soininen 1994, 84-85). On mahdollista, että kyselylomakkeen jättivät palauttamatta juuri ne opettajat, jotka kokivat esiopetuksen kielteisenä eivätkä uskaltaneet vastata rehellisesti. Pyrimme laatimaan kysymykset siten, että esiin tulevat sekä myönteiset että kielteiset puolet esiopetuksesta yhdysluokassa. Näin ollen tutkijoiden oman asenteen vaikutusta tutkimustulosten validiteettiin pyrittiin vähentämään.

Survey-tutkimuksissa ja haastatteluihin perustuvassa tilastoaineistossa mahdollinen virhelähde voi olla valehtelevä tai asioiden kaunisteleminen (Alkula ym.

1995, 90; Soininen 1994, 84-85). Tutkimuksessamme avointen kysymysten vastaukset vaikuttivat rehellisiltä ja kaunistelemattomilta.

Miten tätä rumbaa voi pyörittää järkevästi kenenkään kärsimättä?

Maaseudulla pikkukoulussa, kuten muuallakin, pitäisi ehdottomasti sallia vanhempien joustavasti valita eskarilaisten työpäivien määrä 3 - 5 päivää viikossa. Kouluissa kyllä osataan rakentaa kunkin lapsen tarpeiden mukainen esiopetussuunnitelma. Ei väsytetä lapsia heti koulutien alkutaipaleella. Maaseudulla vanhemmat haluavat ehdottomasti eskarilapsensa omaa kyläkouluun. Kolme päivää olisi ihanne lasten, vanhempien, opettajien ja 1. - 2.-luokkalaisten kannalta.

Kyselyn validius kärsii, jos tutkittavat eivät ymmärrä kyselyn käsitteitä. Niinpä on tärkeää tehdä kysymykset ja vastaukset samalla tavoin ymmärretyiksi. (Soininen 1994, 84-85.) Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli vastatessaan vaikeuksia eritellä käsitteinä esiopetuksen luonnetta, sisältöjä ja työtapoja. Se ei ollut kuitenkaan olennaista kysymyksen analysoinnin kannalta. Muuten kysymysten käsittämässä ei näyttänyt olleen vaikeuksia eli suurin osa kysymyksistä oli laadittu mahdollisimman yksiselitteisiksi. Tieteellisessä tutkimuksessa joudutaan aina tunnustamaan mittauksessa tehtävän virheitä, joita pyritään löytämään ja korjaamaan.

Objektiivisuus. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuudessa täytyy huomioida validiteetin ja reliabiliteetin lisäksi objektiivisuus. Objektiivisuus tarkoittaa sitä, miten tulokset selittyvät tutkittavien ominaisuuksista ja konteksteista eivätkä tutkijan harhoista, intresseistä, motivaatioista ja näkökulmista. (Soininen 1994, 122-125.) Tutkimusta ja tuloksia kuvailtaessa tulisi pyrkiä selkeään luettelointiin ja kuvailuun eli kvantifiointiin. Tällaista materiaalia voidaan käsitellä hyvinkin objektiivisesti. (Karma 1983, 63-64.) Määrällisessä tutkimuksessa neutraalisuus tarkoittaa objektiivisuutta eli arviointitulos ei riipu arvioitsijasta (Åhlberg 1992, 36).

Karman (1983, 63-64) mukaan objektiivisuutta voidaan lisätä pitämällä tietty etäisyys tutkittavaan ilmiöön ja tutkimushenkilöihin. Esimerkiksi omien oppilaiden tai tuttavien käyttö koehenkilöinä ei ole suotavaa. Tutkimuksemme objektiivisuus parani, koska tutkimusta tehdessämme emme enää työskennelleet kyselyymme osallistuneilla kouluilla ja lähes kaikki koulut olivat meille vieraita. Kyselylomakkeita analysoides-

samme olimme tutkimuksen “ulkopuolella”, koska saimme etäisyyttä tutkimuskohteesseen päätoimisina opiskelijoina. Määrällisessä tutkimuksessa tutkija on etäällä lähtöteidoista, jolloin tutkija saa tutkittavasta asiasta “ulkopuolisen” näkökulman (Soininen 1994, 35).

6.4 Aineiston analysointi

Tutkimustuloksia analysoitiin SPSS-ohjelman Khii-testillä, jolla etsimme riippuvuutta esi- ja alkuopetuksen approbatur-opintojen suorittaneiden ja eri aineiden täydennyskoulutustoiveiden suhteen. Lisäksi Khii-testillä selvitettiin luokan oppilasmäärän riippuvuutta esiopetuksen parannustoivomuksista tuntijakoon, lisätilan tarpeeseen, oppilasryhmäkokoon ja erillisiin toimitiloihin. Selvitettiin myös avustajan vaikutusta eriyttämisen määrään ja luokanopettajan asenteeseen esiopetukseen. Lisäksi esioppilaiden määrän ja toiminnan leikinomaisuuden välille etsittiin mahdollista yhteyttä.

Tutkimustulosten riippuvuudet eivät olleet merkitseviä. Tulos oli liikunnan osalta oireellinen ($\chi^2 = 9.629$, $p < 0.022$) ja ympäristö- ja luonnontiedossa oli lievästi oireellinen ($\chi^2 = 4.872$, $p < 0.88$). Jos tapausmäärä olisi ollut suurempi, olisi riippuvuus ollut tilastollisestikin todennettavissa.

Suurin osa tuloksista esitetään suorien jakaumien pohjalta ja havainnollistetaan graafisten kuvioiden avulla. Lisäksi aineistoa kuvaillaan avointen vastausten pohjalta analysoiden.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Puhelimitse saimme tiedot niistä 78 kouluista, joissa esiopetus oli toteutettu yhdysluokassa lukuvuonna 2000 - 2001. Yhdessä kunnassa esiopetusryhmää ei muodostunut lainkaan edellisvuodesta poiketen ja yhdessä kunnassa esiopetusta toteutettiin yhteis-

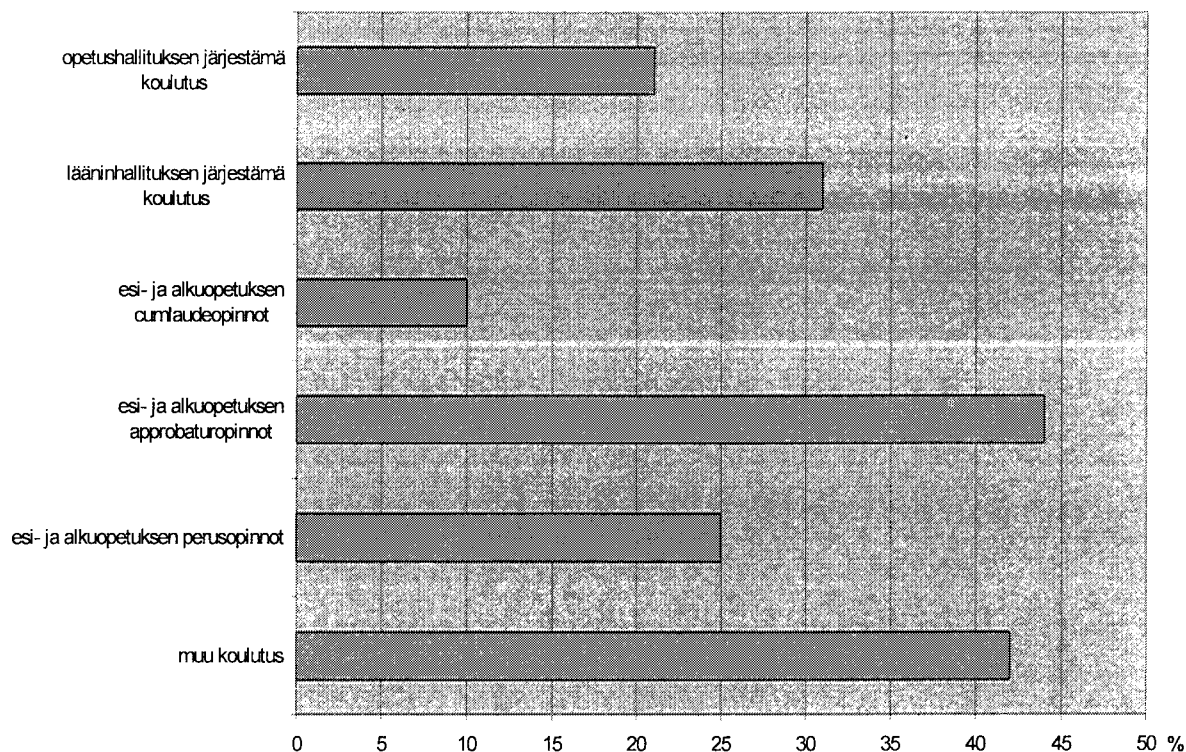
työssä naapurikunnan kanssa. Kyselylomake lähetettiin 78 opettajalle, ja vastauksia saapui 49, joista yksi jouduttiin hylkäämään puutteellisten vastausten vuoksi.

7.2 Yhdysluokkien esiopettajien koulutus

Kyselyyn vastanneista 48 opettajasta kaikki olivat naisia, ja he työskentelivät pääasiassa luokissa, joissa oli yhdistettynä luokat 0, 1 ja 2. Oppilaita oli luokissa keskimäärin 14 kokonaisoppilasmäärän vaihdella 5 - 31. Esioppilaiden määrä vaihteli 0 - 13 keskimäärin ollessa viisi. Yksi opettaja vastasi kyselyymme aikaisempien vuosien kokemusten perusteella, vaikka hänellä ei ollut sillä hetkellä yhtään esioppilasta. Opettajien työkokemus esiopetuksessa vaihteli alle yhdestä vuodesta 10 vuoteen ollen keskimäärin 2 - 5 vuotta. Tutkimukseemme vastanneilla opettajilla oli siis jo melko pitkäaikainen kokemus esiopetuksen toteuttamisesta.

Osa opettajista oli suorittanut luokanopettajakoulutuksen lisäksi toisenkin ammattitutkinnon. Pelkästään luokanopettajan koulutus oli 37:llä opettajalla. Luokanopettajan koulutus ja lastentarhanopettajan tutkinto oli seitsemällä. Yhdellä vastanneista opettajista oli luokanopettajan ja erikoissairaanhoidajakoulutus, yhdellä luokanopettajan ja sosiaaliskasvattajan koulutus, yhdellä luokanopettajan, lastentarhanopettajan ja erityisluokanopettajan tutkinnot. Yksi esiopettaja oli koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Mielestämme erityisesti varhais- ja erityiskasvatuksen opinnot täydentävät luokanopettajan valmiutta toteuttaa esiopetusta yhdysluokassa, koska luokanopettajakoulutuksessa on keskitytty pääasiassa 7 - 12-vuotiaiden lasten kehitykseen ja oppimiseen. Luokanopettajan tiedot ja taidot esioppilaiden erityispiirteistä jäävät vähäisiksi ilman esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopintoja. Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien koulutuksesta saadut esiopetuksen valmiudet vaihtelivat, kuten seuraavasta (KUVIO 1) käy ilmi.

Esi- ja alkuopetuksen opinnot



KUVIO 1. Opettajien suorittamat esi- ja alkuopetuksen opinnot

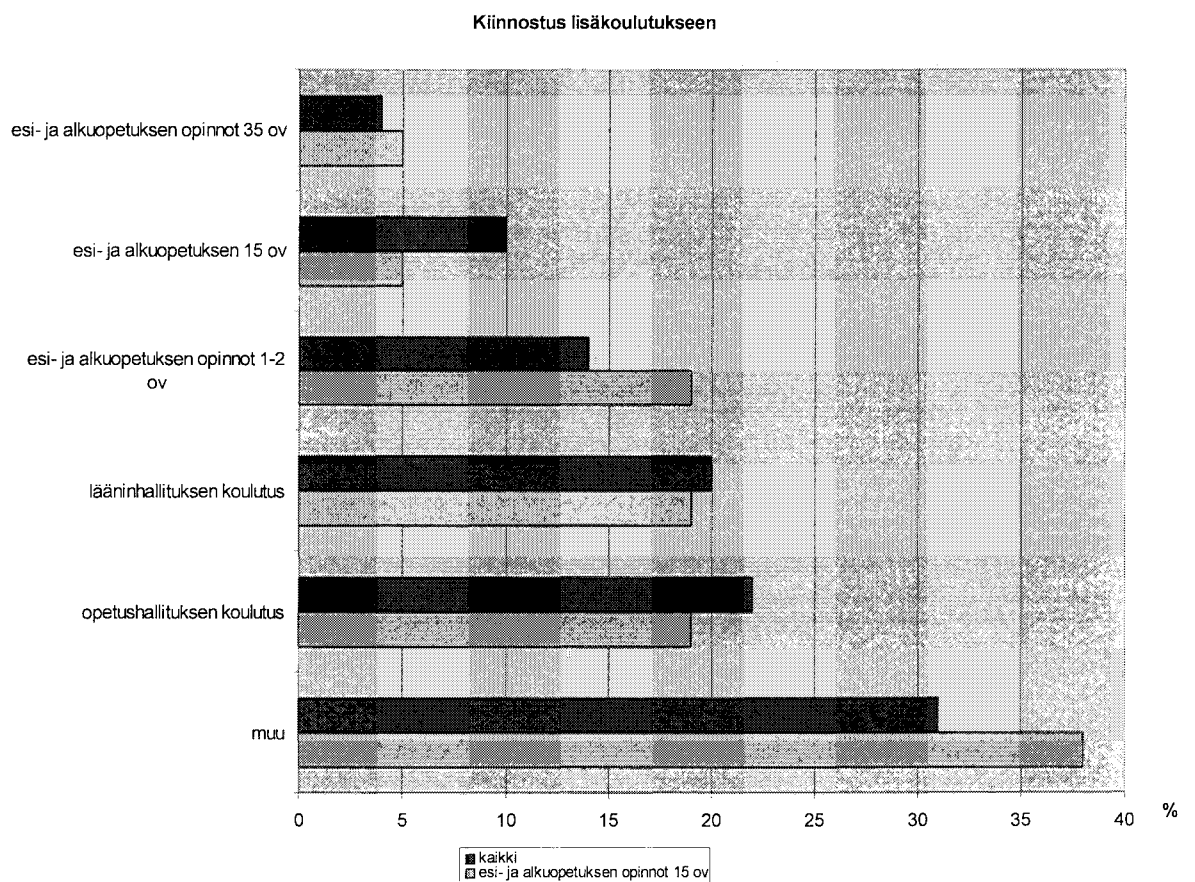
Esi- ja alkuopetuksen approbatur (15 ov) oli suoritettuna melkein puolella vastaajista (noin 44 %), neljäsosa oli suorittanut esi- ja alkuopetuksen perusopinnot 1 - 2 ov. Yksi opettaja oli suorittanut nämä molemmat opinnot. Viidellä vastaajalla oli esi- ja alkuopetuksen cum laude -opinnot (35 ov). Tutkimukseemme vastanneilla opettajilla oli siis melko paljon tietoa esi- ja alkuopetusikäisestä lapsesta oppijana.

Läänihallituksen järjestämässä esiopetuksen koulutuksessa olleet 15 opettajaa saivat lisätietoa muun muassa lukemaan opettamisesta ja erityisopetuksesta. Vastaajista kymmenen oli osallistunut opetushallituksen järjestämään esiopetusta käsittelevään koulutukseen, joka sisälsi esimerkiksi taito-, taide- ja ilmaisukasvatusta, matematiikkaa, science-opetusta ja erityisopetusta (kielelliset erityisvaikeudet). Muuhun koulutukseen osallistuneet 20 opettajaa olivat saaneet tietoa muun muassa opetussuunnitelman laadimisesta, oppimistaitojen kehittämisestä, matemaattisista oppimisvaikeuksista, käsityöstä, askartelusta ja erityispedagogiikasta. Läänihallitus, opetushallitus tai muu taho on

näköjään järjestänyt juuri sellaista koulutusta, jota opettajat toivoivat jatkossakin järjestettävän.

7.2.1 Opettajien kiinnostus lisäkoulutukseen

Vertailimme esi- ja alkuopetuksen 15 ov suorittaneiden ja kaikkien vastanneiden opettajien kiinnostusta lisäkoulutukseen (KUVIO 2). Yliopistolliset esi- ja alkuopetuksen opintokokonaisuudet eivät erityisesti kiinnostaneet opettajia, mikä voi selittyä opettajien aiemmin suoritetuilla esi- ja/ tai alkuopetuksen approbatur-opinnoilla.

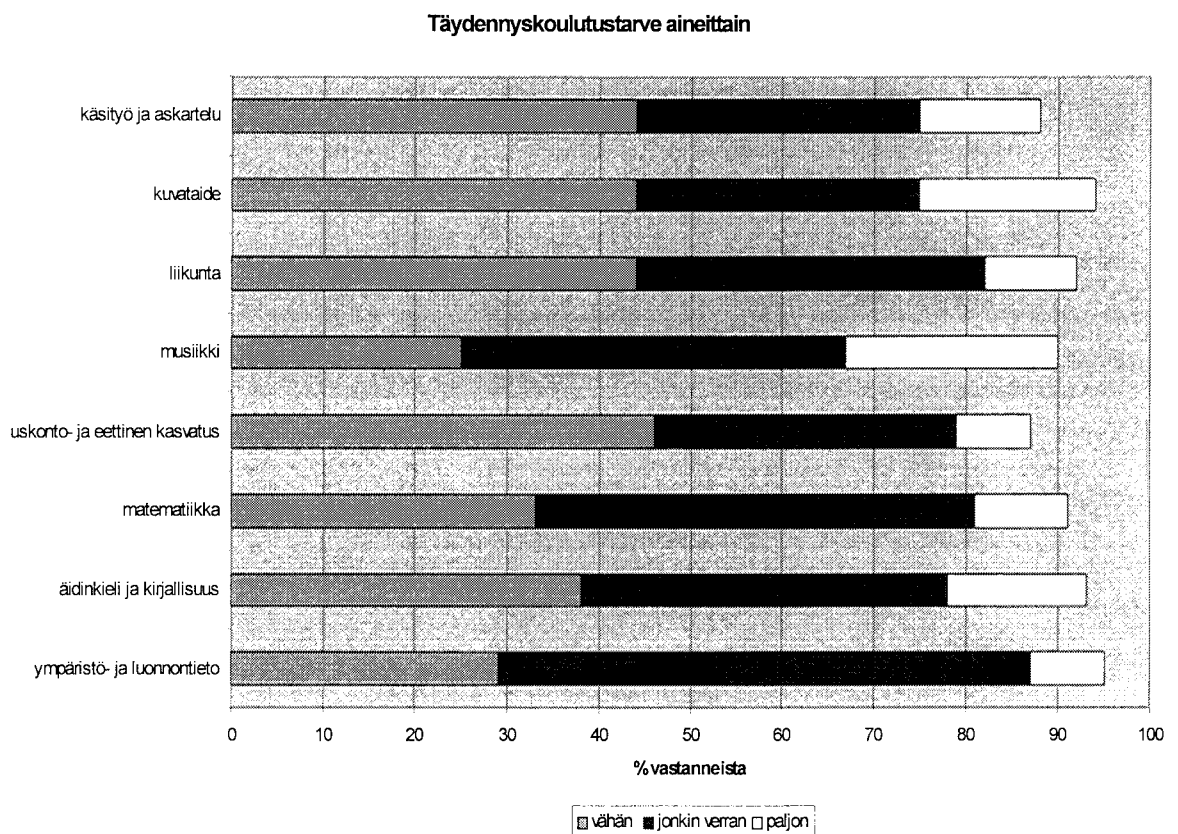


KUVIO 2. Opettajien kiinnostus lisäkoulutukseen esi- ja alkuopetusopintojen 15 ov:n suorittaneiden ja kaikkien vastanneiden mukaan

Kuvatessaan lisäkoulutustarvettaan opettajat valitsivat useimmiten muuta koulutusta kuten yhdysluokkaopetusta, erityisopetusta, ajankohtaisia asioita, ideoita eri aihepiireistä ja henkistä työvireyttä käsitteleviä opintoja. Vajaa puolet esi- ja alkuopetuksen 15 ov

suorittaneista toivoi saavansa lisätietoja esiopetuksen sisällöistä muun koulutuksen kautta. Sekä esi- ja alkuopetuksen 15 ov suorittaneista että kaikista vastanneista noin joka viidettä opettajaa kiinnosti lääninhallituksen ja opetushallituksen järjestämästä täydennyskoulutuksesta esimerkiksi opetussuunnitelmia koskeva koulutus, vaikka esiopetussuunnitelma puuttui tai oli kesken vain seitsemällä koululla. Lisäksi heitä kiinnosti esiopetuksen järjestäminen yhdysluokassa. Myös kaikkia vastanneita tarkasteltaessa painottuivat erityisesti tiedot yhdysluokan opetuksesta. Näyttää siltä, että koulutuksesta saadut valmiudet opettaa useampaa ikäryhmää yhtä aikaa osoittautuivat riittämättömiksi.

Yli neljäsosa kyselyyn vastanneista ei tuntenut tarvitsevansa lisäkoulutusta. Tämä käy ilmi myös ainekohtaisissa täydennyskoulutustoiveissa (KUVIO 3), joissa opettajilla ei löytynyt tarvetta runsaaseen lisäkoulutukseen missään aineessa.



KUVIO 3. Opettajien täydennyskoulutustarve oppiaineittain

Yli puolet opettajista toivoi saavansa jonkin verran täydennyskoulutusta ympäristö- ja luonnontieteissä ja hieman vähemmän matematiikassa. Myös musiikissa (noin 42 %) ja äidinkielessä (noin 40 %) oli tarvetta saada jonkin verran lisäkoulutusta. Vajaa puolet opettajista tarvitsi vähän täydennyskoulutusta uskonnosta, liikunnasta, kuvataiteesta sekä käsityöstä ja askartelusta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat tarvitsevansa paljon täydennyskoulutusta erityisesti musiikissa (noin 23 %), kuvataiteessa (noin 19 %) sekä äidinkielessä ja kirjallisuudessa (noin 15 %). Vaikka aineiden välillä ei ollut suuria eroja, musiikin ja ympäristö- ja luonnontiedon täydennyskoulutustarvetta oli hieman muita enemmän. Kummassakin aineessa täydennyskoulutustarvetta ilmeni reilusti yli 60 %.

Muista asioista kiinnostuneista (vastausprosentti noin 31) yli kolmannes halusi lisäkoulutusta esioppilaiden integroinnista yhdysluokkaan ja vähän alle kolmannes ilmoitti tarpeensa erityisopetuksen lisäopintoihin, mikä vahvistaa kyselylomakkeen aiempaa tulosta (KUVIO 2). Täydennyskoulutusta toivottiin myös vanhempien kohtaamisesta, kehityspsykologiasta, draamasta, käytännön vinkeistä ja leikeistä, joiden opiskeluun toivotaan työnantajan kannustusta.

Työnantajan tuki opiskelulle. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista halusi suorittaa lisäopintoja työn ohessa. Opiskelu lomalla, opintovapaalla tai muuten ei opettajia juuri kiinnostanut. Reilu puolet opettajista toivoi työnantajan /valtion maksavan opintojen osallistumismaksun ja opinnoista aiheutuvat muut kulut, kuten matkakorvaukset, ja lähes yhtä moni halusi palkkaa opintojen ajalta. Opintorahan tai muun taloudellisen tuen tarvetta ei juuri mainittu. Opintojen taloudellinen tukeminen näyttää siis tärkeältä, jotta opettajat hakeutuvat täydennyskoulutukseen saamaan uusia ajatuksia ja ideoita esiopetuksen toteuttamiseen.

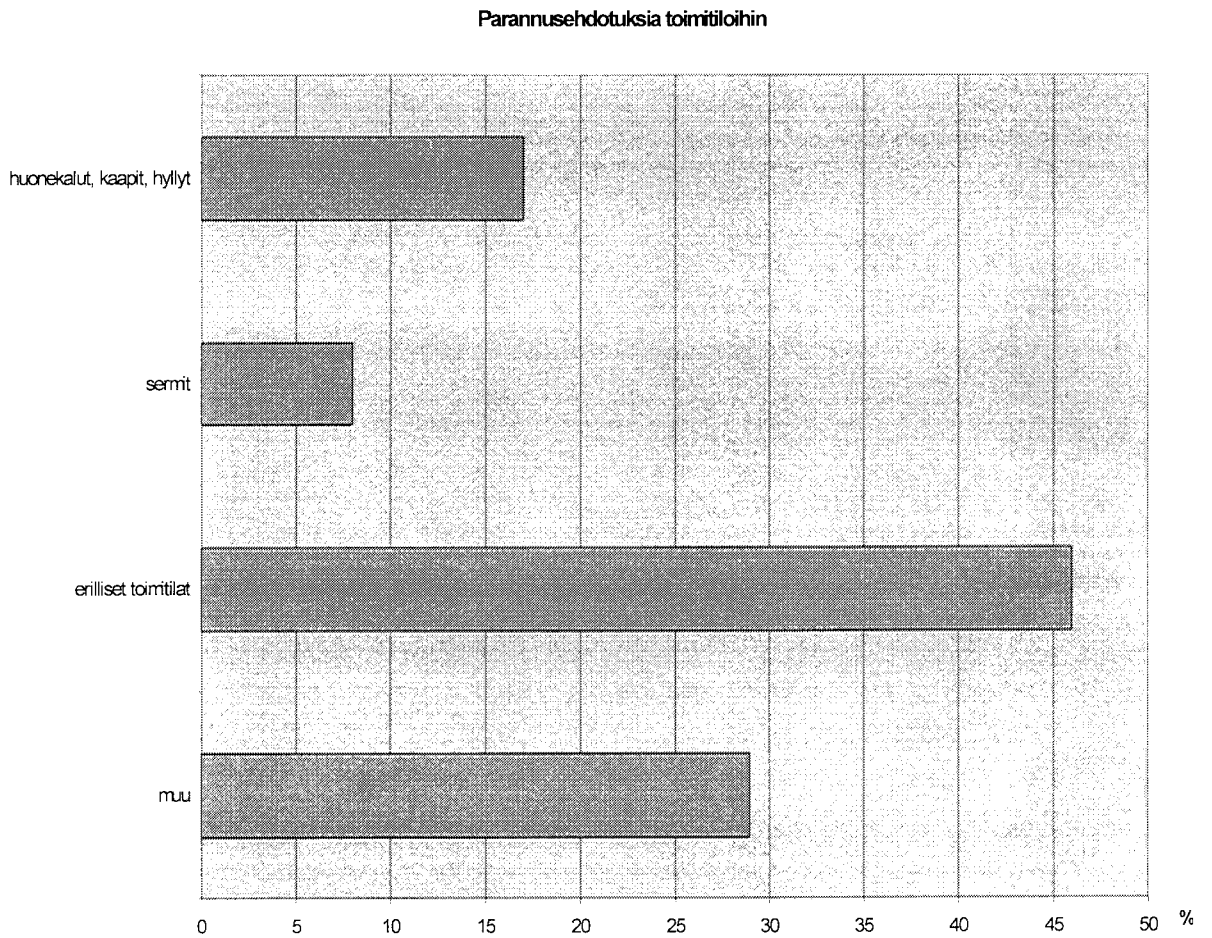
7.3 Esiopetuksen toteuttaminen

Esiopetuksen myötä yhdysluokan toiminta vaatii kehittämistä, joten kartoitimme opettajien käsityksiä esiopetuksen toimitiloista, opetuksen muuttumisesta esiopetuksen myötä sekä tyytyväisyyden ja kehittämisen aiheista.

7.3.1 Toimitilojen parantaminen

Ihanne tietenkin olisi, että ympäristöstä saisi enemmän lapsenomaisen eikä olisi aina kolkko koululuokka.

Kun yhdysluokan oppimisympäristöä kehitetään lapsesta käsin, toimitilojen tulee täyttää eri ikäryhmien tarpeet ja niiden tulee olla toimivia. Opettajat haluaisivat seuraavanlaisia muutoksia opetustiloihin (KUVIO 4):



KUVIO 4. Opettajien ehdotuksia toimitilojen parantamiseksi

Yli kolmannes opettajista oli tyytyväisiä esiopetuksen toimitiloihin. Yhdysluokkatilat ovat usein ahtaita, koska koulurakennukset ovat useimmiten vanhoja eikä suunniteltuja

nykyaikaisen opetuksen tarpeisiin. Niinpä parannusta toivoneista melkein puolet halusi esiopetukseen erillistä toimitilaa, kuten “äänieristettyjä pientiloja rauhallista pienryhmätyöskentelyä varten”.

Koska lisätilojen käyttö esiopetusta varten ei aina ole mahdollista, opetustilaa voidaan kuitenkin muunnella huonekalujen, kaappien ja hyllyjen avulla. Näitä kaipasi lähes joka kuudes opettaja luokkaansa. Muita parannuksia toivoi noin kolmannes.

Helposti yhdysluokassa käytettävää aihe- ja vaikeusasteittain vaihtelevaa materiaalia.

Liikunta- ja leikkipaikkoja sekä liikuntavälineitä ja -telineitä sisälle ja ulos.

Koska esioppilaat kehitysvaiheelleen tyypillisesti oppivat erityisesti leikin avulla ja kaipaavat rauhoittumista, myös opettajat pitivät tärkeinä tiloja leikille ja levolle. Rauhallisempia pienryhmätiloja saadaan järjestettyä myös sermeillä ja taiteovilla.

Leikkihuone on ehdoton.

Rauhallinen leponurkkaus, jossa voi levätä tai rauhoittua esimerkiksi satujen kuunteluun.

Tilava toimintahuone; luokassa mahdollisuus esimerkiksi taiteovilla jakaa luokka, että luokat voisivat tehdä enemmän rauhallista työskentelyä ja opettajalla on mahdollisuus antaa huomionsa enemmän määrin yhdelle luokalle kerrallaan.

Kuten lainauksesta käy ilmi, useamman ikäryhmän samanaikaisopetus vaatii tilaratkaisujen lisäksi myös toiminnan hyvää suunnittelua, erityisesti esioppilaiden ollessa mukana yhdysluokassa.

7.3.2 Esiopetuksen vaikutus yhdysluokan toimintaan

Tarvitsisin opettajana vielä enemmän keinoja järjestää opetusta siten, että kaikki kolme ikäluokkaa saisivat juuri heille parhaiten soveltuvaa opetusta/ ohjausta.

Opettajista lähes kaikki (90 %) kokivat, että esiopetus lisäsi suunnitelmallisuutta ja joustavuutta yhdysluokkaopetuksessa (KUVIO 5). Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien esi- ja/tai alkuopetuksen opinnot käsittelivät vähän esiopetusikäistä lasta, joten opettajat voivat kokea työnsä suunnittelun raskaana.

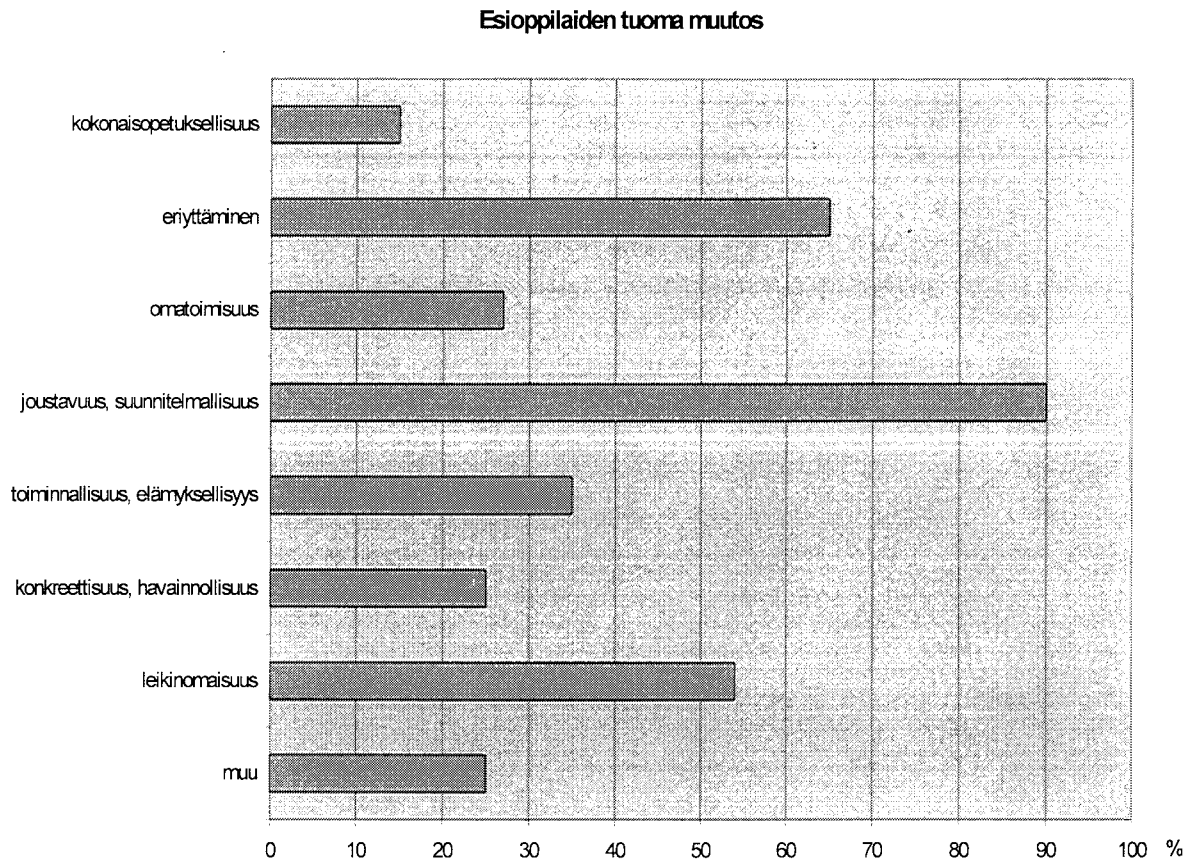
Suunnitelmallisuuteen sisältyy myös opetuksen eriyttäminen, joka korostui reilusti yli puolella opettajista. Yhdysluokassa on eri ikäisten opetusryhmiä, joilla kullakin on omat tavoitteensa ja tarpeensa ajattelun kehittämiseen. Siksi ”*opettajalla on ‘jakautunut’ persoonallisuus.*”

Opettaja joutuu tekemään kolme tuntisuunnitelmaa kolmelle ryhmälle.

Opetuksen on oltava leikinomaista, eri-ikäiset oppilaat huomioidonottavaa.

Koska esioppilaat oppivat leikinomaisin keinoin, vähän yli puolet opettajista kiinnitti huomiota leikinomaisiin työtapoihin. Esioppilaiden keskittymiskyvyn ollessa lyhyempi kuin 1. - 2.-luokkalaisten, opetusta täytyy suunnitella toiminnalliseksi ja elämykselliseksi, mitä korosti joka kolmas opettaja. Tällä tavoin ”*opetuksen koulumaisuus vähenee ja leikinomaisuus lisääntyy.*”

Toisaalta lisäisi toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä, mutta käytännössä mahdotonta isossa ryhmässä ja luokkatilassa.



KUVIO 5. Opettajien käsitykset esiopetuksen vaikutuksesta koko luokan opetukseen

Kun lapset saavat elämyksiä usean aistin kautta, he saavat konkreettisia kokemuksia oppimiseen. Neljännes opettajista painottikin toiminnan konkreettisuutta, koska esiopetusikäinen lapsi oppii konkreettisesti havainnoiden. Opettajat korostivat lisäksi omatoimisuutta ja muita opetuksen vaatimuksia kuten rutiineja, kiireettömyyttä ja yhteistyötaitoja, joita tarvitaan tulevana työvuosina.

Opetus vaatii enemmän konkreettisia malleja, rauhallista odotusta, miettimistä ja pohdiskelua: ajatustyötä, keskustelua.

Tarkkaan on mietittävä yhteiset tehtävät. 1. - 2.-luokkalaiset joustuvat työskentelemään itsenäisesti ehkä joskus liikaakin."

Luokassa kehittyy 'sisäinen sosiaalisuus' niin sanottua tavallista 1. - 2.-luokkaa paremmin.

Myös oppilaiden tasapäistäminen ja opetuksen tason laskeminen mainittiin muutoksina. Esioppilaiden omaleimaisuuden huomioiminen on vaarassa, jos opetusryhmät ovat suuria eikä opettajalla ole avustajaa luokassaan. Ruotsin kouluhallitus on kiinnittänyt huomiota esiopetuksen vaaraan muodostua 1. luokan kopioksi (Vuolle 2001).

On täytynyt luopua paljosta sisältöjen suhteen, aika ei enää riitä kaikkeen 'hauskaan'. On joutunut luopumaan 'virikkeistä' opetuksen tason säilyttämiseksi.

On ajateltava aika tarkkaan, jotta eskarista ei tule 1. luokan kopia. On muistettava, millainen on kuusivuotias lapsi ja kaikki ovat erilaisia.

Muutamit opettajat mainitsivat esioppilaiden tuomana muutoksena yhdysluokkaopetukseen kokonaisopetustyöskentelyn, jolloin *“sisällöissä painotetaan ainekohtaisten rajojen häivyttämistä”*. Kun ainerajoja häivytetään, pyritään kokonaiskäsitusten muodostamisella lapsen loogisen ajattelun kehittämiseen.

Esioppilaiden myötä työtavoissa on tapahtunut muutoksia, mistä huolimatta myönteisenä esiopetuksen luokassaan koki opettajista noin 67 %. Kielteisenä esiopetusta piti noin 17 % opettajista ja saman verran ei osannut sanoa suhtautumisestaan esiopetukseen.

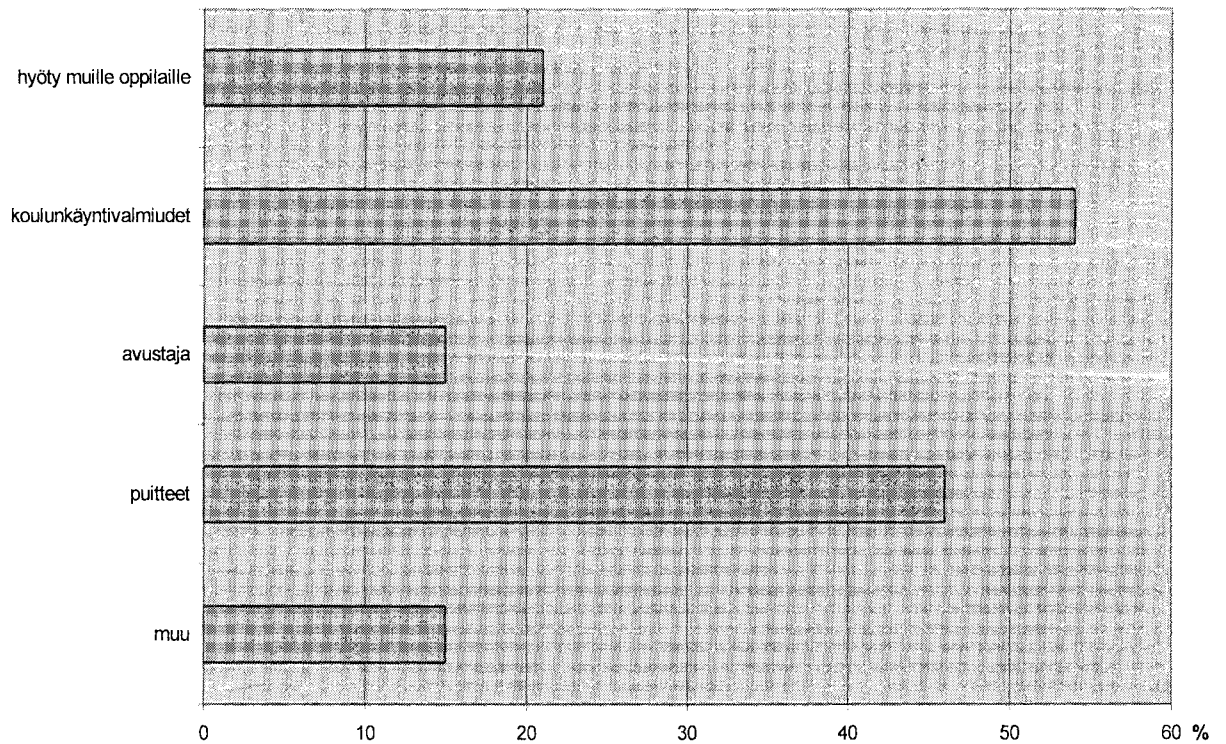
Opettajien kielteiseen suhtautumiseen esiopetukseen voivat vaikuttaa muun muassa suuret opetusryhmät ilman avustajaa sekä toimimattomat tilat ja tietojen vähäisyys esiopetusikäisestä lapsesta. Esiopetuksen myötä monipuolistuneet työtavat lisäävät todennäköisesti opettajien tyytyväisyyttä yhdysluokassa.

7.3.3 Tyytyväisyys esiopetukseen

Olen onnistunut herättämään oppilaissa oppimishalun; tiedän missä jatkaa kunkin kohdalla 1. luokalla.

Yhdysluokassa innostava opettaja ja toiset ikäryhmät tarjoavat esioppilaille virikkeitä, jotka valmentavat lapsia tulevia kouluvuosia varten.

Tyytyväisyys esiopetukseen



KUVIO 6. Opettajien esiopetuksen tyytyväisyyden aiheet

Yli puolet opettajista mainitsi tyytyväisyyden aiheeksi esioppilaiden koulunkäyntivalmiuksien kehittymisen (KUVIO 6), sillä esiopetuksella “*voidaan ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia*”. Sosiaalisuutta kehittämällä lapset oppivat toimimaan ryhmissä. Uuden oppimiskäsityksen mukaan korostetaan työtapoja, joilla oppimista harjoitetaan ryhmätoimin. Tällöin “*1. - 2.-luokkalaiset ovat olleet esioppilaille esimerkkeinä ‘oikeista’ koululaisista*” ja “*esioppilaat kasvavat hiljalleen ‘koululaisiksi’ toisten mukana*”. Esioppilasta on ollut iloa ja hyötyä myös muille oppilaille.

Ryhmähenki ja suvaitsevaisuus on tullut osaksi arkipäivää, erilaisuus hyväksytään normaalina asiana.

Kaikki ottavat hienosti toiset huomioon ja auttavat toinen toistaan. Lapset oppivat paljon myös toisiltaan: pienet isoilta, isot pieniltä.

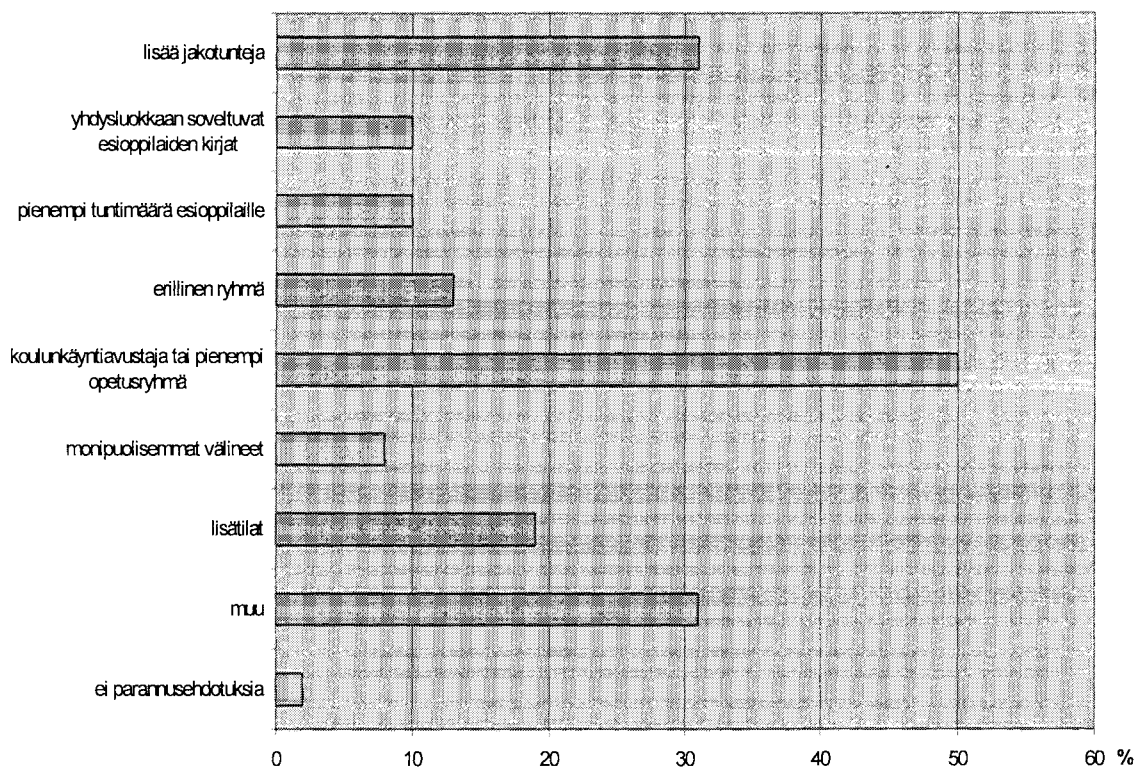
Vajaa puolet vastanneista oli tyytyväisiä esiopetuksen puitteisiin, kuten pienen ryhmäkokoon, esioppilaiden opetukseen vuoroviikoin naapurikoulun kanssa, tuntijakoon, koulutukseen ja /tai tiloihin. Tuntijaossa tulisi huomioida, että jokaisella ikäryhmällä on tunteja myös omana ryhmänään, jolloin taataan hyviä oppimistuloksia. Avustajan roolista mainitsivat muutamat opettajat. *“Oma avustaja on esioppilaiden ‘turvana’ ja koko ajan läsnä”*, joten esioppilaat saavat halutessaan läheisyyttä ja tarpeen vaatiessa yksilöllistä ohjausta.

Luokassamme on osittain avustamassa kouluavustaja, joka mahdollistaa luokkien jaon pienempiin ryhmiin.

7.3.4 Esiopetuksen kehittäminen

Vaikka opettajat olivat suurelta osin tyytyväisiä esiopetuksen puitteisiin, he kokivat joidakin asioita uhkana esioppilaiden oppimiselle. Esiopetuksen kehittämisessä opettajat nostivatkin koulunkäyntiavustajan roolin selkeästi esille (KUVIO 7).

Ehdotuksia esiopetuksen parantamiseen



KUVIO 7. Opettajien ehdotuksia esiopetuksen parantamiseksi

Työssä jaksamisen vuoksi opettajat tarvitsevat nykyistä pienemmän opetusryhmän/ koulunkäyntiavustajan, joita toivoi puolet opettajista. Opettajista noin kolmannes halusi opetustyöhönsä lisää jakotunteja, joiden avulla myös esioppilaat saavat opettajan huomion omana ryhmänään. Parannusehdotuksia olivat myös esioppilaille erillisen ryhmän /toisen opettajan saaminen, jotta *“eskarit eivät jää heittopussin asemaan”*. Jotkut kunnat ovatkin päätyneet ratkaisuun, jossa useamman koulupiirin esioppilaat ovat erillisessä esiopetusryhmässä oman opettajan kanssa.

Aivan välttämättä haluaisin (koulutuksen saaneen) avustajan luokkaani avuksi. . . Oma riittämättömyyden tunne alkaa käydä voimille.

Jakotunteja; minulla luokanopettajana ei ole yhtään tuntia varattu vain eskareille. . . Materiaaliostoihin ei ole rahaa.

Koska yhdysluokkaopetuksella on omat erityispiirteensä, opettajat kokivat tarvitsevansa yhdysluokkaan sopivaa opetusmateriaalia ja monipuolisempia materiaaleja ja esimerkiksi *“tilaa jakaa ryhmä”*. Opetusmateriaalien valmistajien pitäisi erillisten esioppimateriaalien lisäksi kehittää myös 0. - 2.-yhdysluokkien yhteistä materiaalia, jotta esiopetuksessa käsitellyjä asioita ei toistettaisi samanlaisina tulevina vuosina.

. . . materiaaliin; esikoulu ei ole vain kirja. Lisää pelejä, leikkely- ja liimaustehtäviäideoita, tekemisideoita (ei kalliita). . .

Kunnan panostuksena esioppilaiden opetukseen opettajat toivoivat esimerkiksi esiopetuslisää palkkaukseen, mikä on ymmärrettävää siksi, että esioppilaat vaativat erityishuomiota opetuksessa. Kun kunnat päättävät määrärahoista, on otettava huomioon esiopetuksen määrärahojen jakaminen koulukohtaisesti.

Työssä jaksamiseksi opettajat toivoivat myös työnohjausta ja erityisopettajan tukea esioppilaiden oppimisvaikeuksissa. Joissakin kunnissa erityisopettajan resurssit eivät riitä kartoittamaan esioppilaiden oppimisvalmiuksia, vaikka esiopetusikä on otollisinta aikaa mahdollisten tulevien oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi.

Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä riittävän isoa esiopetusryhmää, sillä lapsi ainoana esioppilana ryhmässään voi kokea yksinäisyyttä. Tämän ehkäisemiseksi naapurikoulut voivat yhdistää esiopetuksen tapahtuvaksi esimerkiksi vuoroviikoin kummassakin koulussa. Jotta opetus tapahtuisi lapsilähtöisesti, oppilas tarvitsee muita samanikäisiä oppilastovereita oppimisensa tueksi.

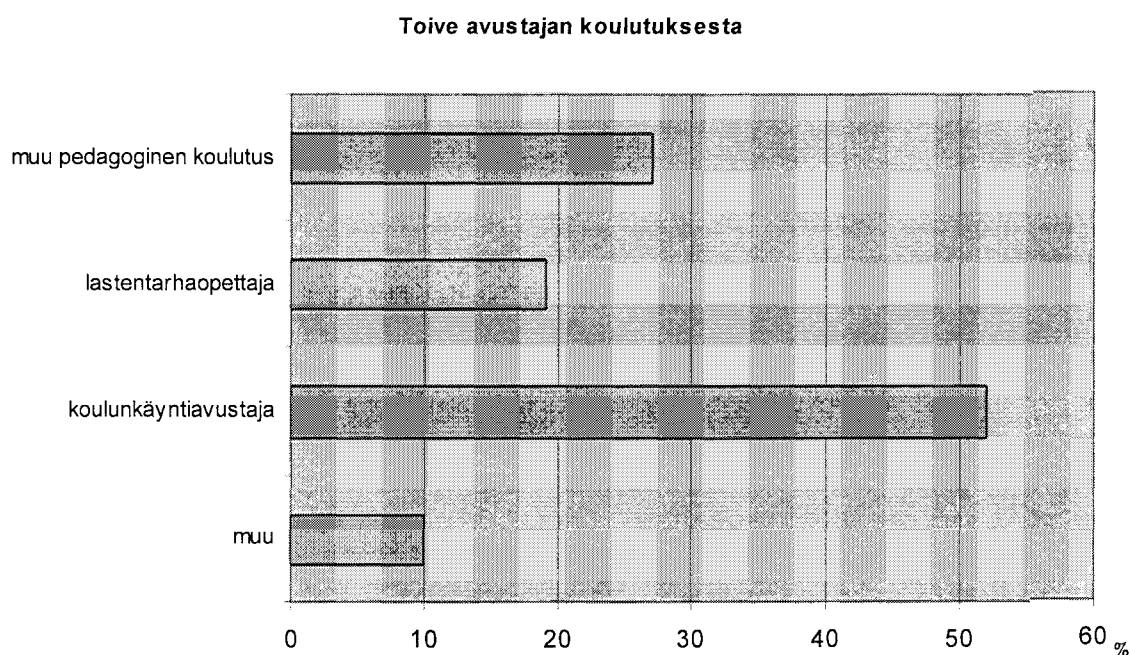
Opettajat olivat huolissaan myös kuusivuotiaiden jaksamisesta, koska esioppilas saattaa mennä ennen ja jälkeen esikoulun myös hoitopaikkaan. Lisäksi ehdotettiin esiopetukseen pienempää tuntimäärää, jotta lapset eivät väsy liikaa.

Ei joka päivä esikoulua. . . Työskentelyrauhaa siis kaikille ikätason mukaan.

7.3.5 Esiopetuksen avustajan koulutus

Vastanneista noin 60 %:lla oli luokassaan avustava henkilö, joista lastentarhanopettajia oli noin 17 % ja koulunkäyntiavustajia noin 13 %. Vajaalla kolmanneksella oli jokin muu koulutus. Yhden avustajan koulutusta ei ilmoitettu. Muun koulutuksen saaneita

olivat ylioppilas, lähihoitaja, päiväkotiapulainen, kokki, merkantti, artesaani, tekstiili- ja vaatetusteknikko. Yhdellä ei ollut mitään koulutusta, ja muutamat oli palkattu työllistämistuella. Pedagogisen koulutuksen saaneita avustajia oli siis vain vajaa kolmannes, mikä käy selkeästi ilmi opettajien avustajan koulutusta koskevista toiveista (KUVIO 8).



KUVIO 8. Opettajien toivomus esiopetuksen avustavan henkilön koulutuksesta

Pedagogisen koulutuksen ja työkokemuksen myötä syvenee lasten kanssa työskentelevän avustajan tietämys oppilaiden ohjaamisesta. Niinpä vähän yli puolet opettajista halusi esiopetuksen avustavaksi henkilöksi koulunkäyntiavustajan, joka on saanut koulutuksen nimenomaan oppilaiden ohjaamiseen. Myös avustajan pitempiaikainen työsuhte nähtiin tärkeänä.

Koulunkäyntiavustajatutkinnon suorittanut henkilö, joka on muutenkin sopiva tehtävään. Sama ihminen koko lukuvuodeksi kerrallaan, mielellään vakinainen. Alituisesti vaihtuva, työllisyysvaroin palkattu ihminen rasittaa koulua.

Yli neljäsosa näki tärkeänä avustajan jonkin muun pedagogisen koulutuksen, kuten erityisopettajan tai lastenhoitajan pätevyyden. Avustajan toivottiin olevan esimerkiksi oma-aloitteinen, lapsirakas, reipas ja yhteistyökykyinen. Vain vajaa viidennes opettajista mainitsi haluavansa avukseen lastentarhanopettajan.

Lastentarhanopettaja osaa tehdä tiimityötä ja on oikeaa pohjaa lasten opetukselle.

Pedagogisen koulutuksen saanut koulunkäyntiavustaja näyttää opettajien mielestä soveltuvan parhaiten yhdysluokan esiopettajan avustajaksi ja työn jakajaksi. Lastentarhanopettajan koulutus antaa pätevyyden itsenäiseen esiopetusryhmän opettamiseen, ei pelkästään avustamiseen. Ehkä siksi opettajat näkevät avustajan roolissa useimmin koulunkäyntiavustajan.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä esiopetuksesta yhdysluokassa. Tulosten perusteella yhdysluokan opettajat pitivät esiopetusta myönteisenä asiana, ja kyläkoulujen oppimisympäristö vaikuttaa sopivalta esiopetukselle.

Tavoitteena oli selvittää, millaista koulutusta opettajilla on esiopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen ja millaista täydennyskoulutusta he toivovat saavansa esiopetukseen. Kartoitimme myös, millaisia tyytyväisyyden ja toisaalta parantamisen aiheita esioppilaiden mukanaolo on herättänyt yhdysluokkaopetuksessa sekä millaista avustavaa henkilökuntaa tarvitaan esiopetuksessa.

Tutkimus osoitti, että esioppilaiden mukanaolo yhdysluokassa lisäsi opetuksen suunnitelmallisuutta, joustavuutta, eriyttämisen tarvetta ja leikinomaisuutta. Tärkeimpiä tyytyväisyyden aiheina opettajat kokivat esioppilaiden koulunkäyntivalmiuksien kehittymisen ja esiopetuksen puitteet. Useimmat opettajat toivoivat erillisiä toimitiloja

esiopetusta varten, pienempää opetusryhmää opetettavakseen tai luokkaansa avustajaa, jolla on koulunkäyntiavustajan tutkinto. Vaikka suurin osa opettajista oli suorittanut esi- ja /tai alkuopetuksen 15 ov, toivottiin lisäkoulutusta esiopetuksen sisältöjä käsittelevistä aiheista. Myös Kumpumäki ja Rytty (1999, 70-71) ovat todenneet Oulun läänissä teke- mässään pro gradu- tutkielmassaan, että 42 % esioppilaita yhdysluokassa opettavista luokanopettajista ei ollut saanut koulutusta esiopetukseen. Opettajien suorittamat esi- ja/tai alkuopetuksen opinnot eivät näytä käsitelleen riittävästi esiopetusta.

Tuloksemme on samansuuntainen kuin Kumpumäen ja Rytty (1999, 74) pro gradu -tutkielmassa, joka osoitti opettajan työmäärän sekä toiminnan ja sisältöjen suunnittelun lisääntyvän esioppilaiden myötä. Myös Lahdeksen (1977, 340- 341) mukaan eri ikäryhmien opetus yhdysluokassa vaatii huolellista suunnittelua. Niinpä kuusivuotiaiden opetus ja sen suunnittelu erityispiirteineen vaatii opettajalta paljon työtä.

Opetussuunnitelma on tärkeää organisoida lasten ja nuorten tarpeista lähtevä- si, jotta jokapäiväisessä elämässä esiin tulevia ongelmia opitaan ratkaisemaan (Korpinen 1998, 15). Myös eheyttämiseen pyrkivä esiopetus kiinnittää huomion lapsen elämänpii- riin ja maailmankuvaa kehittäviin sisältöihin, joista koostuu mielekkäitä kokonaisuuksia lapsen oman elämän kannalta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Oppi- ainekeskeisyydessä, usein pirstaleisten yksittäisten tietojen, käsitteiden ja periaatteiden oppimisessa ei ole yhtymäkohtia oppilaan todelliseen elämään (Korpinen 1998, 15). Vaikka oppilas omaksuu parhaiten kokonaisuudeksi jäsentynyttä tietoa, meillä on kui- tenkin edelleen ainejakoinen opetussuunnitelma. Oppiainejakoista ja eheytettyä opetus- suunnitelmaa voidaan pitää toisiaan täydentävinä, ei vastakkaisina ratkaisuina. Oppi- ainerajat eivät siis sinänsä ole oppimisen esteitä. (Atjonen 1992; Hunter & Schreier 1992, 42.) Opettaja voi toteuttaa tiedostamattaankin eheytettyä tai kokonaisopetusta, mikä mahdollisesti vaikutti siihen, että tutkimuksessamme kokonaisopetuksellinen tai eheyttävä työtapa tuli vain vähän esille. Myöskään näiden käsitteiden sisältö ja käyttö ei välttämättä ole opettajille tuttua. Jos kaikilla on kiinnostus toimia yhdessä ja saada ai- kaan tuloksia, opetussuunnitelman eheyttämisen kannalta opetusryhmän heterogeeni- suus voi silloin olla etu.

Tutkimuksemme opettajat olivat tyytyväisiä muun muassa pieneen ryhmäko- koon, tuntijakoon, koulutukseen ja tiloihin, joilla luodaan puitteita yksilölliselle oppimi- selle. Tutkimuksen mukaan vastaavasti isot opetusryhmät ja avustajan puute vähentävät

työn mielekkyyttä. Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen esiopetuksessa vaatii riittävän pieniä ryhmiä (Yhdistystiedote 2001, 16). Esiopetuksen myötä opettaja joutuu erityisesti miettimään erilaisia tilaratkaisuja ja ottamaan huomioon lasten kehitystason yhdysluokkaopetuksessa. Toisaalta isossa opetusryhmässä opettaja ei ehdi antamaan riittävästi yksilöllistä ohjausta. Niinpä suurissa ryhmissä vain vahvat selviävät. Joskus leikinomaisuus voi helpottaa uuden oppimista isossa ryhmässä.

Tutkimuksessamme kävi myös ilmi, että yhdysluokan työtavat ovat muuttuneet leikinomaisemmiksi esiopetuksen myötä. Kumpumäki ja Rytty (1999) taas toteavat pro gradu -tutkielmassaan yhdysluokassa käytettävän vähän leikkiä. Kuitenkin opettaja oppii tuntemaan lapsen kokonaisuutena nimenomaan leikin avulla (Kankaanranta 1994, 42). Erityisesti alle kouluikäisten lasten oppimisessa korostuvat mielikuvitusta, vauhtia, liikettä jännitystä sisältävät leikit, jotka vastaavat heidän toiminnan tarvettaan (Korhonen 2001, 37). Monipuolisuus ja hauskuus leikeissä lisäävät toiminnallisuutta ja vähentävät pulpetin ääressä istumista. Gesell ja Ilg (1954, 98-107) kuvaavat esiopetusikäistä lasta juuri energiseksi, lyhytjännitteiseksi ja uusia kokemuksia aktiivisesti etsiväksi. Uusia kokemuksia ja kehitysmahdollisuuksia lapsi saa leikkiessään eri ikäisten (ks. Vygotsky 1981, lähikehityksen vyöhyke) ja eri sukupuolta olevien lasten kanssa erityisesti luonnonläheisessä ympäristössä. Myös sosiaaliset taidot osana kouluvalmiuksia kehittyvät leikin avulla (Helenius 1993, 64). Tähän tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden kyläkoulun oppimisympäristö.

Kyläkoulussa on monipuoliset mahdollisuudet vuorovaikutukseen, kun vanhempi oppilas ohjaa nuorempaa tai nuorempi vanhempaa eri-ikäisten opiskellessa yhdessä (Korpinen 1998, 13). Tutkimustulostemme mukaan opettajat näkevät esioppilaiden oppivan tiedollisia ja taidollisia koulunkäyntivalmiuksia jäljittelemällä vanhempia oppilaita. Myös Niinikuru ja Pässilä (1995, 116) toteavat mallioppimisen lisääntyvän eri ikäisten lasten opetusryhmässä. Mielestämme kyläkoulun yhdysluokkaopetuksessa toteutetaan myös nykyistä oppimiskäsitystä, koska eri ikäisten oppilaiden samanaikaisopetuksessa joudutaan etsimään vaihtoehtoisia yksilöllisiä ja yhteistyötaitoja kehittäviä toimintatapoja. Opetusmenetelmien monipuolistaminen vaatii usein luokan hallinnan, yksittäisten opetustaitojen ja opetussuunnitelman kehittämistä (Sahlberg 1998, 86). Siksi opetusmenetelmien muuttaminen esiopetuksen myötä vaatii opettajan halua kehittää omaa opetustaan.

Omatoimisuuteen ja yhteistyöhön kannustava pieni koulu on pedagogisesti mielekäs ja turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö itsetunnon kannalta. Koska opettajan ihmiskäsitys ja uskomukset lasten kyvyistä vaikuttavat oppimiseen, on koulu merkittävä itsetunnon muokkaaja. Kun koulu rohkaisee lasta uskomaan omaan osaamiseensa, tarjoutuu oppimiselle optimaaliset mahdollisuudet, joihin eräs kuusivuotias poikakin uskoo:

Haluan kehittää uusia juttuja, joita maapallolla ei vielä ole.

Esiopetus on nähdäksemme merkittävässä asemassa koko koulu- ja oppimiskulttuurin kehittämisessä, jos siinä otetaan huomioon myös poikien tarve oppia toiminnan, tutkimisen ja kokeilemisen kautta. Oppimistapana ongelmanratkaisua korostava, laajemmin 1990-luvulla tunnetuksi tullut konstruktivistinen oppimiskäsitys voi olla joillekin pitkään työssä olleille opettajille uusi asia, jos opettajankoulutuksessa ei ole asiaa käyty läpi. Niinpä lisäkoulutus voi antaa uusia virikkeitä opetuksen kehittämiseen.

Samoin kuin Kumpumäen ja Rytlyn (1999) myös tutkimuksemme mukaan luokanopettajilla oli tarvetta saada lisäkoulutusta esiopetuksesta. Koska esiopetuksen järjestäminen koulussa on vielä uusi asia ja esiopetukseen liittyvä opettajien täydennyskoulutus on ollut vähäistä, monet opettajat kokevat koulutuksensa riittämättömäksi esioppilaiden ohjaamiseen. Esi- ja alkuopetuksen opinnoissa ei ole tähän asti riittävästi korostettu esiopetusikäisen oppimisen ja kehityksen omaleimaisuutta. Kuitenkin tällä hetkellä esimerkiksi Jyväskylän yliopiston esi- ja alkuopetuksen approbatur-opinnoissa otetaan huomioon esiopetuksen erityispiirteitä.

Tutkimuksemme aineittaisissa lisäkoulutustoi-veissa korostui hieman muita enemmän ympäristö- ja luonnontieto sekä musiikki. Ojalan (1997, 86) mukaan ympäristö- ja luonnontieteiden opettaminen on vaikeaa, koska luokanopettajilla on vaikeuksia itsekin ymmärtää esimerkiksi planetaarisia ilmiöitä. Yhdysluokassa on vaikeaa taito- ja taideaineiden opetus (Kalaoja 1990, 2). Opettajat voivat myös kokea omien musiikillisten taitojensa kehittämisen tarpeelliseksi.

Tutkimuksemme osoitti, että muutaman vuoden työssä olon jälkeen kiinnostus täydennyskoulutukseen lisääntyi, mikä vahvisti myös Kumpumäen ja Rytlyn (1999, 70-71) samankaltaista tutkimustulosta. Vastavalmistuneen opettajan työn suunnittelu ja tarpeellisten rutiinien kehittyminen vievät runsaasti aikaa, jolloin omien kehitystarpeiden

huomioiminen on vaikeampaa kuin pitempään työssä olleella (Meriläinen 1999). Toisaalta tiedon ja kokemuksen lisääntyessä opettaja pystyy näkemään ja arvioimaan selkeämmin omaa työtään.

Tutkimuksemme osoitti, että luokanopettajakoulutuksessa tulee panostaa esiopetusikäisen oppimiseen kuten leikinomaisuuteen. Tämän lisäksi tiedot kuusivuotiaan kehitystasosta ovat tärkeitä, koska erityisesti maaseudulla esiopetus on järjestetty koulun yhteydessä, useimmiten yhdysluokassa ja esiopetuksen tavoitteena on puuttua mahdollisiin oppimisvaikeuksiin riittävän ajoissa. Lisäämällä luokanopettajakoulutuksen yhdysluokkaharjoittelua opettajat saavat tietoa usean ikäryhmän opettamisesta yhtä aikaa.

Työssä olevien opettajien täydennyskoulutuksessa tulisi mielestämme ottaa huomioon nykyinen oppimiskäsitys, jonka pohjalta suunnitellaan esi- ja perusopetusta lapsilähtöisesti. Täydennyskoulutuksen suunnittelua ajatellen näyttää yliopistollisia arvosanoja enemmän korostuvan lyhyemmät kurssit, joissa painotutaan erityisesti yhdysluokan erityispiirteisiin ja ajankohtaisiin asioihin, kuten erityisopetukseen. Myös Kumpumäki ja Rytty (1999, 70-71) toteavat, että luokanopettajat toivoivat eniten lyhyitä kursseja, joista saataisiin uusia ajatuksia opetuksen toteuttamiseen.

Erityisesti pienten koulujen syrjäisyyden vuoksi opettajilla ei usein ole taloudellisia mahdollisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen, joten heille tulisi tarjota mahdollisuuksia esimerkiksi verkko-opiskeluun. Verkko-oppimateriaalissa on mahdollista huomioida ajankohtaisia kysymyksiä verkkomateriaalin päivitettyyyden vuoksi (Mäyrä 2001, 25). Työnantajan taloudellinen tuki näyttää olennaiselta täydennyskoulutukseen hakeutumiseksi ja sitä kautta esiopetuksen kehittämiseksi. Myös Korpisen (1998, 59) mukaan työnantajan tulisi tukea pienten koulujen opettajien täydennyskoulutusta.

Koulunaloitustien varhentamisen sijaan tulisi keskittyä esiopetuksen kehittämiseen, koska kuusivuotiaiden esiopetus on juuri saatu käynnistettyä eikä kuusivuotias ole vielä kypsä koulumaiseen opiskeluun. Jotta esiopetuksesta ei tule 1. luokan kopio, luokanopettajilla pitää olla mahdollisuuksia kehittää esiopetusta yhteistyössä eri tahojen kanssa. Tutkimuksessamme esiin tullut koulunkäyntiavustajan rooli korostuu erityisesti isoissa yhdysluokan esiopetusryhmissä, mikä kuntien tulisi ottaa huomioon esiopetuksen kehitystyössä. Koulunkäyntiavustajan koulutuksen saanut henkilö parantaa oppimisen edellytyksiä yhteistyössä luokanopettajan kanssa (Virtanen, Ikonen & Siiskonen 2001, 215-216).

8.2 Luotettavuuden arviointia

Tutkimuksemme kohdistuttua alueellisesti vain Etelä-Pohjanmaalle otos jäi niin pieneksi, että tilastollisten menetelmien käyttö jäi vähäiseksi. Tilastollisesti merkitseviä tuloksia ei esiintynyt, joten tuloksien yleistettävyys rajoittuu lähinnä tutkimusalueellemme. Jos tapausmäärä olisi ollut suurempi, olisi riippuvuus ollut tilastollisestikin todennettavissa. Tutkimustulosten yleistettävyys paranee niiltä osin, joissa tuloksemme olivat yhteneviä Kumpumäen ja Rytlyn (1999) Oulun läänissä tekemän pro gradu -tutkielman tulosten kanssa. Tutkimuksen vastausprosentti ja sitä kautta yleistettävyys olisi voinut olla suurempi, jos avointen kysymysten määrä olisi ollut vieläkin pienempi.

Kyselylomakkeeseemme vastanneilla oli vaikeuksia eritellä esiopetuksen luonnetta, sisältöjä ja työtapoja, jolloin jouduimme käsittelemään kysymystä kokonaisuutena. Asian selkiyttämiseksi olisi ollut hyvä tarkentaa termejä esimerkein. Kahden kysymyksen koskiessa esiopetuksen parannusehdotuksia ilmeni vastauksissa päällekkäisyyttä toimitilojen suhteen, joten jälkimmäinen kysymys olisi vaatinut rajaamista. Erillinen muita täydennyskoulutusaiheita koskeva kysymys oli turha, koska osa opettajista vastasi siihen jo aiemmassa kysymyksessä.

Tietojen syventämiseksi olisi hyvä käyttää tutkimusmenetelmänä lisäksi haastattelua, jolloin joitakin kysymyksiä voitaisiin tarkentaa. Näin olisimme saaneet tietoa myös esimerkiksi opettajien näkemyksistä nykyisestä oppimiskäsityksestä ja siihen pohjautuvista työtavoista, kuten yhteistoiminnallisesta oppimisesta.

8.3 Jatkotoimet

Tärkeänä jatkotutkimuksen kannalta pidämme kaikkea kyläkouluja koskevia aiheita, koska kyläkouluja koskevat tutkimukset ovat suurelta osin vanhoja ja tutkimuksia on niukasti. Konstruktivismia ja lapsilähtöisyyttä korostava yhteistoiminnallinen oppiminen kyläkouluissa on lähes tutkimaton alue, joka voi tulevaisuudessa olla kyläkoulujen vahvuus ja lisätä pienten koulujen arvostusta. Opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseksi olisi keskeistä selvittää opettajien nykyisiä oppimiskäsityksiä, arviointikäytäntöjä ja yhteistoimintaa vanhempien ja muun ympäröivän yhteisön kanssa. Jatkotutkimuksessa voisi tutkia myös sitä, kuinka kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat toimivat käytännössä.

Esiopetus yhdysluokassa tarjoaa turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön pienelle koululaiselle. Kun esiopetusta toteutetaan lapsesta käsin, vahvistuu lapsen myönteinen käsitys itsestään oppijana. Tämä luo pohjaa elinikäiselle oppimiselle, mikä on kauaskantoisesti myös yhteiskunnan kannalta hyödyllisempää kuin taloudellisen edun tavoittelu. Yksi osoitus esiopetuksen merkityksen huomioon ottamisesta ja kehittämisestä on Jyväskylän yliopiston monitieteinen maisteriohjelma, jossa eri koulutusohjelmien opiskelijat hyödyntävät ja täydentävät toistensa tietämystä esiopetusikäisestä lapsesta yhteisissä syventävissä opinnoissaan. Myös Ruotsissa on huomattu erityisen hedelmälliseksi esiopetuksessa useamman ammattiryhmän muodostama työryhmä, joka pyrkii säännöllisillä pedagogisilla keskusteluilla esiopetuksen kehittämiseen (Vuolle 2001, 36). Monitieteisellä yhteistyöllä otetaan huomioon lapsen kokonaispersoonallisuus ja rakennetaan pohjaa esiopetusikäisen lapsen mahdollisimman tasapainoiselle ja hyvälle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. & Linnilä, M.-L. 2001. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen, opetuksen yksilöllistäminen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.), 158- 168.
- Aho, E. 1991. Esiopetus - haaste kouluille. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.), 9-11.
- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa B. Högström ja O. Saloranta (toim.), 7-12.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa M. Vestly & J. Pajukangas (toim.), 49-56.
- Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, T. 1992. Koulutulokkaan muotokuva. Teoksessa T. Arajärvi (toim.), 15-19.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää. Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnberg (toim.), 55-66.
- Bettelheim, B. 1994. Satujen lumous, merkitys ja arvo. Porvoo: WSOY.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Porvoo: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Bruhn, K. 1985. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. Leikki ja varhaiskasvatus. Suom. R. Paalanen. GDR: Kansankulttuuri.

- Crain, W. C. 1992. Theories of development: concepts and applications. 3. ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Dillenbourg, P. 1998. Introduction: What do you mean by `collaborative learning`? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.), 1-19.
- Dillenbourg, P. (toim.) 1998. Collaborative learning: cognitive and computational approaches. Oxford: Pergamon.
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.
- Erämaa-Lätti, A.-M. 2001. Matematiikan esiopetus. Jyväskylän yliopisto 12.11.-10.12. 2001.
- Erätuuli, M. & Lavonen, J. 1998. Täydennyskoulutuksen mahdollisuudet - Esimerkkinä fysiikan ja kemian opetuksen työtapojen monipuolistamisen täydennyskoulutuskurssi. Teoksessa J. Lavonen & M. Erätuuli (toim.), 231-249.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/esiops.pdf>](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/esiops.pdf).3.6.2001.
- Esiopetustyöryhmän muistio 19:1999. Helsinki: Opetusministeriö.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntisuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Fagerholm, T. 2001. Kielen rikastuttaminen. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.), 63-68.
- Freeman, J. 1985. Lahjakas lapsi. Suom. E. Salminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gallahue, D. L. 1982. Understanding motor development in children. New York: Wiley.
- Gesell, A. & Ilg, F. L. 1954. Lapsen kehitys II. Viisivuotiaasta kymmenvuotiaaksi. Porvoo: WSOY.
- Glass, G. V. 1982. School class size : research and policy. Beverly Hills, Calif . SAGE.
- Greeno, J. & The Middle School Mathematics through Applications Project Group. 1998. The situativity of knowing, learning and research. American Psychologist 53 (1), 5-26.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönholm, I. 2001. Parannetaan koulua yhdessä. Teoksessa Lapsuuden rakennettu ympäristö, 34- 41.

- Haapaniemi-Maula, R. 1996. Lapsuus on leikin asia. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönneberg (toim.), 67-73.
- Haasio, A. & Piukkula, J. (toim.) 2001. Oppiminen verkossa. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (toim.), 184-203.
- Hautamäki, A. 1988. Johdanto. Teoksessa A. Hautamäki (toim.), 11-14.
- Hautamäki A. (toim.) 1988. Kognitiotiede. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen-Peitsoma, A. & Rautakivi, S. 1981. Esikouluikäisten ohjaus. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A., Jääliinoja, P. & Sormunen, H. 2000. Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan. Jyväskylä: Atena.
- Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen (toim.), 31-49.
- Helminen, M. 2001. Aikaisemmin kuulin, nyt kuuntelen. Sadutus paljastaa osaavan lapsen. *Lapsen maailma* 60 (12), 34-35.
- Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.helsinki.fi/yliopisto.html>](http://www.helsinki.fi/yliopisto.html).6.6.2001.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.), 86 - 116.
- Horelli, L. & Kyttä, M. 2001. Ympäristö lapsen kehityksen näyttämönä. Teoksessa *Lapsuuden rakennettu ympäristö*, 28-31.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489-500.
- Hujala, E. & Lindberg, P. 1998. Suomalainen päivähoito - lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.

- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 5-19.
- Hunter, R. & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Husso, M.-L. 2000. Kokonaisopetus - silta esikoulusta kouluun. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 157-166.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 206-221.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja no 1. Helsinki: Opettajien Kustannus.
- Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.), 20-24.
- Jantunen, T. & Rönneberg, P. (toim.) 1996. Anna lapsen leikkiä. Kirja leikistä ja lapsilähtöisyydestä. Jyväskylä: Atena.
- Jantunen, T., Ylipiha M. & Hokkanen S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.joensuu.fi.html>>.6.6.2001.
- Johnson D. W., Johnson, R. T. & Holubec E. J. 1993. Cooperation in the Classroom. 6th.edition. Minnesota: Interaction Book Company.
- Julkunen, M.-L. (toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2002.
- Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <URL:-
<http://www.jyu.fi/psychology/opiskelu/esiopetus.html>>.4.1.2002.
- Jääliñoja, P. 2000. Draaman lähteillä. Teoksessa A. Helenius, P. Jääliñoja & H. Sormunen, 19-40.

- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia, osa 4. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia, 64/1990.
- Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen, J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 29-57.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999. Verkkoportfolioita kokemassa. Exploring web portfolios. Teoksessa T. Linnakylä, M. Kankaanranta ja J. Bopry, 2-13.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.).1994. Joustavasti oppimaan. 5 - 8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen, 99-147.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Karonen, R. & Lauriala, A. (toim.) 1986. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kasvatusala 1994. Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämishankkeen loppuraportti. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja 16.
- Kauppinen, R. 1992. Esiopetus lastentarhanopettajan koulutuksessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri ja M. Siniharju (toim.), 143 - 148.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Varastettu lapsuus. Teoksessa Leikkivä ihminen, 25-30.
- Kiiveri, K. 1992. Esiopetus opettajankoulutuksessa - mitä se on ja mitä se voisi olla? Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C. Katsauksia ja puheenvuoroja. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osasto. Rovaniemi.
- Kinos, J. & Luoma, A. 2001. Lapsilähtöisyys -omintakeista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? Lastentarha 64 (1), 46-50.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

- Komi, T. 1999. Sadut rikastuttavat henkistä pääomaa. Teoksessa J. Sinkkonen, A. Brotherus, R.-L. Kuosmanen & J. Lehto (toim.), 20-23.
- Koppinen, A. & Koppinen, M.-L. 1988. Itsenäinen lapsi - vapaa aikuinen. Helsinki: Otava.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden opetuksessa. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.), 37-48.
- Koro, J. 1991. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.), 93-131.
- Korpelainen, H. 2001. Lapsuuden ympäristö - aistien maailma. Teoksessa Lapsuuden rakennettu ympäristö 2001, 44-45.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 5-20.
- Korpinen, E. (toim.) 1998. Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1.
- Korpinen, E. (toim.) 2000. Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 5.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kumpumäki, K. & Rytty, S. 1999. Esiopetus peruskoulun yhteydessä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa: >URL:http://docuweb.jyu.fi](http://docuweb.jyu.fi)>.8.6.2001.
- Kyttä, M. 1995. Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), 139-146.
- Kärkkäinen, R. 1986. Montessoripedagogiikan soveltaminen peruskouluopetuksessa. Teoksessa R. Karonen & A. Lauriala (toim.), 85-95.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) 1997. Onnistunut aikalisa? Kokemuksia kouluykkäyksestä. Jyväskylä: Atena.

- Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.urova.fi.html>.6.6.2001.
- Lapsuuden rakennettu ympäristö 2001. Helsinki: Suomen Kotiseutuliitto.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.
- Lavonen, J. & Erätuuli, M. (toim.) 1998. Tuulta purjeisiin. Matemaattisten aineiden opetus 2000 - luvulle. Jyväskylä: Atena.
- Leikkivä ihminen. Lapsen oikeuksien päivän juhlaseminaari 2000. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Lerikkanen, M. -K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen - kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.), 27- 36.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Bopry, J. 1999. Portfolioita verkossa. Portfolios on the web. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Linnilä, M.-L. 1994. Lapsi ja koulun aloittaminen. Teoksessa M. Kankaanranta ja E. Tiihonen (toim.), 59-61.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntevuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 14-26.
- Linnilä, M.-L. 2000. Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 31-39.
- Lummelahti, L. 1993. Esiopetuksen kehittäminen Helsingin Läntisessä sosiaalikeskuksessa. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja B1.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 62-83.
- Luukkonen, E. 2000. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://docuweb.jyu.fi/scripts.webmail.dll.>4.11.2001
- Meriläinen, M. 1998. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), 242-270.

- Meriläinen, M 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 5. Joensuu: Yliopistopaino.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42-61.
- Mäkelä, K. (toim.) 1992. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudemus.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 37. Joensuu: Yliopistopaino.
- Mäyrä, F. 2001. Verkkoympäristö ja oppimisen kulttuuri. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.), 23-43.
- Määttä, K. 1989. Miten fyysinen yksilöintegraatio muuttaa opettajan työn sisältöä. Teoksessa K. Määttä (toim.), 59-62.
- Määttä, K. 1989. (toim.) Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajiksi opiskelevien arvioimana. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9.
- NCRTL 1992. Findings on learning to teach. National Center for Research on Teacher Learning. Michigan State University.
- Niemi, H. 1998. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 31-43.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development. Tampere: Reports from the Department of teacher Education in Tampere University, A2.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Kerava: Visionääri.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos ja J. Virtanen (toim.), 58-85.
- Ojala, J. 1997. Kirjoitettu kirja, kirjoittamaton kirja ja luonnonkirja: Planetaariset ilmiöt teksteinä ja kuvina peruskoulun ja lukion oppikirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 63.
- Ojala, M. 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Ojanen, K. 2001. Lapsella on oikeus hyvään ympäristöön. Teoksessa Lapsuuden rakennettu ympäristö, 21-25.

- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on?: minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Kulju: M. Ojanen.
- Ojanen, S. (toim.) 1998. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Ojanen, S., Lappalainen, I. & Kurenniemi, M. 1980. Sadun avara maailma: sadut varhaiskasvatuksen tukena. Helsinki: Otava.
- Ojanen, S. & Rikkinen H. (toim.) 1995. Opettaja ympäristökasvattajana. Porvoo: WSOY.
- Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.oulu.fi.html>](http://www.oulu.fi.html).6.6.2001.
- Pantzar, E. 2001. Oppimisteoreettisia näkökulmia verkkoperustaisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.), 105-133.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuu: Yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Jyväskylä: Tutkiva opettaja.
- Peruskouluissa opetusta järjestävien kuntien määrä sekä oppilasmäärä syksyllä 1997. Opetushallitus, moniste 24.4.1997.
- Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus.1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetusasetus N:o 852/ 1998.
- Perusopetuslaki 1998. Helsinki: Suomen säädöskokoelma.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Riihelä, M 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Stakesin raportteja 117. Helsinki: Painatuskeskus.
- Saarinen, P., Ruoppila. I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatustieteiden kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.

- Sinkkonen, J., Brotherus, A., Kuosmanen, R.-L. & Lehto, J. Löytöretki lapsen maailmaan. Lapsen leikki - saduista tietokonepeleihin. Espoo: Weilin+Göös.
- Smith, P. K. & Cowie, H. 1988. Understanding children`s development. Oxford: Basil Blackwell.
- Soininen, M. 1994. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Kasvatusalan julkaisuja Turku: Painosalama.
- Strandell, H. 1995. Mikä on lasten hyvinvointia? Tiedon tarpeen kartoitus. Stakes. Aiheita 25. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Pedagogica 12.
- Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.uta.fi.html>.6.6.2001.
- Tiihonen, E. 1991. Kuusivuotiaat koulussa: esi- ja alkuopetuksen konkreettia sovellusta ja nivellystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 167-179.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 23-28.
- Tilastokeskuksen tiedote 1990. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1999. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. Peruskoulut. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk.html>.11.1.2002.
- Tomlinson- Keasey, C. 1980. Lapsen näkökulmasta. Suom. H. Luukkonen. Helsinki: Otava.
- Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://www.utu.fi.html>.6.6.2001.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Porvoo: WSOY.
- Vakkuri, K. 1999. Leikki ja luovuus. Näin lisää luovuutta leikin avulla. Jyväskylä: Gummerus.

- Vestly, M. S. 1994. Onko varhainen koulunaloitus hyväksi lapselle? Teoksessa M. S. Vestly & J. Pajukangas (toim.), 21 -34.
- Vestly, M.S. & Pajukangas, J. (toim.)1994. Kuningasvuosi: näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, J. 1996. Esiopetus suunnitelman muotoutuminen Suomessa vuosina 1966-1996. *Kasvatus* 27 (4), 386-387.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), 206 - 228.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- Vuolle, A. 2001. Ruotsin esiopetusluokan ja koulun integrointi sisällöllisesti keskeneräinen. *Lastentarha* 64 (4), 36.
- Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.
- Vygotsky, L. S. 1971. *The psychology of art*. Cambridge, Mas.: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1981, *Psykologi och dialektik. En antologia i urval av L.-C. Hydén*. Stockholm: Nordstedts.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. *Opetus* 2000. Porvoo: WSOY.
- Yhdistystiedote 4 / 2001. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Yhdysluokkaopetuksen opas 1981. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.) 1991. Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Åhlberg, M. 1992. *Oppimisen, opetuksen ja opetus suunnitelman evaluaatio*. Helsinki: Finn Lectura.

LIITE 1. Lupa

Ilmajoen kunta
Sivistyslautakunta
61801 ILMAJOKI

LUPA-ANOMUS

6.2.2001

Kirsi Huttu-Nevanperä
Hankolantie 38
63700 ÄHTÄRI
040-7771960

Paula Männikkö
Lehtimäentie 957
63640 RITOLA
0400-669226

PRO GRADU -TUTKIELMAN KYSELYN TOTEUTTAMINEN ILMAJOEN KUN-
NAN KOULUISSA

Pyydämme lupaa koulujenne yhdysluokkien esiopettajien osallistumiselle esiopetusta koskevaan kyselyymme. Teemme Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen pro gradu -tutkielmaa aiheesta Opettajien kokemuksia esiopetuksen toteuttamisesta yhdysluokissa ja lähetämme kyselyn Etelä-Pohjanmaan alueen opettajille. Yksittäinen opettaja tai kunta ei tule erikseen esiin. Mahdollisesti kyselyn perusteella myös haastattelemme joitakin halukkaita opettajia. Aihe on ajankohtainen eikä sitä ole paljon vielä alueellamme tutkittu. Pro gradu -tutkielmaamme ohjaa Helena Rasku-Puttonen.

Ystävällisesti

Kirsi Huttu-Nevanperä

Paula Männikkö

Liite

Kyselylomake

LIITE 2. Kyselylomake 1/6

21.2.2001

Hei yhdysluokan opettaja!

Esiopetus yhdysluokissa on historiansa alkutaipaleella. Olemme itsekin toimineet kyläkoulun esiopettajina ja tunnemme esioppilaiden mukanaan tuoman ilon ja värikyyden. Opiskelemme luokanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa ja teemme pro gradu -työtämme YHDYSLUOKKIEN OPETTAJIEN KOKEMUKSISTA ESIOPETUKSESTA. Olisimme iloisia, jos Sinulta löytyy aikaa yhteisen tärkeän asianne eteenpäin viemiseksi. Toivomme Sinun palauttavan täytetyn kyselylomakkeen oheisella palautuskuorella 20.2.2001 mennessä. Kuntanne sivistystoimenjohto on antanut meille luvan kyselyn toteuttamiseksi. Kiitos vaivannäöstäsi jo etukäteen!

Kirsi Huttu-Nevanperä

Paula Männikkö

Hankolantie 38

Lehtimäentie 957

63700 ÄHTÄRI

63640 RITOLA

065331695 tai 0407771960

5266770400669226

alastaipale@edu.ahtari.fi

paulam@surfeu.fi

LIITE 2. Kyselylomake 2/6

KYSELYLOMAKE

Rengasta oikea vaihtoehto.

I RESURSSIT

1. Sukupuoleni on 1 nainen

2 mies

2. Työskentelen tällä hetkellä 1 0 - 1-lk

2 0 - 1 - 2-lk

3 0 - 1 - 2 - 3-lk

4 muu, mikä _____

3. Luokkani kokonaisoppilasmäärä on _____, josta esioppilaita on _____.

4. Työkokemukseni esiopetuksessa on 1 alle 1 v

2 1 - 2 v

3 2 - 5 v

4 5 - 10 v

5 yli 10 v

5. Onko luokassasi esioppilaita varten avustavaa henkilökuntaa?

1 kyllä. Hänen koulutuksensa on _____

2 ei

6. Millaista avustavaa henkilökuntaa pidät luokassasi tarpeellisena?

II KOULUTUS

7. Koulutukseni on 1 luokanopettaja

2 lastentarhanopettaja

3 joku muu, mikä _____

8. Olen suorittanut 1 alkuopetuksen tai esi- ja alkuopetuksen 1 - 2 ov

2 alkuopetuksen tai esi- ja alkuopetuksen 15 ov

3 alkuopetuksen tai esi- ja alkuopetuksen 35 ov

4 lääninhallituksen järjestämää koulutusta, mitä _____

LIITE 2. Kyselylomake 3/6

5 opetushallituksen järjestämää koulutusta, mitä _____

6 muuta, mitä _____

9. Toivoisin saavani täydennyskoulutusta

1 esi- ja alkuopetuksen 1-2 ov

2 esi- ja alkuopetuksen 15 ov

3 esi- ja alkuopetuksen 35 ov

4 lääninhallituksen järjestämää koulutusta,
mitä _____5 opetushallituksen järjestämää koulutusta,
mitä _____

6 muuta, mitä _____

7 esiopetuksen koulutukseni on riittävä

10. Arvioi esiopetuksen sisältöalueita koskeva täydennyskoulutuksesi tarve
rengastamalla yksi vaihto-ehto kultakin riviltä.

	vähän	jonkin verran	paljon
ympäristö- ja luonnontieto	1	2	3
äidinkieli ja kirjallisuus	1	2	3
matematiikka	1	2	3
uskonto- ja eettinen kasvatus	1	2	3
musiikki	1	2	3
liikunta	1	2	3
kuvataide	1	2	3
käsityö ja askartelu	1	2	3

LIITE 2. Kyselylomake 4/6

11. Mistä muista aiheista haluaisit täydennyskoulutusta esiopetuksen alueella?

12. Haluaisin suorittaa opinnot 1 työn ohessa

2 opintovapaalla

3 loma-aikana

4 muuten, miten _____

13. Toivoisitko työnantajan/valtion 1 maksavan opintojen osallistumismaksun

2 maksavan palkan opiskelupäiviltä

3 maksavan opintorahaa

4 maksavan opinnoista aiheutuvat kulut (matkat
ym.)

5 muuta, mitä _____

14. Onko kunnassasi tehty esiopetussuunnitelma? 1 kyllä, vuonna _____

2 ei

3 on tekeillä

III ESIOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN

15. Mitä parannuksia esiopetuksen toimitiloihin toivoisit?

LIITE 2. Kyselylomake 5/6

16. Mitä vaatimuksia mielestäsi esioppilaiden mukanaolo yhdysluokassa asettaa opetuksen

a)luonteelle _____

b)sisällöille _____

c)työtavoille _____

17. Koen esiopetuksen luokassani pääosin 1 myönteisenä asiana

2 kielteisenä asiana

3 en osaa sanoa

18. Mihin asioihin luokkasi esiopetuksessa

a)olet tyytyväinen?

LIITE 2. Kyselylomake 6/6

b)haluaisit erityisesti muutosta? _____

Mikäli olisit halukas osallistumaan myös haastatteluun, kirjoita yhteystietosi tähän.

Jos olet kiinnostunut kyläkoulujen esiopettajien yhteistyöstä -jopa kansainvälisestäkin-
esim. verkostumisesta internetin välityksellä kirjoita sähköpostiosoitteesi tähän.

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!