

ESIOPETUSUUDISTUS

Uudistuksen ja hallinnon vaihtumisen vaikutus esiopetukseen

Armi Hölsömäki

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Hölsömäki, A. 2002. Esiopetusuudistus. Tutkimus koulussa ja päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen hallinnon vaihtumisen vaikutuksesta esiopetukseen sekä lastentarhanopettajien ja esiopetuksen kanssa yhteistyötä tekevien luokanopettajien mielipiteitä esiopetusuudistuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuis-koulutus.

Esiopetusta on Suomessa muokattu jo useamman vuosikymmen ajan. Sitä on kehitetty osana varhaiskasvatusta ja nyt perusopetusta. Esiopetusuudistus mahdollistaa kaikille kuusivuotiaalle maksuttoman esiopetuksen, mikä on mullistava asia esiopetuksen kehityksessä. Esiopetus on lapsen elämässä ainutlaatuinen kausi. Sen luonteeseen vaikuttavat oppimisympäristö ja toimintakulttuuri, unohtamatta henkilökunnan koulutuksen merkitystä. Kuusivuotias lapsi käsittelee maailmaa toiminnan kautta ja oppii leikin avulla. Oppimaan oppimisessa kuusivuotias tarvitsee aikuisen ohjausta, jossa esiopetuksessa ammattikasvat-tajalla on suuri osuus. Näitä edellä kuvattuja asioita käsittelen teoriaosassa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten esiopetusuudistus ja uudistunut opetussuunnitelma sekä hallinnon vaihdos, sosiaalishallinnon alaisuudesta ope-tushallinnon alaisuuteen, vaikuttavat esiopetukseen. Lisäksi haluan selvittää vaikuttaako esiopetuksen järjestämispaikka esiopetuksen luonteeseen, sekä miten esiopetusuudistus on vaikuttanut esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja miten alkuopetuksessa työskentelevät opettajat kokevat esiopetusuudistuksen.

Toteutin tutkimukseni kvalitatiivisena teemahaastatteluna. Suoritin esitestaukset ja -haastattelut ennen varsinaisia haastatteluja. Kohderyhmäksi valitsin kaksi luokanopettajaa sekä kaksi lastentarhanopettajaa ja esihaastatteluihin kaksi lastentarhanopettajaa.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että hallinnon vaihdoksella on ollut jonkin ver-ran vaikutusta esiopetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Esiopetusuudistus on vaikuttanut esiopetuksen järjestämiseen ja Pietarsaassa osittaiseen siirtymi-seen koulun tiloihin. Esiopetusuudistus muutti päiväkodissa esiopetuksen ryh-mäjakoja ja -kokoja, sekä lisäsi koulussa hallinnollisia töitä.

Tutkimuksen perusteella voin todeta, että esiopetuksen siirtyminen koulun tiloi-hin vaatii suunnittelua ja koulujen tilojen muuntamista kuusivuotiaalle sopivim-miksi. Jotta lapsen siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen sujuisi joustavas-ti, tulisi yhteistyötä uudistaa ja lisätä sen suunnitelmallisuutta.

Hakusanat: esiopetus, esiopetusuudistus, kuusivuotiaiden opetus, oppimisymp-
päristö

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
1 ESIOPETUKSEN UUSIA TUULIA	6
2 UUDISTUVA ESIOPETUS	8
2.1 Esiopetuksen määrittely	10
2.2 Varhaiskasvatus	11
2.3 Educare	12
2.4 Esiopetuksen tavoitteet	13
2.5 Esiopetuksen tehtävä	14
3 ESIOPETUSIKÄISEN KEHITYS, KASVATUS JA OPPIMINEN	16
3.1 Oppimaan oppiminen	18
3.1.1 Leikin kautta oppiminen	19
3.1.2 Leikki kasvattaa sosiaalisuuteen	21
3.2 Lapsikeskeisyys kasvatuksessa ja oppimisessa	21
3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen	23
3.4 Konstruktivismi esiopetuksessa	24
4 TYÖTAVAT JA ARVIOINTI	26
4.1 Työtavat	26
4.2 Arviointi	27
4.3 Esikoululainen, kuusivuotias lapsi	29
4.3.1 Iloinen, riehakas, aggressiivinen	30
4.3.2 Tietoisuus omasta itsestä ja ryhmän jäsenenä olemisesta	30
4.4 Kouluvalmius – koulun valmius	31
5 MUUTOKSIA JA UUDISTUKSIA ESIOPETUKSESSA	33
5.1 Esiopetusuudistus	34
5.1.1 Kaikille kuusivuotiaille mahdollisuus	34
5.1.2 Valtakunnallinen opetussuunnitelma	35
5.1.3 Pietarsaaren esiopetussuunnitelma	37
5.2 Yleisiä näkökulmia päivähoidon hallinnosta	38

5.2.1	Sosiaalihalinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen	38
5.3	Koulun aloituksen varhentaminen?	39
6	PÄIVÄKODISSA JA KOULUSSA	42
6.1	Päiväkoti ja koulu kasvu- ja oppimisympäristönä	42
6.1.1	Esiopetus päiväkodissa ja koulussa	43
6.1.2	Onko esiopetus liian koulumaista?	44
6.2	Päivähoidon tarve esiopetuksessa	46
6.3	Esiopetuksesta vastaava henkilöstö	47
7	ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN YHTEISTYÖ	49
7.1	Yhteistyön merkitys esi- ja alkuopetukselle	51
7.2	Esiopetus siltana kouluun	52
8	TUTKIMUSONGELMAT	54
9	TUTKIMUSMENETELMÄ	56
9.1	Tutkimusmenetelmän valinta	56
9.2	Esitestaus ja kysymysten laatiminen	57
9.3	Fenomenologinen tutkimusote	57
10	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	59
10.1	Tutkimuksen luvat ja haastattelujen aikataulu	59
10.2	Tutkimuksen kohderyhmä ja haastattelujen suorittaminen	59
10.2.1	Esihaastattelut	60
10.2.2	Haastattelujen taltiointi ja haastattelupaikka	60
10.3	Aineiston analysoiminen	61
11	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS	63
12	TUTKIMUKSEN TULOKSET	66
12.1	Esiopetus, sen tarkoitus ja esiopetuksen opettaja	66
12.1.1	Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien mielipiteitä ja kokemuksia esiopetuksesta ja sen tarkoituksesta	66
12.1.2	Vaikuttaako esiopetus lapsen kouluvalmiuteen vai kou-	

lun valmiuteen?	68
12.1.3 Kenen tulisi opettaa esiopetuksessa?	72
12.1.4 Yhteenveto	75
12.2 Esiopetuksen paikka ja sen vaikutus esiopetukseen	75
12.2.1 Missä esiopetus tulisi mielestäsi järjestää, päiväkodissa vai koulussa?	75
12.2.2 Vaikuttaako paikka siihen millaista esiopetus on?	77
12.2.3 Mitä hyötyä / haittaa peruskoulun yhteydessä järjestettävästä esiopetuksesta on?	79
12.2.4 Päivähoidon tarve esiopetuksessa	82
12.2.5 Yhteenveto	83
12.3 Esiopetuksen siirtyminen sosiaalishallinnon alaisuudesta opetus- hallinnon alaisuuteen	84
12.3.1 Mitä mielipiteitä ja kokemuksia sinulla on esiopetuksen hallinnollisesta muutoksesta?	84
12.3.2 Onko muutoksella ollut vaikutusta omaan työhösi?	86
12.3.3 Vaikuttaako hallinnon muutos esi- ja alkuopetuksen sisältöalueisiin?	88
12.3.4 Vaikuttaako hallinnon muutos työpaikkasi toimintakulttuuriin?	89
12.3.5 Yhteenveto	92
12.4 Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö	93
12.4.1 Miten esiopetusuudistus on vaikuttanut yhteistyöhön?	93
12.4.2 Onko yhteistyötä mielestäsi riittävästi?	93
12.4.3 Miten yhteistyötä tulisi kehittää?	95
12.4.4 Kenelle vastuu yhteistyön kehittämisestä kuuluu?	97
12.4.5 Yhteenveto	98
12.5 Miten opetussuunnitelma vaikuttaa omaan työhösi?	99
 13 POHDINTA	 102
 LÄHTEET	 111
 LIITTEET (9 kpl)	

1 ESIOPETUKSEN UUSIA TUULIA

Esiopetus on elänyt muutospaineen alaisuudessa jo useamman vuoden, ellei vuosikymmenen ajan. Nyt sen siirryttyä useassa kunnassa sosiaalishallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen ja päiväkodista koulun tiloihin, muutoksen tuulet puhaltavat jo käytännön tasollakin. Uusi esiopetuslaki lisää esiopetuksen ja kuusivuotiaiden tasa-arvoisuutta niin kunnissa kuin eri kuntien välillä. Se velvoittaa kunnat järjestämään maksuttoman esiopetuksen kaikille kuusivuotiaille, vanhempien sitä halutessa. Esiopetuksen paikka, päiväkotitai koulu on kuntien vapaasti valittavissa, kunhan tilat ovat tarkoituksenmukaiset.

Esiopetusuudistus tuli voimaan vaiheittain 1.8.2000 alkaen. Ensimmäisenä toimintavuotena esiopetuksen järjestäminen on ollut kunnille vapaaehtoista lukuun ottamatta pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä olevia lapsia. 1.8.2001 kunnan on osoitettava jokaiselle esiopetukseen oikeutetulle lapselle esiopetuspaikka huoltajan niin halutessa (Esiopetuksen uudistamistyöryhmän muistio 11:2001, 12).

Uudistus on tuonut mukanaan paljon pohtimista, niin Pietarsaaressa kuin muuallakin Suomessa esiopetuksen parissa työskenteleville, sekä hallinnossa, että käytännön tasolla.

Kun uudistuksen tarkoituksena on parantaa esiopetuksen laatua ja yhdenmukaistaa sen sisältöjä, tulisi tämä huomioida koulutuksellisesti. Pystyäkseen uu-

distumaan työssään ja hankkimaan ajan tasalla olevan tietoisuuden esikouluikäisten opettamisesta ja ohjaamisesta, tarvitsevat esiopetusikäisten parissa työskentelevä henkilökunta, säännöllisin väliajoin koulutusta ammattitaitonsa kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Jotta kehitystä tapahtuisi olisi kunnan huolehdittava henkilöstönsä säännöllisestä kouluttamisesta, säästötavoitteita huolimatta.

2 UUDISTUVA ESIOPETUS

Tässä luvussa käsittelen esiopetuksen uudistusta suomessa. Lisäksi kuvailen käsitteitä; esiopetus, varhaiskasvatus, educare ja esiopetuksen tavoitteita sekä tehtäviä.

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, niin valtakunnallisella kuin kunnalliselakin tasolla ovat vaikuttaneet esiopetuksessa ja koko koulutusjärjestelmässä tapahtuviin uudistuksiin (Forss-Pennanen 2000, 8). Esiopetuksessa muutokset ovat olleet jo vuosikymmeniä jatkuvia prosesseja, jonka määrästä ja laadusta on keskusteltu suomessa jo 1970-luvulta lähtien (Peltonen 1998, 8).

Uudistusten myötä esiopetus ja sen järjestäminen koko kuusivuotiaiden ikäluokalle on teettänyt kunnissa paljon töitä, muun muassa esiopetussuunnitelmien laatimisessa ja päivittämisessä. Muutamit kunnat ovat myös perustaneet erityisiä esiopetusjaostoja valvomaan esiopetuksen toteuttamista ja laatua kunnassa (Cleve 2000, (4), 6). Esiopetusuudistuksessa näkyvimpänä on koko kuusivuotiaiden ikäluokan mahdollisuus osallistua maksuttomaan esiopetukseen, uusi esiopetuksen opetussuunnitelma sekä esiopetuksen siirtyminen kunnan valinnan mukaan, sosiaalishallinnosta opetushallintoon. Kunnat voivat siis itse päättää esiopetuksen hallinnollisista järjestelyistä, joten nyt esiopetuksessa toteutettava malli on ns. sekamalli. Se vaatii yhteistyötä sosiaali- ja opetustoimen kesken (OECD:n arviointiin valmistettu taustaraportti 2000, 64). Esiopetuksen laajuus on perusopetusasetuksessa säädetty vähintään 700 tunniksi vuodessa,

tällöin viikkotuntimääräksi tulee 18 tuntia (Sosiaali- ja terveysministeriö 1999:14, 8).

Esi- ja alkuopetuksen kuuluminen samaan hallintokuntaan antaa mahdollisuuden joustavuuteen, toimivuuteen, uusien työskentely- ja toimintamallien käyttöön esiopetuksessa, sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Näin ollen esiopetuksen uudistustyö merkitsee paitsi hallinnollista niin myös pedagogista uudistusta (Aho 2001, 7).

Esiopetusuudistuksen tavoitteena on jatkossa varmistaa, että mahdollisimman suuri osa kuusivuotiaiden ikäluokasta tulee järjestelmällisen esiopetuksen piiriin. Sen tarkoituksena on yhdenmukaistaa esiopetuksen sisältöä ja laajuutta sekä parantaa esiopetuksen laatua. Esiopetuksen tavoitteena on myös tasoittaa kouluvalmiuksissa esiintyviä yksilöllisiä eroja, estää erojen kasvaminen sekä luoda siltoja lasten joustavaan siirtymiseen esiopetuksesta alkuopetukseen. Vuoden 2001 elokuun alusta esiopetusuudistus astui voimaan. Tällöin jokaisen kunnan on osoitettava esiopetuspaikka esiopetukseen oikeutetulle, vanhempien niin halutessa. Esiopetus on maksutonta, mutta lapsella säilyy oikeus päivähoitopaikkaan siihen saakka, kunnes hän siirtyy oppivelvollisena perusopetukseen (Esiopetusuudistus muistio 2000, 2; Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 8).

Pietarsaaressa esiopetuksen järjestäminen ei ole tuonut nykyiseen käytäntöön kovin suuria muutoksia, koska suurin osa kuusivuotiaista on perinteisesti osallistunut esiopetukseen (Pietarsaaren Esiopetussuunnitelma 2001, 6).

Uudistunut esiopetus on tuonut esiopetuksen julkisuudessa enemmän esille, mm. arvokysymykset ovat puhututtaneet niin esiopetuksessa työskenteleviä kuin myös suurta yleisöä. Esiopetuksella on vahvat perinteet ja kannatus Pietarsaarelaisten keskuudessa, vanhemmat ovat hyvin valveutuneita tuodessaan 100 %:sesti lapsensa kunnalliseen esiopetukseen. Tämä on merkinä esiopetuksen tarpeellisuudesta, jonka tulisi vaikuttaa esiopetuksen kehitykseen ja uudistukseen vauhdittamalla niitä ennestään ja luomalla uusia näkökulmia asiaan. Jotta uudistusta voitaisiin toteuttaa sen edellyttämällä tavalla, tarvitsevat opetta-

jat oman työnsä kehittämikseen vankkaa opetettavan alueen asiantuntemusta sekä uusinta tietoa esiopetusikäisen lapsen tavasta toimia ja oppia.

2.1 Esiopetuksen määrittely

Esiopetusta määriteltäessä on pyritty selvittämään mitä esiopetus on ja miten sitä pitäisi käytännössä toteuttaa, jotta se hyödyntäisi niin lapsen kuin myös vanhempien tarpeita. Esiopetus on suunnitelmallista ja tavoitteellista sekä pedagogisesti painottunutta ja pohjautuu Opetushallituksen laatimiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tai paikallisiin esiopetussuunnitelmiin ja on osana varhaiskasvatusta.

Esiopetus ei ole suomessa vakiintunut käsitteenä. Esiopetusuudistuksen yhteydessä esiopetus rajattiin koskemaan pääasiassa kuusivuotiaille järjestettynä maksuttomana opetuksena, josta säädetään perusopetuslaissa (628/1998, 1288/1999). Perusopetuslain 1 §:n mukaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavasta esiopetuksesta (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 8).

Käytännön kasvatustyössä 1960-luvulta 1990-luvulle esiopetus (ent. esikoulu) liitettiin päiväkotitoimintaan vahvistamaan lähinnä kuusivuotiaiden kouluvalmiuksia. Esiopetus on virallisena käsitteenä varsin uusi. Vasta perusopetuslaissa 1998, mainitaan esiopetus ensimmäisen kerran (Korhonen 1999, 13-15; Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 26-29).

Päivähoidossa esiopetus on osa toimintaa. Esiopetusta on niin kokopäivä- kuin osapäiväryhmissä. Esiopetuksen laajuus on perusopetuksessa säädetty vähintään 700 tunniksi vuodessa. Esiopetusta voivat järjestää kunnat ja yksityiset esiopetusluvan saaneet perusopetuksen järjestäjät sekä valtion oppilaitokset. Sitä voidaan antaa koulussa, päiväkodissa tai muussa soveltuvassa paikassa. Koulussa esiopetusta järjestetään joko erillisissä esiopetusryhmissä tai yhdessä perusopetuksen 1. ja 2. vuosiluokkien kanssa. Seurakunnat järjestävät myös pienimuotoista esiopetusta, tällöin lapset osallistuvat kerhoihin viikoittain 1-12 tunnin ajan. (Högström & Saloranta 2001, 8; Kahiluoto 1999, 8-9) Esiopetus on

kunnalle pakollista, mutta vanhemmille lapsen osallistuminen esiopetukseen on vapaaehtoista.

Vaikka esiopetusuudistuksessa esiopetus on rajattu koskemaan kuusivuotiaille, ennen oppivelvollisuuden alkamista käsittävää vuotta, niin sen määrittäminen on vaikeaa. Esiopetus voidaan ymmärtää joko suppeasti tai laajasti. Päivähoidon ammattilaiset ajattelevat esiopetusta laajemmin kuin yhtä ikäluokkaa koskevana varhaislapsuuden toimintamuotona. Valtiovallan toimenpide-ehdotukset, mm. komitea-asiakirjat ovat kohdistuneet koulunsa aloittavien edeltävään ikäluokkaan. Laajimmillaan esiopetuksen katsotaan koskevan kaikkia alle kouluikäisiä, heidän kodin ulkopuolella tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta (Brotherus ym. 1999, 26-29; Kankaanranta 1999, 5). Suppeasti ajatellen esiopetus käsittää vain koulua edeltävän vuoden ja suppeimmillaan esiopetus on rajoitettu muutamaan tuntiin tai kerran viikossa järjestettävään tehtäväpäivään (Kankaanranta 1999, 5). Esiopetus ei kuitenkaan kaikeksi onneksi ole sitä, vaan se on kokonaisvaltaista lapsen eri toimintojen sekä käsitteiden oppimista ja jäsentämistä, alle kouluikäisten lasten toimintaa. Hujala & Lindbergin (1999, 6) mukaan, esiopetuksen tulee olla säännöllistä ja päivittäiseen toimintaan integroitua toimintaa, ei tuokiopainotteista opetusta. Tässä tutkimuksessa rajaan esiopetuskäsitteen koskemaan vuotta, ennen oppivelvollisuuden alkua, aivan kuten esiopetusuudistuskin.

2.2 Varhaiskasvatus

Usein käsitteitä varhaiskasvatus, esiopetus ja päivähoito käytetään rinnakkain tai päällekkäin. Suomessa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan ennen oppivelvollisuuskäyttä olevää lasten kasvatusta, 0-6-vuotiaita lapsia. (OECD:n arviointiin valmistettu taustaraportti 2000, 29). Hytösen (1994, 31-33) mukaan varhaiskasvatusta voidaan myös tarkastella yksilö ja yhteiskunnan tasolta. Tällöin yksilötasolla varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda edellytykset lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Yhteisötasolla sen tehtävänä on yhteisön kulttuurin siirtäminen uudelle sukupolvelle. Näiden molempien tasojen huomioiminen varhaiskasvatuksessa on lapsen kehityksen kannalta olennaista ja tärkeää.

Varhaiskasvatus toteutuu aikuisen / aikuisten ja lapsen / lasten välisenä vuorovaikutuksena. Varhaiskasvatuksessa kasvattaja pyrkii vaikuttamaan lapsen ajatteluun, tunteisiin, toimintaan ja kasvuolosuhteisiin lapsen suotuisan kehityksen edistämiseksi (Yrjönsuuri 1992, 155-157). Varhaiskasvatuksen kuten esiopetuksenkin tavoitteena oleva lapsen sosiaalisen kasvun tukeminen ja ryhmän vaikutus siihen, ovat keskeisiä asioita oppimista ajatellen.

Ainejakoisuuden sijasta varhaiskasvatus, kuten esiopetuskin on kokonaisvaltaista toimintaa ja sitä leimaa oppituntijaon sijaan toiminnan jatkuvuus. Toiminnassa pidetään tärkeänä lapsen kokonaisvaltaista näkemystä mm. sitä, että päivittäiset hoitotilanteet ovat kasvatuksen kannalta yhtä tärkeitä kuin oppimiseen tähtäävät toiminnot (Brotherus ym. 1999, 18-20). Tämä periaate vahvistaa esiopetuksen määrittämisessä laajaa näkemystä ja torjuu suppean tuokiopainotteen määritelmän sopivuuden tämän ikäisten lasten opetuksessa.

2.3 Educare

Suomessa kunnallinen päivähoito on keskittynyt perinteisesti hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen. Varhaiskasvatus, esiopetus ja kouluopetus ovat hallinnollisesti eriytyneitä sosiaali- ja terveys, sekä opetushallinnon aloille. Tästä voisi päätellä erojen näiden toimintojen välillä olevan suuretkin. Nämä kuitenkin muodostavat järjestelmän, jossa tavoitteena on lapsen joustava siirtyminen järjestelmästä toiseen. Hoivan, kasvatuksen ja opetuksen yhdistymisen tavoitteita kuvataan educare käsitteenä (Korhonen 1999, 13-14; Riihelä 1995, 21; Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001). Educare-mallissa yhdistyvät ne, jotka esiopetustoiminnassa tulisi yhdistyäkin eli varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen sekä lapsen fyysisestä hyvinvoinnista vastaavan terveydenhoidon eri tahot. Yhdentymisellä taattaisiin lapsen kokonaisvaltaisempi huolenpito ja lapsen kasvatusta sekä kasvun kehitystä seurattaisiin eri näkökohdat huomioiden. Suomessa Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistion (2000:15, 28) mukaan educare-mallia on perinteisesti toteutettu sosiaalihuollon alaisena toimineissa päivähoitojärjestelmässä. Tätä mallia tulisi pyrkiä siirtämään koulun opetus- ja kasvatuserinteisiin myös pedagogisessa mielessä.

2.4 Esiopetuksen tavoitteet

Suomessa esiopetuksen määrittelyssä, tarjonnassa, laadussa ja sisällössä on ollut suuria alueellisia ja paikkakuntaakohtaisia eroja. Esiopetuksen määrä on vaihdellut tunnista aina 40 tuntiin viikossa. Esiopetusuudistuksen tavoitteena on ollut yhdenmukaistaa sitä (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 8).

Esiopetuksen tavoitteena on myös parantaa lapsen oppimisedellytyksiä (Brotherus ym. 1999, 26-29). Oppimisprosessin suunnittelu alkaa Lerkkasen ja Koiviston (2001, 29) mukaan nimenomaan tavoitteiden asettamisella. Pystyäkseen asettamaan tavoitteita aikuisen on kyettävä tunnistamaan kunkin lapsen kehitystaso, erityistarpeet ja lapselle merkitykselliset asiat. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 määrittää esiopetuksen tavoitteet lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä sekä yhteiskunnan tarpeista käsin. Tavoitteena on tällöin lapsen myönteisen minäkuvan kehityksen vahvistaminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8). Tavoitteena on myös, että lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat ongelmat havaittaisiin ja niihin puututtaisiin riittävän varhain (Opetusministeriön työryhmien muistioita 11:2001, 13). Lapsen taitojen arvioiminen ja mahdollisten ongelmien havaitseminen esiopetuksessa ja jo tätä ennen, mahdollistaa tarvittavien tukitoimenpiteiden järjestämisen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, mielellään jo ennen koulun alkua. Tällöin jo opetusta suunniteltaessa pystytään huomioimaan lapsen oppimisedellytykset ja eriyttämään sen mukaisesti.

Esiopetuksen opetussuunnitelma esittelee vain yleisellä tasolla ne pedagogiset linjaukset, joiden varaan yksityiskohtaisempia opetussuunnitelmia ja oppimisympäristöjä paikallisesti suunnitellaan. Tällöin jokainen opettaja yksin pohtien ja yhteisönsä kanssa keskustellen joutuu tarkistamaan omaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa (Aho 2001, 1-12). Kasvatuksen tulokset näkyvät vasta vähitellen, ehkä vuosikymmenien päästä. Sen vuoksi tavoitteissa tulisi huomio kiinnittää kasvatuksen laatuun. Sillä järkevästi rakennetulla ohjauksella ja kasvatuksella saavutetaan myönteisiä tuloksia. Pulkkinen mukaan tavoitteet tulee asettaa kasvatukselle, ei sille, millainen lapsesta pitäisi tulla (Pulkkinen 1992,12-14). Lerkkasen ja Koiviston mukaan (2001, 27-28) laadukkaalle oppi-

misprosessille tunnusomaista on tiedostetut tavoitteet ja toteutuksen suunnitelmallisuus. Nämä osoittavat ammatillista pätevyyttä ja kykyä nähdä asioita kauaskantoisemmin. Tavoitteellisen toiminnan ja puuhastelun ero tulisi jokaisen ammattikasvattajan tiedostaa.

2.5 Esiopetuksen tehtävä

Uuden esiopetussuunnitelman mukaan esiopetuksen tehtävänä on tukea lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyisen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tietopuolisten oppimisedellytysten lisäksi tulee myös vahvistaa lapsen sosiaalisia oppimisedellytyksiä. Toiminta muodostaa osan elinikäistä kehitystä ja oppimista, jossa yhdistetään sekä päivähoiton että koulun pedagogisen toiminnan parhaat puolet. Kysymyksessä on siis suomalaisessa varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmässä kulttuurisesti ja toiminnallisesti uusi asia (Högström & Saloranta 2001, 6-7). Lapsen elinikäisen oppimisen tiedostaminen ja siihen panostaminen on opettajalle tärkeää myös kasvatusmielessä.

Opetuksen ja kasvatuksen tehtävänä on Linnilän (1992, 77-79) mukaan kehittää lapsen kaikkia voimavaroja ja mahdollisuuksia juuri siinä vaiheessa, kun ollaan luomassa perustusta käyttäytymisen ja ajattelun järjestymistä ohjaaville toiminoille. Esiopetusaika on tässä mielessä lapsen yksilöllisten mahdollisuuksien avainaikaa. Tällöin on mahdollista tehdä huomioita lapsen vahvoista ja heikoista puolista. Esiopetuksen tehtävänä on turvata onnistumisen elämykset. Erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen mahdollistuu ainoastaan empaattisessa, turvallisessa ja lämminhenkisessä yhdessäolon ilmapiirissä. Mielestäni on luonnollista, että lapsen mahdollisia oppimisvaikeuksia tulee ennakoida ja auttaa alusta alkaen, mutta lapsen vahvojen puolien hyödyntämisessä on vielä enemmän tehtävissä. Jo peruskoululaki huomioi tämän, sen mukaan opetus on järjestettävä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (Perusopetuslaki 628/98, 3§).

Lapsen identiteetti ja oppimisedellytykset ovat aina sidoksissa kasvuympäristöön ja kulttuuriin. Tällöin esiopetuksen tulee myös tukea lapsen kokonaisper-

soonallisuuden kasvua ja vahvistaa toimimaan vastuuntuntoisena yhteisön jäsenenä (Pietarsaaren esiopetussuunnitelma 2001, 9). Pietarsaaren esiopetussuunnitelma korostaa kulttuuriperinnön siirtämisen tärkeyttä. Jotta lapsi voisi tuntea turvallisuutta, hänen on tunnettava kuuluvansa johonkin – tunnettava olevansa osana jotakin. Vaikka kuusivuotias ajattelee vielä kovin itsekeskeisesti, haluaa hän olla kuitenkin osa sosiaalista yhteisöä ja sen myötä osa omaa kulttuuria.

Esiopetuksen tehtävänä on myös lapsuuden toimintojen monipuolistaminen lasta motivoivalla tavalla, ja siksi esiopetuksessa työskentelevältä opettajalta edellytetään viisautta ymmärtää lasta ja kohdata hänet lapsena, jolla on oikeus kehityksensä ja edellytystensä mukaiseen oppimiseen ja opiskeluun. (Aho 2001, 1-12). Jotta esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät voidaan käytännössä hyvin huomioida ja toteuttaa tulisi kunnan huolehtia esiopetuksen henkilökunnan koulutuksesta, lasten paikkamäärästä, asianmukaisista tiloista ja materiaaleista. Kuten Uusikylä toteaa opetuksessa tapahtuu paljon sellaista oppimista, mikä ei ole tarkoitettua, opetussuunnitelmien mukaista. Hyvä, persoonallinen opettaja voi opettaa oppilailleen myönteisiä käsityksiä itsestään ja kyvyistään vaikka olettaisivatkin opettavansa pelkästään matematiikkaa tai käsitöitä. Inhimillinen vuorovaikutus on opetustapahtuman perusta, jota mikään ei pysty korvaamaan. Esiopetuksessa ohjaajan ja organisoijan rooli on yleisempää verrattaessa ns. kouluun, autoritaariseen opetukseen. Opetuksessa on myös paljon sellaisia aineksia, jotka eivät liity oppisisältöihin, vaan materiaaleihin, työjärjestykseen ja työrauhaan. Johon olennaisesti vaikuttaa lasten lukumäärä ja tilat. Didaktiikan tutkimuksen ja sovellusten ydin on aina ollut opetuksen laadun parantaminen. Opetuksen laatu luodaan uudelleen joka päivä, jokaisella oppitunnilla (Uusikylä 1999, 23, 25-28).

3 ESIOPETUSIKÄISEN KEHITYS, KASVATUS JA OPPIMINEN

Tässä luvussa tarkastelen lapsen kehitystä, kasvatusta ja luontevaa tapaa oppia, oivaltaa, jäsentää ympärillään olevia asioita ja tapahtumia sekä esiopetuksessa keskeistä oppimaan oppimista.

Tämän päivän esiopetus pyrkii leikinomaisuudella sekä lapsen ihmettelyyn ja tutkimiseen perustuvalla toiminnalla luomaan sellaiset puitteet oppimiselle, ettei sitä voida suoranaisesti verrata perinteiseen kouluopetukseen ja siellä käytössä oleviin oppimismetodeihin. Toki tämän päivän koulussa vallitsevat opetusmenetelmät ovat myös muuttuneet ja uudistuneet, eikä niitäkään voida enää verrata vanhempien omiin lapsuuden aikaisiin koulukokemuksiin. Kuitenkin vanhempien, kuin myös niiden, jotka eivät työskentele varhaiskasvatuksessa, on ehkä hankala kuvitella esiopetuksessa vallitsevia opetus- ja kasvatusten menetelmiä, koska omakohtaiset kokemukset tämän hetkisestä esiopetuksesta puuttuvat.

Esiopetusikäisten opetuskanava on erityisesti sadun ja leikin maailma. Mielikuvat oppimisen välineenä, olisi esiopetuksessa erityisesti hyödynnettävä. Myös elämyksellinen oppiminen on kokemus, jolle esiopetuksessa on monet mahdollisuudet. Tämän kaltaisen oppimisen järjestely vaatii kasvattajilta aikaa ja asiaan paneutumista (Linnilä 1992, 77-79).

Esiopetuksessa oppiminen on aktiivinen, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuva päämääräsuuntautunut prosessi, joka usein sisältää ongelmanratkaisua.

Näin tietoa ei voida suoraan siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8). Lapsi on oppijana luonnostaan aktiivinen ja aloitteellinen. Kiinnostuksenkohteet syntyvät toiminnan, havainnoinnin ja kokemuksen kautta, aluksi kokonaisvaltaisesti ja myöhemmin eriytyen. Lapsen kehityksessä kokemuseräisen tiedon lisäksi kiinnostuksen heräämistä ohjaavat myös sisäsyntyiset prosessit sekä tiedolliset prosessit. Täten lapsen luonnolliselle uteliaisuudelle tulisi antaa mahdollisuus suuntautua tarkoituksenmukaisesti. Toisin sanoen, kun lapsi havaitsee ongelman, hänessä syntyy halu sen ratkaisemiseksi ja ratkaistuaan sen hänen uteliaisuutensa on tyydytetty. Tämän jälkeen hän on taas valmis uusiin haasteisiin (Brotherus ym. 1999, 61-65).

Vaikka oppiminen varhaislapsuudessa on usein sosiaalisesti säädeltyä, se on kuitenkin lapsen oman kognitiivisen toiminnan tulosta. Kielen, ongelmanratkaisutoimintojen ja muiden älyllisten valmiuksien oppimisessa on kyse muustakin, kuin matkimisesta. Oppiessaan uutta lapsi oppii tekemään sen, mitä toinen teki, sekä ymmärtämään miksi ja milloin se tehdään (Silven 1995, 99-102). Lapsen oma kognitiivinen toiminta näkyy lapsen tavassa käsitellä oppimaansa ja opettelemaansa. Esiopetusikäiset voivat opetella samaa asiaa opetusta eriyttäen, kuten koulussakin, eli jokaiselle pyritään löytämään oman tasoista toimintaa, vaikka aihe olisikin sama. Mutasen (1998, 11-12) mukaan englannissa tehdyssä tutkimuksessa 11-vuotiaiden ryhmässä saattoi olla seitsemän vuoden eroja matemaattisissa valmiuksissa. Tavallisessa esiopetusryhmässä tuskin seitsemän vuoden eroja löytyy, mutta eroavuuksia kehityksessä kuitenkin ilmenee. Tehdäkseen oppimisesta mielekästä ja kehittäkseen kaikkia lapsia, opettaja joutuu suuren haasteen eteen. Usein kiinnitetään huomiota kehitysviivästymiin, mikä on tietenkin paikallaan, mutta huomioidaanko riittävästi lahjakkaat lapset ja heidän opetuksensa.

Esiopetusikäisten opetusta ja kasvatusta ei enää, kuten ennen, nähdä yksinomaan hoidollisesta näkökulmasta, vaan sen on huolehdittava myös lasten tulevaisuuden asettamista haasteista. Esiopetus ei ole, eikä sen tulekaan olla pelkästään kouluun valmistava vuosi. Vaan se on kuin lahja lapselle ja merkitsee tuolloin laatua ja tasa-arvoa lapsen elämään. Esiopetusvuosi, tulisi nähdä

sinällään arvokkaana, ”Kuningasvuotena” (Vestly & Pajukangas 1994; Linnilä 1992, 77-79). Esiopetusikäisten opettamisessa tapahtuneet muutokset ja uudistukset muuttavat toivottavasti myös kasvatusnäkemystä esi- ja alkuopetuksen opettajilla, näiden alojen koulutuksella ja esiopetusuudistusten laatijoilla. Koulutuksen muutoksen tarpeiden huomioiminen on avainasemassa, muuttuvan ja haasteita asettavan yhteiskunnan vaatimusten edessä.

3.1 Oppimaan oppiminen

Tarkasteltaessa varhaiskasvatukseen oppimisen kehittämistä ja sitä miten lapsi oppii ja miten häntä pitäisi opettaa. Miten hän rakentaa tietämystään, ottaa vastaan tietoja ja käsittelee niitä. Tällöin puhutaan aktiivisesta oppimisesta, joka saa piirteitä konstruktivisesta oppimiskäsityksestä. Oppiminen on aktiivinen tiedon konstruointiprosessi ts. lapsi rakentaa omaa tietämystään ja taitojaan aktiivisesti itse. Oppiminen esiopetusikäisellä liittyy keskeisesti aktiiviseen toimintaan ja leikkiin. Se on tilannesidonnaista ja luonteeltaan yhteistoiminnallista ja tavoitteellista. Siihen liittyy itseohjautuvuus sekä arviointi. Keskeiseksi kuitenkin nousee oppimaan oppimisen valmiuksien oppiminen (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 19-40). Usein esikoululaisen opetuksen ajatellaan tähtäävän koulun tarpeisiin. Pohditaan opetellaanko siellä kirjoittamaan kirjaimia ja numeroita tai peräti lukemaan. Esiopetuksen tarkoituksena on kuitenkin ohjata ja antaa lapselle valmiuksia erityisesti oppimaan oppimisen taidoissa.

Opettajan tehtävänä esiopetuksessa on opiskelutaitojen opettaminen, sopivan materiaalien valitseminen sekä oppimistilanteiden järjestäminen. Opettajan tulee myös tunnistaa lasten taito- ja tietotaso ja asettaa oppimiselle niitä edellyttävät lyhyen ja pidemmän aikavälin tavoitteet. Lapselle tulee luoda mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin ja itsetunnon vahvistumiseen. Opettajalla tulee olla opettamisen edellytyksenä menetelmien osaaminen ja niiden kehittäminen. Hänellä tulee olla tieto myös siitä, miten lapsi ajattelee, kuten myös mitä lapset tietävät ja mistä he haluavat tietää lisää. Lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja toiveet huomioiva opettaja virittää innostuneen oppimis- ja työskentelyilmapiiriin, eikä lasten oppimismotivaatio pääse hiipumaan. Tärkeimpänä ovat lasten oppimisasenteet ja työskentelytapojen oppiminen (Brotherus ym. 1999, 105-111).

Lapselle tulisi tarjota sellaisia oppimismahdollisuuksia, jotka ovat kiinteässä yhteydessä lapsen elämään ja kiinnostuksen kohteisiin. Erityinen huomio tulisi kiinnittää vuorovaikutustaitojen oppimiseen, johon ryhmässä toimimisella on hyvät edellytykset (Basile & White, 2000/2).

Lapsi oppii jäljittelemällä, joka on koulumaailmassa yleisesti oppimisessa käytettyä. Opittava asia opitaan toistamalla se uudelleen. Lapsen ikä ja taitotaso vaikuttavat siihen kuinka usein toistoa tarvitaan, jotta oppimista tapahtuisi. Nuorempien oppimisessa opittavan asian toistaminen ja esittäminen eri menetelmiä ja eri aistikanavia käyttäen on tuloksia tuottavampaa, kuin jos käytetään vain sanallista, symbolisella tasolla olevaa opetusta. Lapsi voi oppia jopa vain seuraamalla, tarvitsematta itse osallistua toimintaan. Tällöin voi näyttää siltä, ette lapsi tee mitään, on vain sivusta seuraaja. Todellisuudessa lapsi kuitenkin havainnoi ympärillä olevia asioita ja tapahtumia. Saattaa jopa olla, että havainnoimalla oppiminen on tehokkaampaa kuin osallistumalla oppiminen (Miller 1989, 208-212, 229-231). Jotta opettaja osaisi huomioida erilaiset oppijat sekä heidän tarpeensa, tulisi hänen tuntea heidät ja tarvittaessa saada lisäkoulutusta pystyäkseen toimimaan lapsen parhaaksi.

3.1.1 Leikin kautta oppiminen

Oppiminen leikissä on luonnollista ja tapahtuu ikään kuin itsestään. Leikkitilanteissa lapsi saa kokemuksia ja elämyksiä lapsen ollessa itse aktiivisena tekijänä ja kokijana. Tällöin hän itse päättää ja valitsee, mitä kokee, mitä ottaa vastaan, mistä välittää ja mistä ei. Leikissä lapsella on mahdollisuus sitoa kokemansa asiat käytännön tasolle, hän voi tällöin kokeilla asioita, joihin hänellä ei muuten ole vielä mahdollisuuksia, esimerkiksi autolla ajamista ja itsenäistä matkustelua. Leikissä lapsi voi hallita ympäristöään haluamallaan tavalla ja säädellä itse omaa toimintaansa. Tällä tavalla saadut onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä ja merkityksellisiä (Korhonen 2001, 37-39).

Myös Helenius (1993, 51-52) pitää leikkiä tärkeänä. Hänen mukaan lapsi ei halua varhaisiässä oppia oppimisen vuoksi, vaan ratkaistakseen tilanteen esiintuomia ongelmia, joiden selvittämistä esimerkiksi leikin jatkaminen vaatii. Tätä

käytetään opetettaessa pieniä lapsia didaktisten leikkien menetelmällä. Leikki on myös ihmistä harmonisoiva ja mielikuvitusta kehittävä toiminto. Skinnarin (2001, 96-101) mukaan kasvattaja, jolla on ”sydämen sivistystä” (”tunneälyä”) kykenee avautumaan maailman ihmeellisyyksien äärellä ja arvostamaan sekä lapsia, leikkiä, että satuja.

Aikuisen rooli oppimisprosessissa on yhtä aktiivinen kuin lasten oma rooli. Aikuisen herkkyyks on taitoa valita lasten toiminnasta sellaiset asiat, joita työstämällä lapsella on mahdollisuus oppia uutta ja viedä ajattelua eteenpäin (Lerkkanen & Koivisto 2001, 32). Lapsen ajattelun kehittymistä tukee myös tekemällä oppiminen, joka on esiopetusikäisen luonnollinen tapa toimia ja hankkia itselleen ”tekijätietoa” (Linnilä 1992, 77-79). Leikki on lapselle tyypillisintä toimintaa tutustua ympärillä oleviin asioihin ja ilmiöihin. Oleellista on, että lapsessa herätetään halu ja motivaatio toimia, leikkiä sekä tutkia jotakin. Lapsi keksii ja kokeilee, hän luo leikkiin liittyviä asioita kuvittelemalla tai ottamalla käyttöön konkreetteja välineitä (Lummelahti 1997, 15). Leikkiä on oppimisessa ja opetuksessa pidetty varhaiskasvatuksessa tyypillisimpänä oppimismetodina, jonka merkitystä on alettu arvostaa yhä enemmän. Perinteisesti Karlssonin ja Riihelän (1991, 47) mukaan esiopetuksessa on käytetty opettajajohtoisia leikkejä. Mutta lasten omien leikkien liittäminen opittavaan asiaan tekee vasta tuloaan. Esiopetusikäinen lapsi käsittelee ympärillään olevia tapahtumia ja oppimiaan asioita leikin kautta sekä käyttää päivittäin leikkiä oppimiseen. Mielestäni ajatuksia herättää se, miten todella hyödyntää oppimiseen lapsen oma leikki. Edellä esitetyt asiat puhuvat vahvasti leikin puolesta. Tällöin entistä enemmän esiopetuksessa toimivan opettajan tulisi valita toiminta niin, että se mahdollistaa ohjatun toiminnan lisäksi lapsille vapaata leikkiaikaa.

Leikin merkitys on moninainen, sillä se luo kehyksen sosiaaliselle, emotionaalille ja älylliselle oppimiselle. Kuitenkin lasten leikkimiskyky on uhanalaistunut, tällä ns. television ja tietokonepelien aikakaudella. Tämän ovat kasvatusalalla työskentelevät tiedostaneet. He tiedostavat myös sen, että lapselle, joka ei osaa leikkiä, on hyvin vaikeaa opettaa mitään. Parasta mitä alle seitsemänvuotiaiden kasvatusta voi lapselle tarjota, on kyky leikkiä (Jantunen 1994, 106-107).

3.1.2 Leikki kasvattaa sosiaalisuuteen

Ryhmässä leikkiminen kasvattaa ja opettaa lasta ymmärtämään sosiaalisia suhteita. Tällöin lapsi oppii toimimaan ryhmän jäsenenä. Hakkaraisen (2001, 184-185) mukaan leikki auttaa lasta tutkimaan ja ymmärtämään erilaisia rooleja ja vuorovaikutuskuvioita ja siten tukee sosiaalisen maailman ymmärtämistä, sekä edistää realistisen minäkuvan kehittymistä. Ryhmässä lapsi vähitellen oppii huomioimaan muutkin ryhmän jäsenet, aistii ryhmän odotuksen itseään kohtaan ja vastaa niihin.

Kurki (2001, 121-130) pohtii esikouluvaiheessa olevan lapsen ymmärtävän itsensä persoonana ja vastaavan myönteisesti niille, jotka häntä sellaisena kohtelevat. Ymmärtäminen on kuitenkin vielä itsekästä, eikä toisia koeta samanlaisina persoonina. Mielestäni toisen ihmisen huomioonottaminen ja ymmärtäminen tuottaa esiopetusikäiselle monenlaisia koetinkiviä, joiden hiomiseen esiopetus tarjoaa oivallisia tilaisuuksia. Lapsi, joka ei ole osallistunut esiopetukseen joutuu koulussa harjoittelemaan ryhmässä olemisen ja – oppimisen taitoja ja on täten eri tasolla sosiaalisten taitojen hallinnassa, verrattaessa esiopetukseen osallistuneeseen lapseen. Tämä näkyy alkuopetuksessa, kun lapsilla kuluu energiaa sosiaalisten taitojen opetteluun. Vastaavasti esiopetuksessa näitä taitoja jo harjoitelleet voivat suunnata energiansa kokonaisvaltaisesti oppimiseen ja koulutyöskentelyyn.

3.2 Lapsikeskeisyys kasvatuksessa ja oppimisessa

Opetus on vähintään kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, jolle on ominaista kasvatustarkoitus. Tällöin opetus vaikuttaa ihmisen persoonallisuuden moniin puoliin. Opetustilanteessa ei ole kysymys pelkästään oppimisesta, vaan siinä oppilaat myös kasvavat, kypsyvät ja kehittyvät (Uusikylä 1999, 23, 25-28). Uudessa opetusajattelussa opettajan toiminta muuttuu tiedonjakajasta opiskelun organisoijaksi (Mutanen 1998, 13). Tällöin mielestäni lähestytään myös lapsikeskeisyyttä kasvatuksessa. Lapsilähtöinen pedagogiikka huomioi lapset opetuksessa aktiivisina osallistujina ja oppijina. Perinteisesti opetus on ollut varsin opettajajohtoista, vaikka käytettävissä olisi monia eri opetussuuntauksia. Hytö-

sen (1998, 9-11) mukaan eräät pedagogit halusivat korvata kouluissa vallitsevan opettajajohtoisen ja lapsen yksipuolisesti vastaanottavaa omaksumista edellyttävän opetustavan oppilaiden omatoimisuudella ja aktiivisuudella. Haluttiin myös entistä suurempaa lapsen kunnioittamista oppijana. Opettajajohtoinen opetuskulttuuri nojautuu behavioristiseen (palkkio - rangaistus) oppimiskäsitykseen, josta varhaiskasvatuksessa alettiin irtautua vasta 1980-luvun jälkeen. Miten eri kasvatustavat vaikuttavat lapseen, Millerin (1989, 22) mukaan Rousseau on sanonut lapsen olevan pohjimmiltaan hyvä, mutta kasvatustavat pilaa kaiken. Paitsi kasvatuksella, myös perimällä ja ympäristöllä on merkitystä Millerin mukaan lapsen kehityksessä ja oppimisessa.

Lapsikeskeiselle opetukselle on tunnusomaista lasten aktiivisuus ja vastaavasti opettajan ns. matala aloitteisuus. Lapsille annetaan aikaa ja tilaa; valmiita vastauksia ja malleja vältetään. Lasta rohkaistaan ja innostetaan toimimaan sekä löytämään ja keksimään itse. Opetustilanteissa niin lapsi kuin aikuinenkin on oppija. Oppimiskäsitys on lähinnä kognitiivinen, mutta korostaa myös yhdessä oppimista. Esiopetusikäinen lapsi oppii toiminnan kautta ja tätä lapsilähtöisessä oppimistilanteissa korostetaan, toiminnallisuutta - ei tiedollisuutta (Brotherus 1994, 116-119). Seikka, että opettaja toimii oppijana siinä kuin lapsikin tulisi tämän päivän tietoyhteiskunnassa olla oppimistapahtumalle tyypillistä, jonka valveutunut opettaja tiedostaa.

Lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen ovat lapsikeskeisen pedagogiikan kulmakiäviä, joskaan eivät riittäviä. Mutta ne vaikuttavat ratkaisevalla tavalla siihen, millaisia sisältöalueita esiopetuksessa käsitellään. Kasvatuksessa ratkaisujen tekijä on viimekädessä opettaja, joka voi suhtautua omaan työhönsä vastaavalla tavalla kuin lapsi, tutkivalla, ongelmakeskeisellä otteella. Työssään hän tarvitsee tietoa ja taitoa siitä, miten kohdata lapsi tämän päivän maailmassa, sekä uskaltaa kokeilla myös erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Kasvatuksen käytänteitä, pedagogisia menettelyjä ja sisältöjä on aiheellista tarkastella 2000-luvulla elävän lapsen näkökulmasta (Aho 2001, 11-12).

3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa ryhmä oppilaita työskentelee yhdessä käyttäen hyväksi kaikkien ryhmän jäsenten tietämystä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmä on vastuussa toisistaan ja yksilön suoritus vaikuttaa koko ryhmän suoritukseen sekä oppimiseen. Tällöin ryhmä kannustaa yksilöä ponnistelemaan ryhmänsä vuoksi. Tämän on todettu lisäävän vastuuta ja yritteliäisyyttä, sekä motivoivan niin heikompia kuin lahjakkaampia oppilaita, ryhmien koostuessa joko eritasoista tai samalla tasolla olevista oppilaita. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa lapselle kehittyy kyky ymmärtää toisen näkökulma. Tällöin he kykenevät paremmin empaattiseen ajatteluun eli asettumaan toisen asemaan, joka kylläkin on usein miten vaikeaa esiopetusiässä (Slavin 1990, xi – xii, 50-52). Varhaiskasvatuksessa on lapsia totuttu jakamaan ikätason tai taitojen mukaan, välttämättä tiedostamatta minkään erityisen metodin käyttöä. Joten olemme ehkä tietämättämme jo käyttäneet, niin esi- kuin alkuopetuksessakin yhteistoiminnallista oppimista opetuksessa.

Uudessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan lapsen yksilöllisyyden huomioimista oppimisessa ja sen suunnittelussa. Kuitenkin opetus tapahtuu, joko tiloista tai henkilökunnasta johtuvista syistä suurissa ryhmissä. Tällöin yksilöllisyyden huomioiminen ei ole aina mahdollista. Eritasoiset oppijat joutuvat, niin esi- kuin alkuopetuksessakin, joko odottelemaan hitaampia tai pinnistelemaan ääri rajoilla toisten, nopeammin oppivien mukana. Mutasen mukaan tämän hetkinen opetus suunnataan keskitasoiselle, jolloin siitä luonnollisesti kärsivät niin hitaasti kuin myös nopeasti etenevät. Tällöin yhtenä vaihtoehtona voisi olla henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen. (Mutanen 1998, 13). Joka mielestäni helpottaisi opettajan työtä ja auttaisi eriyttämisen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Opettajan on myös vaikeaa löytää eri tasoille oppijoille omaa tasoaan vastaavaa opetusta. Tällöin vaihtelevien menetelmien käytöstä hyötyisivät niin oppilaat kuin opettajakin. Slavinin (1990, 95) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää erityisesti lasten sosiaalisia taitoja opettajan ollessa lähinnä auttajana, aktiivisena seurailijana ja vain tarvittaessa opetuksessa käytettävissä. Hänellä on kuitenkin aktiivinen aiheeseen johdattajan ja innostajan rooli. Vaikka opettaja luopuisikin autoritaarisesta johtajan roolista ja vähentäisi puheensa määrää radikaalisti Uusikylän (1999, 23, 25-26) mukaan hänelle

jää kuitenkin aina opetustapahtuman ohjaajan ja organisoijan rooli. Tätä eivät ns. oppijat voi hoitaa, eivät varsinkaan 6-12-vuotiaat ala-asteen oppilaat.

3.4 Konstruktivismi esiopetuksessa

Konstruktivismi on itseohjautuvaa toimintaa, joka rakentuu oppijan aikaisemmil- le tiedoille, taidoille ja kokemuksille. Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostami- seen. 1990-luvun alkuvuosina tähdennettiin kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä yleisesti näkemyksiä, joiden mukaan tiedon totuudenmukaisuudesta puhuminen oli menettänyt merkityksensä, kun jokainen saattoi tulkita asioita tilannekohtai- sesti oman näkökulmansa pohjalta (Jussila 1999, 32-40). Opetuksen lähtökoh- tana on myös oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä kä- sitteitä, tämän varassa oppija (re)konstruoi opetuksen sisällöt. Lapsi käsittelee oppimiaan uusia asioita hänen ajatteluun ja maailmankuvaan sopivalla tavalla. Tällöin opettajan tulee tuntee lapsen kehitystaso ja oppimisedellytykset löytääk- seen tehokkaan tavan opettaa. Uuden oppiminen ei koskaan ala alusta: oppilas ei ole tyhjä taulu (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 114-126; Brotherus ym. 1999, 105-111).

Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2001, 158-164) mukaan Piaget'n konstruktivis- tiseen teoriaan tutustutaan ajattelun kehitystä koskevan vaiheteorian ja leikin- teorian kautta. Piaget'n mukaan lapsen leikki heijastaa ajattelua. Lapsi luo, op- pii ja käsittelee uusia asioita leikkiessään. Konstruktivistiselle oppimiskäsityksel- le, ajattelu tietojen muokkaajana, aikaisemmat kokemukset huomioiden lapsi pystyy jäsentämään ja käsittelemään uutta tietoa. Ei pelkästään ajatteleamalla vaan, lapsi käsittelee tietojaan ennen kaikkea leikin ja toiminnan avulla. Pia- get'n mukaan inhimillinen tieto perustuu aktiivisiin kokeiluihin ja toimintoihin. Tällöin yksilö pyrkii vähitellen saavuttamaan asioille merkitykset, jotka ovat so- pusuinnussa hänen kokemustensa kanssa ja tyydyttävät hänen mieltään. Näitä sisäistettyjä ja käännettävissä olevia toimintoja, jotka vähitellen rakentuvat kiin- teiksi tiedollisiksi rakenteiksi, Piaget nimittää operaatioiksi. Nämä kognitiivista ja affektiivistakin kehitystä kuvaavat rakennelmat muodostavat Piaget'n mukaan hierarkian, jossa ylempi struktuuri määräytyy alemmasta, päämääränä syste-

min tasapainotila. Piaget on oivaltanut Haapasalon mukaan, että samoja struktuureja voidaan käyttää hyväksi myös lapsen matemaattisen ajattelun kehityksen tutkimuksessa (Haapasalo 1998, 79-108). Se, että lapsi rakentaa oppimisen aikaisemmin oppimalleen korostaa esi- ja alkuopetuksen jatkumon tarpeellisuutta. Alkuopetuksen opettajan on hyvä jatkaa siitä, mihin esiopetuksessa on jääty.

4 TYÖTAVAT JA ARVIOINTI

Seuraavaksi tarkastelen esiopetuksessa käytettäviä työtapoja ja arviointia. Esiopetuksen arvioinnissa ei ole kyse ns. kouluarvioinnista, vaan lasten ja opettajien suorittamasta, esiopetukseen soveltuvasta arvioinnista.

4.1 Työtavat

Esiopetus pohjautuu opetuksen eheyttämiseen, jolloin opetus rakennetaan laajoiksi kokonaisuuksiksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2000, on kirjattu yksittäisten aineiden sijaan keskeiset sisältöalueet, jotka ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Ainejakoa ei ole, koska ei haluttu oppituntityyppistä työskentelyä.

Työtavoja määrittävät opetuksen tavoitteet ja tarkoituksenmukaisuus. Monipuolisella työtapojen käytöllä Lerkkasen ja Koiviston (2001, 34-35) mukaan pyritään paitsi laajentamaan lasten kokemusmaailmaa, myös edesauttamaan eri sisältöalueisiin liittyvien taitojen oppimista. Työtapojen valinnassa on tärkeää kiinnittää huomiota oppijoiden aktiiviseen rooliin tiedonhankkijoina, prosessoijina ja toimijoina. Aikuisten ei pitäisi tarjota valmiita ratkaisuja, vaan ohjata lasta eteenpäin kysymysten avulla, keskustelemalla lapsen kanssa ja kannustamaan lasta itse kysymään. Lasten kysymykset kuuluvat myös arviointiin, johon liittyviä taitoja

harjoitellaan systemaattisesti lasten kanssa, avoimessa, lämminhenkisessä ja luottamuksellisessa ilmapiirissä.

4.2 Arviointi

Esiopetuksessa arvioinnin tehtävää Kyllösen (2001, 43-47) mukaan palvelee parhaiten lapsen kokonaisvaltainen kehityksen ja kasvun kuvaus. Arviointia ei tule tehdä yksittäisiä taitoja ja oppimissaavutuksia luettelemalla. Vaan arvioinnin painopisteen tulee olla lapsen vahvuuksissa ja tapahtua suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin lähtökohtana tulee olla lapsen yksilöllinen kasvu ja kehitys. Esiopetuksen opetussuunnitelman (2000, 15-16) mukaan esiopetuksen arvioinnissa painotetaan lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä, eikä vain tavoitteiden saavuttamista.

Arviointi on aina näytön paikka. Se voidaan nähdä mahdollisuutena tai velvollisuutena, joskus jopa tuomiona. Parhaimmillaan arviointi voi olla Linnakylän, Kankaanrannan ja Pollarin (1996, 1) mukaan yksilön oppimista innostava ja ohjaava sekä oppijan itsetuntemusta ja –luottamusta lisäävä; opetusta ja koulujen toimintaa uudistavaa sekä koko koulutusjärjestelmää kehittävää. Arviointia käytetään myös esiopetuksessa, tällöin opettajat arvioivat työtään ja opetussuunnitelman toteutumista. Tässä lapsen edistymisen arvioiminen ei ole päällimmäisenä, vaan opettaja ja työyhteisö arvioivat työtään. Kasvatukselle asetetaan kuitenkin tavoitteita ja kullekin lapselle pyritään antamaan sellaista opetusta, että hänellä on omiin edellytyksiinsä nähden parhaat lähtökohdat jatkoon. Tavoitteet ovat iso linjaus ja jatkumo, ja kirjoittamalla ne jo esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin varmistetaan se, että näihin asioihin kiinnitetään alusta lähtien huomiota. Lapsi voi saada myös todistuksen esiopetuksesta, jonka tarkoituksena on kertoa lapsen osallistuneen esiopetukseen (Sarras 2001, 8-10). Högströmin ja Salorannan (2001, 58) mukaan esiopetuksesta annettu todistus voi toimia tärkeänä viestinviejänä esiopetuksesta perusopetukseen. Siinä voidaan kuvata järjestettyä esiopetusta siten, että perusopetuksen opettaja saa pääpiirteittäin tiedon eri esiopetuspaikoista tulleiden lasten esiopetusvuoden kulusta. Liitteenä Pietarsaaressa käytettyjä esiopetustodistuksia (liitteet 1 ja 2).

Lapsen kehitystä ja taitotasoa arvioitaessa on käytetty leikin kautta oppimista. Tutkijat halusivat selvittää, miten luotettavaa käytetty arviointi on. He arvioivat esiopetusikäisten lasten kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja leikin kautta oppimisessa. He myös halusivat korostaa, että vaikka leikin avulla saadaan tietoja lasten oppimisesta, tulee kuitenkin muistaa tuloksiin vaikuttavat tekijät. Kuten leikissä käytetyt tilat, välineet, aika ja paikka, kuin myös henkilökunta, jotta tuloksiin voidaan luottaa (Farmer-Dougan & Kaszuba 1999, 1-8). Esiopetusikäisten kouluvalmiutta on perinteisesti mitattu määrätynlaisin menetelmin, joko hieno- ja / tai karkeamotoriikkataitoja mittaavin testeillä. Tässä huomio on kiinnittynyt testissä vallitseviin olosuhteisiin, tilaan, henkilökunnan määrään ja lapsiryhmän kokoon. Perinteisesti mittauksen ja arvioinnin on suorittanut lastentarhanopettaja yksin, kollegansa tai erityislastentarhanopettajan ja tarvittaessa koulupsykologin avustuksella. Lapsen valmiutta ja kehitystä on pyritty mittaamaan eri testien avulla. Testit eivät kuitenkaan ole sanan perinteisessä mielessä testejä, vaan ne ovat kasvattajan apuvälineitä, kuten Ruoho ja Komonen toteavat Breuer-Weuffen erottelukokeesta (Ruoho & Komonen 1991). Edellisen kanssa samankaltaiseen tulkintaan testeistä kuuluvat myös mm. hienomotorisia taitoja mittaava KPT (kontrolloitu piirrostarkkailu) -testi ja karkeamotoriikkaa sekä liikkunnallisia taitoja testaavat ”liikuntatellit”.

Uudistuneessa esiopetuksessa arviointia käytetään jokapäiväisessä toiminnassa ja siinä ovat säännöllisin väliajoin mukana lastentarhanopettajan lisäksi lapsi ja vanhemmat. Lapsen omassa arvioinnissa on Pietarsaaressa käytetty apuna ”Laivamallia” (liite 3). Sen avulla lapsi on pystynyt hahmottamaan omaa osaamistaan.

Esiopetuksessa arvioinnin välineenä on myös portfolio, kasvun kansio, joka seuraa lapsen mukana esiopetuksesta perusopetukseen muodostaen näin jatkumon lapsen kehityksestä oppimisympäristöstä toiseen. Portfolio toiminta on lapsilähtöinen tapa tehdä näkyväksi lapsen kehitystä ja oppimista. Kasvun kansion avulla lapset arvioivat päiväkodin toimintaa sekä omaa kehitystään ja oppimistaan. Portfolio auttaa lasta tekemään omia valintoja, sekä tiedostamaan omaa oppimistaan ja asettamaan oppimiselle uusia tavoitteita. Aikuiselta vaaditaan herkkyyttä kuunnella ja ymmärtää lasta ja tukea tämän kasvua. Portfolio avaa opettajalle näkökulmia lapsen maailmaan, ajattelutapoihin ja kehitykseen

(Kankaanranta 1996, 27-28). Portfolion avulla lapsi voi konkreettisesti havaita ja tiedostaa oman oppimisen lähtötason ja tavoitteet.

4.3 Esikoululainen, kuusivuotias lapsi

Kuusivuotias on Piaget'n ja Kephartin luokittelun mukaan intuitiivisen ajattelun vaiheessa. Jäsentäen tietoja ja ympäristöään motoristen toimintojen, havaintojen sekä käsitteiden avulla. Yksilöllisiä eroja esiintyy emotionaalisen, sosiaalisen, psykomotorisen, kognitiivisen ja fyysisen kehityksen alueilla. Erot eivät kuitenkaan kaikissa tapauksissa ole loogisesti sidoksissa alkuvuodesta tai loppuvuodesta syntyneiden lasten kronologisen iän vaihteluun. Kuusivuotias on liikkuva lapsi, hän tarvitsee tilaa toteuttaakseen joskus hyvinkin rajuja leikkejään. Hän keskustelee, pohtii, arvioi, tietää ja muistaa asioita. Kuusivuotias pystyy huomaamaan toisen tunteita ja yrittää ottaa toiset huomioon, mutta hänen omat tarpeensa menevät kuitenkin toisten toiveiden edelle. Lapsi on vielä hyvin itsekeskeinen, hän haluaisi olla aina ensimmäisenä. Hän haluaa olla paras ja voittaa, niinpä epäonnistumiset koetaan vaikeina. Kaikesta huolimatta lapsen itsearviointi alkaa kehittyä (Ojala 1993, 199-200). Kuitenkaan ei ole olemassa mitään ehdotonta ja yksiselitteistä määritelmää esiopetusikäisen lapsen kehityksestä tai niistä valmiuksista, joita esiopetuksessa oppiminen vaatisi (Lerkkanen & Koivisto 2001, 29-30).

Kuusivuotiaalla on jo runsaasti kokemuksia, joita hän hyödyntää oppimistilanteissa. Hänellä on paljon tietoja ja hän on taitava monissa toiminnoissa. Hän oppii myös jäljittelemällä näkemäänsä, sekä harjoittelemalla taitojaan toiminnassa ja leikeissä. Lapsi oppii omaehtoisesti, tekemällä, oivaltamalla, ratkaisemalla, valikoiden, muokaten, tulkiten ja soveltaen. Hänelle on tärkeää, että ympäristössä on monenlaista materiaalia tutkimis-, purkamis- ja rakentelutöitä varten. Myös tietokoneohjelmat ja erilaiset tehtävät kiinnostavat (Ojala 1993, 200). Kuusivuotiaan toiminnallisuus ja energisyys tukevat sitä oppimiskäsitystä, joka on esiopetuksessa vallalla eli toimimalla, leikkimällä ja tutkimalla oppimista.

4.3.1 Iloinen, riehakas, aggressiivinen

Kuusivuotias on luonnostaan innokas tutustumaan uusiin asioihin ja oppimaan uutta. Hänelle on myös ominaista iloisuus ja riehakkuus, joka voi kuitenkin nopeasti vaihtua aggressiiviseen käyttäytymiseen, koska hänen on vielä vaikea hallita pettymyksen tunteita. Kuusivuotias voi olla hyvin omistushaluinen ja uhmakas, mutta kuitenkin iloinen ja aikuisiin luottavainen. Arajärvi (1988, 68-69) sanookin kuusivuotiaan yrittävän kontrolloida vanhempiaan ja kokevansa välillä itsensä avuttomaksi ja pieneksi. Kun taas toisaalta tuntee itsensä suureksi, kaikki tietäväksi ja – osaavaksi. Kuusivuotiaan kohdalla voitaisiin jopa puhua eräänlaisesta murrosiästä.

4.3.2 Tietoisuus omasta itsestä ja ryhmän jäsenenä olemisesta

Esiopetusikäinen lapsi kokoaa tietoa oppimalla tulemaan toimeen ikäistensä kanssa ja hallitsemalla pelien sääntöjä, sosiaalisia rooleja, motorisia valmiuksia sekä tulemalla kielellisesti toimeen niin vertaistensa kuin aikuistenkin kanssa. Oppimisen kannalta oleellista on myös sosialisatioprosessi, jossa lapsi oppii näkemään sosiaalisia merkityksiä ja oman merkityksensä ryhmässä. Vaikka nykyinen ihmiskäsitys korostaakin yksilöllisyyttä entistä voimakkaammin, ryhmä on edelleen yksilölle keskeisin itsetuntemuksen lisäämisen väline. Tietoisuus omasta itsestä ja itsestä ryhmän jäsenenä kehittyy toiminnassa niiden reaktioiden ja palautteiden kautta, joita toiminta ryhmän muissa jäsenissä saa aikaan. Palaute kasvattaa itsetuntemusta. Osallistuminen ryhmän toimintaan, varsinkin jos kehitys on suotuisaa ja kokemukset rakentavia, lisää lapsen toimintakykyä. Toimintakyvyn laajeneminen antaa tilaa persoonan kehittymiselle. On tärkeää huomata, että yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kehittyvät toinen toiseensa kytkettyinä. Aikuisen merkitys yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehityksen ohjailussa on tärkeä. Opettajan tehtävä on auttaa lasta selviytymään sosiaalisissa tilanteissa ja antaa erilaisille käsitteille merkityksiä. Oppiminen ei ole sama asia kuin kehitys, mutta lapselle soveltuva opetus tuottaa kehitystä (Brotherus ym. 1999, 62-64).

Esiopetuksessa vanhemmat arvostavat suuresti sosiaalisten taitojen oppimisen merkitystä ja ymmärtävät ryhmän kasvatuksen tärkeyden. Se mitä lapsi ryhmän vaikutuksesta oppii on korvaamatonta tulevaisuutta ajatellen. Muiden huomioonottaminen ja empaattisuus eivät kehity, jos näitä taitoja ei saa harjoitella, esiopetus tarjoaa tähän oivan mahdollisuuden.

4.4 Kouluvalmius - koulun valmius

Suurella osalla koulunkäynnin aloittavista suomalaislapsista on jo ennen kouluikää kokemuksia kodin ulkopuolisista oppimisympäristöistä. Nämä erilaisissa oppimisympäristöissä saadut kokemukset, tiedot, taidot ja arvostukset ovat merkittäviä tulevien oppimiskokemusten kannalta. Nykyisin koulun aloitus nähdäänkin yleisesti jatkona lapsen aiemmille oppimiskokemuksille. Lapsuuden oppimisympäristöjen välille ollaan rakennettu turvallisia siltoja, joita pitkin niin lapset kuin opettajatkin voivat kulkea oppimisympäristöistä toisiin. Lapsille nämä sillat ovat luoneet jatkuvuutta kasvuun ja oppimiseen. Myös opettajille yhteydet oppimisympäristöjen välillä ovat merkinneet mahdollisuutta laajentaa omaa asiantuntemusta eri-ikäisten lasten opetuksesta ja oppimisesta. Tämä lienee vaikuttanut siihen, että lapsen koulukypsyys sijaan yhä useammin pohditaan koulun kypsyttä vastaanottaa erilaisia ja eri ikäisiä lapsia ja ohjata heitä yksilöllisesti eteenpäin ja ottaa huomioon lasten aiemmat kokemukset, tiedot ja taidot (Kankaanranta 1999, 5-6).

Siispä koulun on kypsyttävä ottamaan vastaan erilaiset lapset. Se merkitsee enemmänkin tavoitteiden asettamista kasvatukselle ja kasvattajille kuin sille, millainen lapsesta pitäisi tulla. Myös kouluopetuksen tulisi soveltua lasten edellytyksiin ja oppimiskykyyn, eikä niin kuin perinteisesti lasten on ollut pakko sopeutua kouluopetukseen. Tai tulisiko peruskoulua "esikouluttaa", esikoulun hengessä kuten Rödström asian ilmaisee, jolloin opetuksessa tähdennetään oppimista elämää varten. Edelleen tulisi miettiä mahdollisuuksia entistä enemmän lähteä liikkeelle lapsen vahvoista puolista. Niitä on jokaisella lapsella. Kun lapsi saa kokemuksia siitä, että hän on osaava ja taitava eikä ensisijaisesti autettava, niin hänen kykynsä käydä käsiksi myös vaikeuksiin kasvaa. Tätä kautta tuetaan lapsen itsetuntoa ja edesautetaan myönteisen minäkuvan syntymistä, joka on

edellytyksenä oppimisen halulle ja tarpeelle. Kun lapsi kokee olevansa ”ammattitaitoinen” työntekijä, joka otetaan huomioon myös suunnittelussa ja päätöksenteossa, on luotu pohja onnistuneisiin interaktiosuhteisiin ryhmässä (Linnilä 1992, 77-79; Liikanen 1993, 212-213; Rödström 1992, 106).

Lapsi on yleensä katsottu koulukypsäksi, mikäli hän oppii ja hyötyy kouluopetuksesta. Liikasen (1993, 212-213) mukaan koulunkäynnin kriteerinä on se, että lapsi sopeutuu koulun antamaan opetukseen. Peruskoululaki kuitenkin edellyttää, että opetus annetaan oppilaiden ikää ja edellytyksiä vastaavasti. Ikä on koulunkäynnin aloittamisen kriteerinä. Oppivelvollisuuskoulu aloitetaan sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Tämä on vielä selkeää. Sen sijaan on hyvin epäselvää, mitä tarkoittaa se, että opetus annetaan oppilaiden ikää vastaavalla tavalla. Tosin vanhastaan on kerätty paljon tietoja eri ikäisten lasten fyysisistä, sosiaalisista, älyllisistä ja persoonallisista ominaisuuksista. Näiden tietojen perusteella on kuvattu, miten keskimäärin tietyn ikäinen lapsi toimii ja oppii. Tämä ei vielä ole riittävä edellytys koulussa annettavalle opetukselle ja erityisesti sille, miten opetusta annetaan lasten ikää vastaavalla tavalla, koska samanikäiset lapset eivät ole koskaan täysin samanlaisia eivätkä opi samalla tavalla. Samanikäisten lasten kyvyissä vastaanottaa tietoja ja oppia kouluopetuksesta on siis hyvin paljon eroja. Ikä oppimisen kriteerinä on hyvin epämääräinen suuntaamaan ja ohjaamaan kouluopetusta. Herääkin kysymys kuinka usein opettaja vaihtaa saman opetuskokonaisuuden aikana opetusmenetelmiä ottamalla huomioon oppilaiden kronologisen iän? Ehkä ikä ei olekaan niin ratkaiseva tekijä suunniteltaessa eri ikäisten koulutulokkaiden opetusta, kuin mitä peruskoululaki edellyttää. Siis mikäli koulutulokas pystyy sopeutumaan kouluun, vastaanottamaan ja oppimaan kouluopetuksesta, hänet on arvioitu koulukypsäksi (Liikanen 1993, 212-213; Arajärvi 1988, 28-31). Vaikka edellä usein mainitaankin koulukypsyys, olisi kouluvalmius nimikkeenä tämän päivän kasvatustieteen mukainen. Se miten koulu käytännössä on valmis vastaanottamaan koulutulokkaan on vielä kehittymässä, mutta pelkästään tietoisuus asiasta on jo askel parempaan päin. Tässä esi- ja alkuopetuksen yhteisen oppimisympäristön rakentamisella on suuri merkitys.

5 MUUTOKSIA JA UUDISTUKSIA ESIOPETUKSESSA

Tässä luvussa käsittelen esiopetusuudistusta, joka mahdollistaa kuusivuotiaiden maksuttoman esiopetuksen. Tarkastelun kohteena on myös valtakunnallinen ja kunnan tasolla oleva esiopetuksen opetussuunnitelma sekä hallinnon muutos.

Sosiaali- ja terveysministeriö asetti vuonna 1997 työryhmän (Varhaiskasvatustyöryhmä), jonka tehtävänä oli tarkastella varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista asemaa ja tehtäviä. Varhaiskasvatustyöryhmä käsitteli muistiossaan muun muassa lasten päivähoidon hallinnollista sijoittumista kunnassa. Työryhmä totesi, että päivähoitojärjestelmän kokonaisuutta olennaisesti muuttavilla hallinnollisilla ratkaisuilla on merkittäviä ja kauaskantoisia sosiaali-, perhe- ja koulutuspoliittisia vaikutuksia, joita tulisi ensin huolella arvioida (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 60). Hallintokunnan muutos mahdollisuus on toteutunut kunnille esiopetuksen osalta, muun päivähoidon ollessa vielä sosiaalialuehallinnon alaisuudessa.

Elinkeinoelämän Valtuuskunta, EVA, pohti keskuudessaan keväällä 2000 Suomen tulevia menestystekijöitä ja muita maamme kehitykseen olennaisesti vaikuttavia tekijöitä. Tärkeimmäksi menestystekijäksi arvioitiin koulutus. Koulutuksen tila ja kehittämismahdollisuudet, sekä sen vahvuudet ja heikkoudet olivat keskeisenä tekijänä raportissa. EVAn raportin mukaan mm. esiopetus luo uusia mahdollisuuksia koulu- ja sosiaalisektorin yhteistyölle tarttua syrjäytymisen syi-

hin. Se mahdollistaa varhaisten väliintuloprosessien käynnistämisen (Kivelä 2001, 17-22). Esiopetus on tärkeä porras koulumaailmaan, se on uusi ensimmäinen porras koulutuksessa (Lindström 2001, 5). Maksuton esiopetus antaa kaikille yhteiskuntaluokasta riippumatta saman mahdollisuuden osallistua esiopetukseen ja näin ollen edistää yhdenmukaisuutta myös perusopetuksen alkaessa.

5.1 Esiopetusuudistus

Vuoden 1999 alussa voimaan tulleen perusopetuslain (628/1998) 1 §:n mukaan säädetään oppivelvollisuuden alkamisesta edeltävänä vuonna annettavasta esiopetuksesta (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 54).

Esiopetusuudistuksen ensisijaisena tavoitteena on lisätä koulutuksen tasa-arvoa, parantaa esiopetuksen laatua, sekä yhdenmukaistaa sen sisältöjä. Uudistuksella halutaan varmistaa, että mahdollisimman suuri osa ikäluokasta tulee järjestelmällisen esiopetuksen piiriin. Niinpä uuden lainsäädännön mukainen esiopetuksen maksuttomuus ja kuntien velvollisuus järjestää esiopetusta antaa perheille ja lapsille nykyistä tasa-arvoisemmat ja yhtenäisemmät mahdollisuudet osallistua esiopetukseen. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 11:2001, 12).

Ehkä suurin pettymys tässä hienossa uudistuksessa oli Cleven (2000, (4), 6) mukaan se, ettei sinne haluttu kirjata jokaisen lapsen oikeutta henkilökohtaiseen esiopetuksen suunnitelmaan, joka kuitenkin suurimmassa osassa päiväkoteja on ollut käytössä jo vuosia opetusta ja toimintaa ohjaavana työvälineenä.

5.1.1 Kaikille kuusivuotiaille mahdollisuus

Esiopetusuudistus lisää lapsilähtöisyyttä ja suunnitelmallisuutta. Kaikilla suomen kuusivuotiailla on nyt oikeus maksuttomaan esiopetukseen, jos lapsen vanhemmat sitä haluavat. Useimmat kunnat ovat lapsiystävällisesti käyttäneet tilaisuutta hyväksi ja aloittaneet maksuttoman esiopetuksen jo vuonna 2000

(Cleve 2000, (4), 6). Näiden kuntien joukossa oli myös Pietarsaari, jossa mak-
sutonta esiopetusta järjestettiin kokeiluluonteisesti jo elokuusta 2000 lähtien.
Esiopetusuudistuksen takana on ollut halu saattaa kaikki suomen kuusivuotiaat
tasa-arvoiseen asemaan asuinpaikasta riippumatta ja parantaa oppimisedelly-
tyksiä ennen peruskoulua.

Esiopetus tuo entistä enemmän tasa-arvoa koulutuksen varhaisessa vaiheessa
ja kuten Linnilä (1992, 77-79) toteaa antaa avainmahdollisuudet avoimen
kommunikaation varaan rakennetussa, kiireettömässä ajankäytössä. Itsessään
jo se, että on olemassa vuosi aikaa tutustua lapsen erilaisuuteen ja yksilöllisiin
ominaisuuksiin, on merkittävää. Esiopetus merkitsee lapsen arkipäivään astu-
mista ja sen turvallisuudesta huolehtimista.

5.1.2 Valtakunnallinen opetussuunnitelma

Opetushallitus ja Stakes saivat perusopetuslain 14 §:n 3 momentin perusteella
laatia esiopetusta varten opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta laadi-
taan paikalliset opetussuunnitelmat (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmä-
muistio 2000:15, 54).

Opetushallitus vahvisti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet joulukuussa
2000. Nämä korvaavat vuonna 1996 annetut Esiopetuksen opetussuunnitel-
man. Näiden perusteiden pohjalta laaditut opetussuunnitelmat on voitu ottaa
käyttöön 1.8.2001 alkaen ja ne tulee ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2002 (Esi-
opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Kuntien tulee ensin tutustua
esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jotka opetushallitus on lähettä-
nyt esiopetuksen järjestäjälle, esiopetusta toteuttaville päiväkodeille ja kouluille.
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on merkittävä asiakirja, kos-
ka tehdyt linjaukset jatkuvat läpi koko peruskoulun. Koulutuksen järjestäjä ei voi
jättää noudattamatta tai poiketa opetussuunnitelman perusteista, sillä ne ovat
perusopetuslakiin perustuva normi ja edellyttävät koulutuksen järjestäjältä ope-
tussuunnitelman laatimista. Päivähoidon puolella ei aikaisemmin tällaista nor-
mia ole ollut (Sarras 2001, 8-10).

Opetussuunnitelma tarkoittaa oppimisen ja opettamisen yhtenäistä kokonaisuutta. Sillä ilmaistaan yhteiskunnallinen näkemys koulutuksesta: siinä määritellään tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä opetusjärjestelyt ja arvioinnin perusteet. Se ohjaa ja säätelee myös koulutusta ja toimii muutoksessa kehittämisen välineenä. Opetussuunnitelmaa käytetään sekä hallinnollisena asiakirjana, että opetusta ohjaavana dokumenttina. Lasten oikeuksia ja eduskunnan asettamien tavoitteiden saavuttamista ajatellen on hyvä muistaa, että opetussuunnitelman perusteet on normi, jota on noudatettava (Korhonen & Högström 2001, 14). Myös opetusta tutkivalla didaktiikalla on puhtaasti tutkimustehtävän lisäksi normatiivinen tehtävä. Siltä odotetaan sovelluksia, ohjeita ja normeja, joiden avulla kasvatukselle asetetut tavoitteet saavutettaisiin. Joten opettaja raamittaa kasvatustaan ja opetustaan opetussuunnitelman avulla (Uusikylä 1999, 23, 25-28).

Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa eheyttämällä, lähtökohtana on lapsi eikä sisältöalueet tai oppiaineiden tavoitteet. Tällöin keskeistä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on lähtöä aktiivisesta vuorovaikutuksesta lasten kanssa ja toimia lapsille merkityksellisistä kokonaisuuksista käsin, koska oppiminen on uuden asian liittämistä jo omaksuttuun ainekseen mielekkäällä tavalla. Vaikka perinteisesti olemme tottuneet suunnittelemaan opetusta sisältöalueittain, on eheytyksen kuitenkin kaukana oravaviikosta, jossa luetaan oravasatu ja jutellaan oravahavainnoista, lauletaan oravalauluja jne. Lähestymistapa on aivan toinen. Mietittäessä, mikä lapsia ympäristönsä eläimissä kiinnostaa ja millaisia oppimisen taitoja lapset tarvitsevat, jotta he pystyvät havainnoimaan ja tutkimaan omaa ympäristöään ja siinä eläviä eläimiä. Vasta sitten tulee pohdittavaksi ne sisältöalueet, joita voidaan kulloinkin prosessissa hyödyntää (Lerikkanen & Koivisto 2001, 33). Tämän opetusmetodin tiedostaminen olisi todella aiheellista huomioida.

Opetussuunnitelma suunnataan tiedoksi myös työyhteisön ulkopuolisille. Se antaa Högströmin ja Salorannan (2001, 10) mukaan, niin kunnan päättäjille kuin lasten huoltajillekin kuvan siitä, millaista järjestetty esiopetus on ja mihin siinä pyritään. Pohjimmiltaan siinä on kyse toiminnan laadun ja tason kuvauksesta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadinnan lähtökohtana oli sekä tutkimus-, että käytännön kokemukseen pohjautuva tieto. Opetussuunnitelmaa

tehtiin kahdeksassa työryhmässä ja siihen osallistui yhteensä lähes sata eri kasvatus- ja opetusalan asiantuntijaa sekä päivähoidon että opetustoimen alueilta. Yhteistyön tuloksena syntynyt Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on valtakunnallinen kehys, joka tukee kunnassa tehtävää opetustyötä. Opetussuunnitelman perusteet on virallinen asiakirja, jonka mukaan tulee toimia. Hyvällä suunnitelmalla taataan esiopetuksen laatu (Korhonen & Högström 2001, 14-15, 17).

5.1.3 Pietarsaaren esiopetussuunnitelma

Kunnissa laaditut esiopetuksen opetussuunnitelmat ovat normi samalla tavalla kuin opetushallituksen vahvistamat opetussuunnitelman perusteet (Sarras 2001, 8). Esiopetuksen opetussuunnitelma ilmaisee kunnan koulutuspoliittista tahtoa ja luo pohjan myös perusopetuksen suunnittelulle ja linjauksille. Esiopetuksen toteuttamiselle on tärkeää, että mahdollisimman moni opetustyössä mukana oleva voisi antaa panoksensa opetussuunnitelman laadintaan ja siten sitoutua sen noudattamiseen. Opetussuunnitelma on opettajan ja koko työyhteisön käytännön toimintaa ohjaava elävä ja dynaaminen työväline, jossa konkretisoituu ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys (Högström & Saloranta 2001, 10).

Esiopetusuudistuksen puitteissa Pietarsaaressa on toiminut moniammatillinen esiopetuksen opetussuunnitelmatyöryhmä. Siihen on kuulunut lastentarhanopettajia, luokanopettajia ja kiertävät erityislastentarhanopettajat. Moniammatillisuus mahdollistaa eri oppimisympäristöissä työskentelevien välisen arvokeskustelun, joka on Högströmin ja Salorannan (2001, 10) mukaan opetussuunnitelmatyön peruspilari. Jo se, että oppii tuntemaan toisen oppimiskäsityksiä, työskentelytapoja ja eri oppimisympäristöjen perinteitä luo hyvän lähtökohdan opetussuunnitelman laatimiselle. Arvokeskustelut ja toisen ammattiryhmän työhön tutustuminen lähentävät eri ammattikulttuureita.

5.2 Yleisiä näkökulmia päivähoidon hallinnosta

Kunnan asukkaiden hyvinvoinnin turvaaminen on kunnan perustehtävä. Päivähoidon hallinto ja palvelut muodostavat kokonaisuuden. Hallinto ohjaa ja tukee toimialaansa sekä luo edellytyksiä toiminnalle ja vastavuoroisesti käytäntö tuo esiin hallinnon kehittämistarpeita. Hallinnon uudelleen järjestelyissä tulee olla palvelujen järjestyminen entistä paremmin vastaamaan kuntalaisten tarpeita. Kunta hoitaa itsehallinnon nojalla itselleen ottamansa ja sille laissa säädetyt tehtävät ja päättää hallintonsa järjestämisestä kuntalain mukaisesti. Täten kunnat voivat omista lähtökohdistaan päätyä toisistaan poikkeaviin ratkaisuihin (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 32).

Perusopetuslaissa ei ole erityissäädöksiä siitä, miten opetuksen hallinnointi kunnassa tulisi järjestää. Siten kunta voi kuntalain mukaisesti päättää siitä, mikä toimielimen alaisuudessa esiopetusta annetaan (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 2000:15), joko koulutoimen, päivähoidon tai molempien tai jonkin muun (seurakunta, yksityinen esiopetus) siihen soveltuvan toimesta.

5.2.1 Sosiaalihallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen

Yhteiskunnalliset muutokset ja erityisesti hallinnollinen kulttuurin muutos ovat siirtäneet päätäntävaltaa ja vastuuta yhä enemmän paikalliselle kuntatasolle. Valtakunnallisten hallintoelinten rooli on muuttunut ohjausluontoiseksi, sekä osaamis- ja kehittämisverkostojen luomiseksi. Varsinainen työ tehdään kunnassa, mutta kunnallisen kehittämistyön tueksi kehitetään myös valtakunnallisia verkostoja. Esi- ja alkuopetuksen alueella, sekä sosiaali- ja opetushallinnolla on omat valtakunnalliset verkostonsa (Forss-Pennanen & Nyström 1999, 123).

Esiopetusuudistus on käynnistänyt kunnissa esiopetuksen järjestämisen erilaisiin hallintomalleihin. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioitten (2000:15, 34) mukaan päivähoidon hallinnosta vastaa kunnissa sosiaalilautakunta, perusturvalautakunta tai muu kunnan toimielin, joka vastaa myös muun sosiaalihuollon kokonaisuudesta. Tämä hallinnollinen ratkaisu on tukenut päivähoidon kehittämistä osana sosiaalipalvelujärjestelmää, jossa päivähoidon

tehtävänä on lapsen kokonaisvaltainen hyvinvoinnin edistäminen ja perheen tukeminen lapsen kasvatuksessa. Tämä on tukenut päivähoidon säilyttämistä osana sosiaalihuollon hallintoa ja sosiaalipalvelujärjestelmää.

Päivähoidon siirtämiseksi opetustoimeen on julkisessa keskustelussa perusteltu sillä, että päivähoidon ensisijainen tehtävä on lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Päivähoidon tultua vuonna 1996 lapsen ehdottomaksi oikeudeksi, vaikutti siihen, että siitä muodostui osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Järjestelmän yhtenäistäminen edellyttää, että sen osien välillä ei ole hallinnollisia, kulttuurisia eikä pedagogisia esteitä. Päivähoidon ja perusopetuksen yhteinen hallintoala tukee lapsen kasvuympäristöjen keskinäistä yhteistyötä ja lapsen joustavaa siirtymistä oppimisympäristöstä toiseen (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 36).

Ehkä mielenkiintoisin Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioissa (2000:15, 36-37) esittämä peruste hallinnon siirtämiselle on, että muutoksella todetaan olevan vaikutusta opetustoimen uudenaikaiseen työotteeseen. Erityisesti päivähoidon työtapojen ja yhteistyötradition perhetyöhön ja lastensuojeluun nähdään tuovan lisäarvoa opetustoimen ohjausjärjestelmälle ja hallinnolle. Siirtovaatimuksia perustellaan myös eurooppalaisella käytännöllä, sekä sillä, että hallinnon yhtenäistäminen nähdään lisäävän pienten koululaisten iltapäivähoidon määrää.

Esiopetusta toteutetaan tällä hetkellä kunnasta riippuen, joko sosiaali- tai opetushallinnon alaisuudessa. Suurimmaksi osaksi kuitenkin päivähoidossa, sosiaalihuollon alaisuudessa.

5.3 Koulun aloituksen varhentaminen?

Esiopetuksen järjestäminen on puhututtanut suomalaisia jo pitkään. Välillä on ollut esillä myös koulun aloitusiän alentaminen. Toisaalta haluttaisiin kansainvälisen käytännön mukaisesti aloittaa lasten suunnitelmallinen ja tavoitteellinen opettaminen nykyistä aikaisemmin, mutta toisaalta pelätään esimerkiksi lapsuuden lyhenemistä. Esiopetuksen laajenemisen tiellä ovat olleet myös taloudelliset

syyt (Mutanen 1998, 5). Keskustelu koulun aloitusiän alentamisesta nousee aina määrätyn ajan esille, kuitenkin nyt siitä on puhuttu tavallista enemmän esiopetuksen lakiuudistuksen myötä. Taustalla on työmarkkinapoliittinen näkökulma, eli lapset tulisi saada entistä nopeammin työelämään. Koulun aloitusiän alentamisesta puhuttaessa ja sitä verrattaessa muihin Euroopan maihin, tulee muistaa, että muualla äidit ovat usein kotona, toisin kuin suomessa.

Se, vaikuttaako esiopetusuudistus lapsuuden lyhenemiseen on mielipiteitä herättävä seikka, mutta niin on myös koulunaloitusikä. Kankaanrannan (1999, 5-6) mukaan lapsen oppimisen jatkuvuus päiväkodista kouluun ei ole vielä itsestään selvää. Koulunaloitus ja etenkin koulunaloitusikä herättää yhä edelleen keskustelua. 1990-luvulla mielipiteet jakaantuivat selvästi, joko varhentamista vastustaviin tai puoltaviin mielipiteisiin. Mielipiteitä asiasta esittivät mm. teollisuus, Euroopan yhdentymisen mukanaan tuomat odotukset koulutuksen samankaltaisuuden vaatimuksesta, opettajajärjestöjen kannanotot sekä vanhempien puheenvuorot lastensa kasvatuksesta ja opetuksesta. Keskustelun vilkastumiseen vaikutti tuolloin yhteiskunnallisten muutossuuntien ennakointi. Keskusteluun koulunaloituksen varhentamisesta on liittynyt pohdinta esiopetuksen roolista ja merkityksestä osana koulutusjärjestelmää. Mielestäni esiopetusuudistus ja etenkin esiopetuksen järjestäminen peruskoulussa johtaa usein mielikuvaan esiopetuksen muuttumisesta koulumaisempaan suuntaan, ellei peräti koulun aloittamiseen kuusivuotiaana.

Esiopetuksen järjestämisestä on ollut keskusteltu suomessa ja pohdittu koulun aloitusiän alentamisesta jopa niin, että opetusministeriö asetti 24.4.2001 työryhmän, jonka tehtävänä oli valmistella pääministeri Paavo Lipposen hallituksen ohjelmassa todettua selvitystä 9-vuotisen peruskoulun oppivelvollisuusiän alentamista vuodesta 2003 alkaen. Koulunaloitusiän alentamista on pohdittu aikaisemminkin ja Lautelan (1994, 14) mukaan EU:hun liittyminen on ollut sytykkeenä koulupoliittiselle keskustelulle niin Suomessa kuin muissakin Pohjoismaissa. Toisaalta Peltosen (1998, 10) mielestä puhutaan lapsen "kuningasvuoden" riistämistä, jos lapsi lähetetään kouluun liian aikaisin

Viimeisimmän selvityksen perusteella opetusministeriön asettama työryhmä päätyi kuitenkin siihen tulokseen, ettei se pidä mahdollisena oppivelvollisuusiän

alentamista vuodesta 2003 alkaen (Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001).

6 PÄIVÄKODISSA JA KOULUSSA

Tässä luvussa tarkastelen esiopetuksen järjestämispaikkaa. Tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena ovat esiopetus koulussa ja päiväkodissa.

Esiopetuksen paikaksi on tällä hetkellä kunnalla valittavana useita vaihtoehtoja. Paikkaa valittaessa olisi tärkeää Cleven (2000, (4), 6) mielestä huomioida, toimintaa vastaavat tilat sekä perheiden tarpeet ja toivomukset. Suotavaa olisi ett-eivät lapset joudu päivän aikana siirtymään paikasta toiseen - aamuhoidosta esiopetukseen ja iltapäivähoitoon, vaan toiminta keskitettäisiin samaan paikkaan. Esiopetusta voidaan järjestää pelkästään kuusivuotiaiden ryhmässä tai isompien kanssa perusopetuksen yhteydessä tai pienempien kanssa päiväkodissa. Toimintaa järjestettäessä Ahon (1992, 5) mukaan joudutaan aina pohtimaan vaihtoehtojen paremmuutta ja niiden sopivuutta paikallisiin olosuhteisiin. Perinteisesti esiopetusta on järjestetty päiväkodissa, mutta sitä voidaan opetusministeriön luvalla järjestää myös koulussa.

6.1 Päiväkoti ja koulu kasvu- ja oppimisympäristönä

Esiopetuksen oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista ympäristöä, jossa toiminta toteutuu. Keskeistä on kuitenkin opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, erilaiset toimintatavat, oppimistehtävät, käytettävissä oleva teknologia ja kulttuu-

riset tekijät (Nummenmaa & Virtanen 2001, 19-21; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9).

Etenkin vuorovaikutus oppimisympäristössä on tässä tarkastelun kohteena. Aikuisen kasvatus- ja opetustyön tarkastelutapa kaipaa rinnalleen lapsen näkökulman. Lapsi pohtii ongelmia ja kiinnostuu asioista eri tavalla kuin aikuinen (Karlsson & Riihelä 1991). Lapsi on luonnostaan utelias ja tiedonhaluinen, usein jopa kysymyksillään aikuiset uuvuttava. Erityisesti varhaisina vuosina kysymykset kohdistuvat lapsen omaan elinympäristöön. Tällöin lapsi myös itse tarjoaa kasvattajalleen otollisia aiheita oppimiseen. Oppimisympäristössä tulee vallita iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön ilmapiiri (Aho 1996, 19-20; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9). Samoin asiasta ajattelee Linnilä (1992, 77-79), hänen mukaan yksilön myönteinen kasvu ja oppiminen on viestintätahtuma, joka on sidoksissa siihen, millainen vuorovaikutus ryhmässä vallitsee ja miten lapsi kokee onnistuvansa. Mielestäni tämä osoittaa ryhmässä vallitsevalla ilmapiirillä olevan suuri merkitys oppimisympäristössä.

Oli paikkana koulu tai päiväkoti, esiopetuksessa tulisi käyttää päiväkotimaisia työskentelytapoja. Niiden tulisi olla lapsilähtöisiä ja projektin omaista työskentelyä, jossa lapsella on vapaus liikkua, toimia, tutkia, kysellä sekä ihmetellä.

6.1.1 Esiopetus päiväkodissa ja koulussa

Perinteinen paikka esiopetukselle on päiväkoti. Tällöin esiopetus voi toimia omana ryhmänään tai nuorempien 3 – 5 -vuotiaiden kanssa. Se voi toimia puolipäivä- tai kokopäiväryhmässä. Pietarsaareissa, päiväkodeissa esiopetusta annetaan neljän tunnin ajan, viitenä päivänä viikossa. Toiminnan tapahtuessa puolipäiväryhmässä, käsittää se koko päivän toiminnan. Esiopetusikäisten ollessa kokopäiväryhmässä, 3-7-vuotiaiden, tulee heille nykyisten säännösten mukaan tarjota esiopetusta neljän tunnin ajan omana ryhmänään. Muu päivän toiminta voi luonnollisesti olla myös esiopetukseen kuuluvaa, sillä erotuksella, että siinä ovat mukana myös nuoremmat lapset.

Esiopetusta toteutetaan koulussa, joko omana ryhmänä tai perusopetuksen yhteydessä yhdysluokkana, tavallisimmin alkuopetuksen kanssa. Esiopetuksen fyysinen integraatio on Kankaanrannan (1999, 10) mukaan antanut mahdollisuuden päiväkodin ja koulun yhtenäisen kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiselle. Etenkin silloin, kun esiopetusryhmän toiminnasta koulun tiloissa vastaavat lastentarhanopettaja ja luokanopettaja yhdessä.

Koulun ja päiväkodin esiopetusryhmät poikkeavat toisistaan ryhmää koskevien säädösten perusteella. Esiopetusuudistus muistion (2000, 11) mukaan koulutoimen esiopetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Toisin sanoen lasten lukumäärää ei ole rajattu kuten päiväkodissa, vaan luvut ovat vain suuntaa antavia.

Ryhmäkokoja ja henkilöstömitoitusta tulisi kuitenkin säädellä esiopetuksen järjestämispaikasta riippumatta samojen perusteiden mukaan, kuin nyt päivähoiton piirissä. Perusopetuksen alaisuudessa yhdellä opettajalla voi olla koko lapsiryhmä ilman avustajaa, päivähoiton puolipäiväryhmässä taas on oltava aikuinen jokaista 13 lasta kohden (Semi 1999, (32), 4). Esiopetusryhmien lapsilukumääristä ollaan oltu huolestuneita. Oleanderin (2001 (5), 2) mukaan kunnat eivät ole noudattaneet opetusministeriön suositusta opetusryhmien muodostamisesta esiopetuksessa. Hänen mukaan vain noin puolet ryhmistä on enetään 13 lapsen suuruisia ja noin viidenneksessä ryhmistä lapsia on yli 20. Kun puhutaan esiopetuksen laadusta, tulisi kuntien, mielestäni todella kiinnittää huomiota lapsiryhmän suuruuteen, jotta esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet toteutuisivat. Tällöin myös puheet laadullisesta esiopetuksesta voisivat toteutua.

6.1.2 Onko esiopetus liian koulumaista?

Esiopetuksen on pelätty muuttuvan liian koulumaiseksi, sen siirryttyä joissakin kunnissa, joko osittain tai kokonaan koulun tiloihin. Koulumaisuutta on pidetty uhkana etenkin silloin, kun esiopetus toimii yhdysluokassa perusopetuksen kanssa, jossa on vain yksi opettaja. Keväällä 2001 Opettaja-lehdessä Ekholm pohti Ruotsin esikoulu-uudistusta, joka ei ollut onnistunut odotetusti. Ruotsin kouluviraston (meillä opetushallitus) uusi raportti mainitsee esikoulun puutteeksi

esikoulutyön koulumaisuuden, sekä henkilökunnan tiedonpuutteen opetussuunnitelmien sisällöstä, kuin uudistuksen tarkoituksesta. Ruotsissa peruskoulun opettajat ja rehtorit ovat ottaneet vastuun suunnittelusta. Tällöin leikkipainotteiseksi tarkoitettu esikoulu on muuttunut yhä enemmän koulun suuntaan. Leikki sallitaan vain kevennyksenä tai välitunneilla. Uudistuksen tarkoituksena oli rikastuttaa tavallista koulutyötä siten, että esikoulupedagogiikka tulisi peruskouluun leikkeineen ja oppiminen tapahtuisi leikinomaisesti (Ekholm, 2001, 32). Joskaan ei aivan vastaavaan, niin kuitenkin samankaltaiseen tulokseen päätyi lukemisen oppimista suomessa tutkiva Karvonen. Hän suhtautuu kriittisesti nykyisin esiopetuksessa käytettyihin opetusmenetelmiin. Päiväkotihenkilöstön hienot perinteet saattavat hänen mielestään unohtua esiopetuksen tiimellyksessä. Ennen kaikkea esiopetuksessa käytettävät opetusmateriaalit, erityisesti työkirjat, on tehty liian koulumaisiksi. Ne ovat lapselle motorisestikin liian vaikeita (Vaurula, 2002, 32).

Osittain samaa mieltä esiopetuksen opetusmateriaalien koulumaisuudesta ja lapsille vaikeaselkoisuudesta ovat eräät lastentarhanopettajat. Tänä päivänä esiopetusmateriaalien valmistukseen painostetaan enemmän kuin ennen ja uusia esiopetuskirjoja, jopa kirjasarjoja ilmestyy markkinoille jatkuvasti. Perinteisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on koettu pulaa materiaalista ja lastentarhanopettajat ovat joutuneet usein itse kehittämään ja valmistamaan siellä käytettävällä oppimateriaaleja. Tämä on toisaalta antanut mahdollisuuden persoonalliseen opetukseen, mutta vaatinut paljon aikaa ja voimavaroja, joita olisi voinut valmista materiaalia käytettäessä suunnata muuhun kasvatus- ja opetustoimintaan. Se millaista opetusmateriaalia esiopetuksessa käytetään, on jokaisen esiopetusta järjestävän omassa harkinnassa. Opetusmateriaalit, yhdessä toimintatapojen kanssa luovat esiopetuksesta joko leikinomaisen tai koulumaisen, riippuen opettajan valinnasta.

Esiopetuksen koulumaisuudesta on käyty Mutasen (1998, 137) mukaan tiedotusvälineissä keskusteluja. Näiden perusteella kaikki eivät varauksettomasti pidä esiopetuksesta, sillä sen pelätään lyhentävän lapsuutta. Samoin on myös pelätty, että lapset eivät vielä olisi halukkaita oppimaan ”koulumaisia” asioita ja että liian varhainen ohjattu oppiminen verottaisi myöhempää opiskeluintoa. Mie-

lestäni tällaiset mielikuvat esiopetuksesta saattavat pohjautua omiin koulukokemuksiin ja -muistoihin.

Vestly (2001, 32-33) kuvaa tutkimusta, jossa ”lastentarha-” ja koulukulttuurit kohtaavat opetuksessa. Tutkimuksessa käsitellään lapsen oppimisvalmiuksien merkitystä suuremman tietomäärän omaksumisessa. Voidaanko käyttää opetuksen tehostamisessa kuusivuotiaiden innostusta ja uteliaisuutta luovan, leikkipainotteisen ja ”lastentarhamaisen” kouluopetuksen apuna. Vestlyn tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, ettei näihin pyrkimyksiin nykyisissä oloissa pystytty vastaamaan, koska joka tapauksessa joudutaan tilanteeseen, jossa ”lastentarha-” ja koulukulttuuri kohtaavat ja viimeiseksi mainittu saa yllöksen. Tässä ei varsinaisesti ole kyse leikin ja oppimisen, tiedon ja luovuuden vastakkainasettelusta. Vaan leikki on oppimista ja luovuus on tiedon käyttämisen edellytys. Vestly sanookin, että vain sellainen aikuinen, joka on säilyttänyt leikkimisen ja todellisuudella kokeilemisen kyvyn, voi tulla hyväksi tutkijaksi. Yhteiskuntamme tarvitsee aloitekykyisiä, uutta luovia ja visionäärisiä johtajia.

6.2 Päivähoidon tarve esiopetuksessa

Päivähoidolla on yhteiskunnassa monenlaisia tehtäviä, joita ei tarkastella tässä lähemmin sosiaalista- ja kasvatustehtävää. Sosiaalisella tehtävällä Niiranen (1993, 138, 142-143) tarkoittaa huolenpitoa lapsista vanhempien käydessä töissä ja kasvatustehtävällä kaikkea sitä, mitä päivähoidon tulisi antaa lapsille, jotta näiden kasvamiselle ja kehittymiselle olisi suotuisat edellytykset. Suomalaisen päivähoidon näkyvin muutos 1980-luvulla oli keskushallinnon ohjauksen väheneminen ja päätöksenteon painopisteen siirtyminen organisaation alemmille tasoille. Päivähoito kuuluu sosiaalishallinnon alaisuuteen, mutta sillä on erilainen tehtävä kuin muilla sosiaalipalveluun kuuluvilla. Sitä tarvitsevat tavalliset perheet ja lapset normaalin arkipäivän sujumiseksi.

Esiopetuksen kysymyksiä ei ole perusteltua tarkastella hoidosta erillään, koska hoitoyhteisö väistämättä vaikuttaa voimakkaasti lapsen oppimiseen ja kuusivuotiaat tarvitsevat joka tapauksessa myös hoitoa. Toisaalta on otettava huomioon koulun olemassa olevat resurssit. Jos hoitoa ei tarvita koko päiväksi, koulu voi

melko helposti järjestää esiopetuksen ja hoitaa lapsia sen ajan eli noin puoli päivää. Harvaanasutuilla seuduilla kouluissa on useinkin tilaa. Tällöin on luonnollista, että niitä käytetään hyväksi (Yrjönsuuri 1992, 160-163). Aamu- ja iltapäivähoidon tarve tuottaa kuitenkin monissa kouluissa hankaluuksia. Lapset joutuvat olemaan koulun lisäksi jossain muussa tilassa aamu- ja / tai iltapäivän.

Onnistuneen oppimisen edellytys esiopetuksessa on, että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi, olonsa turvalliseksi ja että hänen perustarpeensa on tyydytetty (Lindström 2001, 5). Jotta sekä lapsen, että vanhempien tarpeet tulevat tyydytetyiksi tulee esiopetuksen järjestäjän huomioida myös hoidollinen puoli. Tämä on päiväkodissa tapahtuvassa esiopetuksessa luonnollisesti hyvin hoidettu. Sen sijaan koulussa tapahtuvaan esiopetukseen kaivataan useinkin, sekä aamu- että iltapäivähoitoa. Se miten kokopäiväinen hoito tulisi järjestää, on jokaisen järjestäjän suunniteltava omien lähtökohtien mukaan.

6.3 Esiopetuksesta vastaava henkilöstö

Sosiaalitoimessa ei ole erillisiä säännöksiä esiopetushenkilöstön kelpoisuuksista, vaan kelpoisuudet on määritelty hoito- ja kasvatushenkilöstölle (Kahiluoto 1999, 9). Pietarsaaressa esiopetuksen opetuksesta vastaa yleisimmin lastentarhanopettaja, joka on erikoistunut esi- ja alkuopetukseen. Käytännössä, kuten Hujala ja Lindberg (1999, 7) toteavat esiopetuksen toteutuksesta huolehtii varhaiskasvatuksen tiimi, johon kuuluu pedagogin (lastentarhanopettajan) lisäksi muuta päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilökuntaa (lastenhoitaja, päivähoitaja, tarvittaessa erityisavustaja).

Esiopetusta antavien opettajien kelpoisuudesta säädetään opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa (986/1998, 327/2000). Esiopetusta antamaan ovat kelpoisia luokanopettajat tai henkilöt, joilla on lastentarhanopettajan tai varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto. Asetuksessa säädetään lisäksi sosiaalikasvattajan tutkinnon, sosiaalialan ohjaajan tutkinnon sekä sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneiden henkilöiden kelpoisuudesta toimia esiopetuksessa opettajina tietyin edellytyksin. Näitä kelpoisuuksia sovelletaan riippumatta esiopetuksen järjestämipaikasta (Sosiaali- ja terveysministe-

riön työryhmämuistioita 2000:15, 12). Kuitenkin kun esiopetusta järjestetään koulutoimessa erillisessä esiopetusryhmässä, opettajana voi toimia, joko luokanopettaja tai lastentarhanopettaja. Mikäli esiopetus toteutetaan yhdessä alkuopetuksen 1. ja 2. vuosiluokkien kanssa, opettajalta edellytetään luokanopettajan kelpoisuutta (Kahiluoto 1999, 9-10).

Edellä esiintynyt sosiaalikasvattajan, sosiaalialan ohjaajan sekä sosionomin tutkinnon suorittaneiden kelpoisuudesta käytiin päivähoidon- ja opetusalan ammattilehdissä vilkasta keskustelua. Laaksolan (1999 (36), 3) mielestä ajatus, jonka mukaan myös sosiaalikasvattajat voidaan ottaa esikoulun opettajiksi, osoittaa, ettei esikoulun perusajatusta ole ymmärretty. Jos sosiaalikasvattajat halutaan esikoulun opettajiksi sillä perusteella, että he ovat jo nyt päiväkotien henkilökuntaa, aliarvioidaan koko esikoulun merkitystä. Oleanderin (1999 (11)) mukaan lastentarhanopettajat ja varhaiskasvatuksen kandidaatit ovat hyvä ja perusteltu kelpoisuus esiopetusta antaville opettajille.

Avustavasta henkilöstöstä, niin sosiaali- kuin opetushallinnon alaisuudessakin on samat säädökset. Niinpä päivähoidon henkilökohtaiset tai ryhmäkohtaiset avustajat sekä opetustoimen koulunkäyntiavustajat tms., on käytettävissä molemmilla hallinnonaloilla kelpoisuusehtoja esittämättä (Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15, 12).

7 ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa käsittelen esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä ja sen merkitystä, sekä sillan rakentamista esiopetuksen ja koulun välille.

Esiopetus kuuluu merkittävänä osana varhaiskasvatukseen ja tällöin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulukasvatuksen tulisi muodostaa yhtenäinen, saumaton jatkumo lapsen kasvatuksessa. Esiopetusuudistuksen tavoitteena on Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioitten (2000:15, 9) mukaan lisätä yhteistyötä sosiaali- ja opetustoimen välillä, mutta myös laajemminkin luoda yhteistyöverkostoja sekä kunnan sisällä, että muiden yhteistyötahojen kanssa. Uudistuksessa korostuu myös lapsen huoltajien merkitys yhteistyökumppaneina.

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat myös Nummenmaan ja Virtasen (2001, 19) mukaan lapsen kehityksen kannalta kokonaisuuden. Käytännössä varhaiskasvatus, esi- ja alkuopetus ovat suunnitelmallista, kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa, joka rakentuu aikuisten ja lasten vuorovaikutuksesta, lasten keskinäiseen kanssakäymisestä sekä aikuisten yhteistyöstä.

Nummenmaan ja Virtasen käsittelemää yhteistyötä, joka jatkuu varhaiskasvatuksesta perusopetukseen on maassamme jo 1970-luvun alusta lähtien pyritty nivomaan yhteen eli esi- ja alkuopetusta toisiinsa. Pyrkimysten taustalla on ollut

vaikuttamassa näkemys, jonka mukaan lapsen kasvu- ja kehitystapahtumaa häiritsemässä ei saisi olla kynnyksiä, jollaisiksi siirtyminen varhaiskasvatuksesta oppivelvollisuuskouluun on perinteisesti mielletty. Kehittämistyössä on 1990-luvulla tapahtunut selvä aktiivisuuden lisääntyminen. Suhteellisen pitkästä ajankaksosta ja monipuolisista kehittämisohjelmista huolimatta positiiviset tulokset ovat jääneet niukoiksi. Ehkä pääsyyinä heikkoon edistymiseen on ollut se, että esi- ja alkuopetusta toisiinsa nivottaessa ei ole selkeästi tiedostettu, minkälainen yhteiskunnallinen asema ja merkitys kummallakin instituutiolla on maamme kasvatusjärjestelmässä. Kumpikin instituutio luo lisäksi omaa kasvatuskulttuuriin, mikä puolestaan vaikuttaa siihen näkemykseen, joka kummankin kentän työntekijöillä on omasta kasvattajan tehtävästään (Nummenmaan ja Virtanen 2001, 19; Brotherus ym. 1999, 18-20).

Päiväkodin ja koulun henkilökunnan alkaessa tehdä yhteistyötä, kohtaavat kaksi erilaista ammattikulttuuria toisensa. Tässä on hyvä muistaa, että kulttuurien välinen viestintä on aina ihmisten välistä viestintää, johon kuuluvat sekä ilot, että vastoinkäymiset. Iloa uudesta ystävästä sekä vastoinkäymisiä, kun kommunikatio ei aina toimi ja toista on vaikea ymmärtää. Esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön ryhtyminen lapsen joustavan koulun alkamisen turvaamiseksi on kuitenkin opetussuunnitelmiin asetettu haaste tämän päivän päiväkodeille ja kouluille. Yhteistyön mukanaan tuoma arvokeskustelu eri toimintakulttuurien välillä auttaa myös oman työn paremmin tiedostamisessa. Tästä seuraa halua lähteä tutkimaan ja kehittämään edelleen omaa opetusta ja opettajuutta. Vaikka esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on haaste, on se myös voimavara ja etuoikeus (Köntti 1999, 187-197).

Esi- ja alkuopetuksen erillisyydestä on keskusteltu paljon. Päiväkotien ja koulujen välinen yhteistyö on koettu puutteelliseksi. Kuitenkin lasten oppimisen ja kehittymisen jatkuvuuden takia esi- ja alkuopetuksen toisiinsa niveltymisen olisi ensiarvoisen tärkeää (Mutanen 1998, 5). Keskustelussa kysymys on nimenomaan siitä, voidaanko suunnitelmallisella, varhaiskasvatuksen loppuvaiheen ja koulukasvatuksen alkuvaiheen kehittämisellä parantaa kasvatuksen laatua siten, että päivähoito ja koulu niveltyvät entistä paremmin toisiinsa. Asiaa tulee pohtia siten, kuinka kumpaakin tahoja voidaan kehittää erityisesti lapsen etu huomioiden.

Opetushallitus on valmistellut laajassa sidosryhmäyhteistyössä, uuden valtakunnallisesti yhtenäiset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tavoitteena on, että esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat muodostavat johdonmukaisesti etenevän ja yhtenäisen opetussuunnitelmallisen kokonaisuuden, jossa otetaan huomioon perusopetukseen tulevien oppilaiden parantuneet oppimisvalmiudet (Opetusministeriön työryhmien muistioita 11:2001, 12). Tästä on hyvä aloittaa tai jatkaa jo olemassa olevaa esi- ja alkuopetuksen suunnitelmallista yhteistyötä, joka lähentäisi näitä tahoja myös toiminnallisesti. Lasten päivittäiselle, spontaanille vuorovaikutukselle on oivat edellytykset esiopetuksen ollessa koulun tiloissa.

Elinikäisen oppimisen perustana nähdään päivähoito (Forss-Pennanen 2000, 46). Tämän mukaan onnellinen ja tasapainoinen varhais- ja alkukasvatus luovat tukevan perustan, jolle on hyvä vastaisuudessa rakentaa. Ilman sitä tai sen ollessa puutteellinen tulevaisuuden oppiminen hankaloituu ja tukitoimiin on ehkä kiinnitettävä myöhemmin enemmän huomiota. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö luovat hyvän kasvupohjan lapselle siirryttäessä päiväkodista kouluun ja myöhemmin ala-asteelta ylä-asteelle.

7.1 Yhteistyön merkitys esi- ja alkuopetukselle

Eri ikäisten integroiminen opetuksessa ei ole pedagoginen menetelmä, vaan pikemminkin järjestely, joka muistuttaa tavallista elämää yhteiskunnassa. Tällöin koulu, jossa olisi eri ikäisiä samassa luokassa, muistuttaisi enemmän oppilaan omaa elämää perheessä, sisarusten, ystävien ja vanhempien kera. Eri ikäisten lasten työskentely lisää turvallisuuden tunnetta, koska isompien oppilaiden pelko häviää (Jaakkola 1999, 97). Samaa turvallisuuden tunnetta toivoisi myös niiden esioppilaiden tuntevan, jotka ovat esiopetuksessa peruskoulun yhteydessä. Myös päiväkodin esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen yhteistyö olettavasti lisää koulutulokkaiden turvallisuuden tunnetta ensimmäisenä vuotena.

Joustavia oppimisreittejä suunniteltaessa ihanteena voisi pitää tilannetta, jossa päiväkodin ja koulun yhteistyöstä ei enää tarvitsisi puhua, vaan se olisi olennainen osa arkipäivän elämää. Jos päiväkotia ja koulu olisivat samaa kokonaisuutta, koulunaloitussiälläkään ei olisi merkitystä. Joissakin asioissa lapsi voisi olla ensimmäisellä, joissakin toisella luokalla. Lapsi aloittaisi opintiansa joustavasti ja jatkaisi omaan tahtiinsa ilman keinotekoisia rajoja. Olennaista olisi kuitenkin se, että lapsella säilyisi ympärillään turvallinen sosiaalisten suhteiden verkosto (Kankaanranta 1999, 30).

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä tulisi ottaa huomioon varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen vahvuudet. Yhdistämällä näiden osaaminen luodaan uutta toimintakulttuuria ja uusia toiminnallisia ratkaisuja. Tähän tähtäävää toimintaa on valtiovallan taholta haluttu, lähentämällä hallinnollisia tahoja toisiinsa ja tuomalla keskustelu- ja toiminnallisia yhteyksiä eri hallintoalojen välillä. Uudistunut esiopetussuunnitelma on myös merkinä yhteistyön kehittämisen halusta kunnissa. Pietarsaaren esiopetussuunnitelma työryhmäänhan kuului niin esi- kuin alkuopetuksenkin henkilökuntaa. Tämä yhteistyö mahdollistaa opetussuunnitelmien jatkumon esiopetuksesta perusopetukseen.

7.2 Esiopetus siltana kouluun

Sekä esi- että alkuopetus ovat jatkuvasti muutospainoiden alla, tämä edellyttää henkilökunnalta muutosvalmiutta – valmiutta kehittää päivähoitoa ja koulua organisaatioina sekä valmiutta itse henkilöinä tarvittaessa muuttaa omia ajatus- ja toimintamalleja (Kuronen, 1999, 21).

Jotta muutos olisi mahdollista, henkilökunnalta odotetaan joustavuutta ja yhteistyöhalukkuutta, jotka mahdollistavat päivähoitoon ja koulun kokonaisuuden muodostamisen. Suunnitelmissa ne Kankaanrannan (1999, 5-7) mukaan muodostavan esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden. Edellytyksenä tälle on, että sosiaali- ja opetustoimi yhdessä kantavat vastuun 5-8-vuotiaiden lasten kasvatuksesta ja opetuksesta. Eri hallintoalojen yhteiset linjaukset ovat rohkaisseet päiväkotien ja koulujen opettajia käynnistämään keskinäisen yhteistyön näiden aiemmin erillään toimineiden kouluvaiheiden välillä. Tällöin päiväkodin ja koulun

välille aiemmin rakennettuja raja-aitoja ja muureja on pyritty muuttamaan silloiksi päiväkodista kouluun. Sillan rakentamisella voidaan havainnollistaa vastavuoroisten yhteyksien luomisen merkitystä sille, että lapsen oppimiskokemuksista muodostuisi eheä kokonaisuus varhaislapsuudesta alkaen. Tällöin ei enää korosteta päiväkodin ja koulun välisiä eroja vaan pikemminkin yhteistoiminnan edistämistä.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Pietarsaaressa on ollut ensin luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välistä, jolloin ollaan pidetty yhteisiä kokouksia, tiedotustilaisuuksia, neuvotteluja sekä laadittu opetussuunnitelmia. Yhteisissä tilaisuuksissa on keskusteltu mm. esikoululaisten kouluun siirtymistä käsitteleviä asioita. Yhteistyömuodoista suosittuja ovat olleet myös vierailut, jotka nykyisin ovat yhä enemmän muuttuneet esikoululaisten vierailuiksi kouluun. Suuri merkitys yhteistyössä on myös alkuopetuksen opettajan vierailu esikoululaisten kevään vanhempienillassa. Samoin myös yhteiset palaverit, jotka tasoittavat erityistä hoitoa tarvitsevien lasten siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen.

Esiopetusuudistus on tärkeä laajan kehittämisprosessin alku. Tavoitteena on luoda yhtenäinen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumo. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen parhaiksi koetuista aineksista tehdään suomalainen esiopetus (Esiopetusuudistus muistio 2000, 2).

Yhtenäisen jatkumon tavoitteeseen pyritään myös Pietarsaaressa, esiopetus suunnitelman (2001, 48) mukaan. Tällöin Pietarsaaren seudulla kaikille 5 - vuotta täyttävälle tehdään neuvolan ja päivähoidon yhteistyönä Kehu! - kehityskartoitus. Viimeistään silloin alkaa vanhempien ja ammattikasvattajien yhteiset, säännöllisesti toistuvat kasvatuskeskustelut ja lapsen kehityksen seuranta. Silloin myös dokumentoidaan kehityksessä tehdyt havainnot ja suunnitelma tarpeellisista tukitoimista. Samoin sovitaan mm. tietojen siirtämisen pelinsäännöistä. Varhaiskasvatuksessa aloitettu keskustelukulttuuri toivotaan jatkuvan lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen. Aikuisverkoston yhteistyö takaa sekä pedagogisen jatkuvuuden, että lapsen kaikinpuolisen hyvinvoinnin.

8 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten esiopetusuudistus ja esiopetuksen hallinnon vaihtuminen ovat vaikuttaneet eri toimintaympäristöissä, eli esi- ja alkuopetuksessa.

Esiopetusuudistus on tuonut esiopetuksen julkisiin keskusteluihin, mutta miten sen kokevat ammattikasvattajat. Samoin julkisuudessa, erityisesti ammattilehdissä on käyty keskustelua esiopettajan kelpoisuudesta. Kelpoisuusvaatimusten mukaan esiopetuksessa voi toimia lastentarhanopettaja tai luokanopettaja. Näitä aiheita käsitellään ensimmäisessä tutkimusongelmassa.

1 Esiopetuksen tarkoitus ja vaikutus sekä esiopetuksen opettaja

- 1.1 Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien mielipiteitä ja kokemuksia esiopetuksesta ja sen tarkoituksesta
- 1.2 Vaikuttaako esiopetus lapsen kouluvalmiuteen vai koulun valmiuteen?
- 1.3 Kenen tulisi opettaa esiopetuksessa?

Toisen tutkimusongelman avulla pyrin selvittämään onko esiopetuksen järjestämisen paikalla merkitystä sen toteutuksen kannalta sekä päivähoidon tarvetta esiopetuksessa.

2 Esiopetuksen paikka ja sen vaikutus esiopetukseen

- 2.1 Missä esiopetus tulisi mielestäsi järjestää, päiväkodissa vai koulussa?
- 2.2 Vaikuttaako paikka siihen millaista esiopetus on?
- 2.3 Mitä hyötyä / haittaa peruskoulun yhteydessä järjestettävästä esiopetuksesta on?
- 2.4 Päivähoidon tarve esiopetuksessa

Tutkimukseni pääongelma kohdistuu esiopetuksen hallinnolliseen muutokseen. Seuraavassa pyrin selvittämään miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kokevat sen työssään.

3 Esiopetuksen siirtyminen sosiaalishallinnon alaisuudesta opetus-hallinnon alaisuuteen

- 3.1 Mitä mielipiteitä ja kokemuksia sinulla on esiopetuksen hallinnollisesta muutoksesta?
- 3.2 Onko muutoksella ollut vaikutusta omaan työhösi?
- 3.3 Vaikuttaako hallinnon vaihdos esi- ja alkuopetuksen sisältöalueisiin?
- 3.4 Vaikuttaako hallinnon vaihdos työpaikkasi toimintakulttuuriin?

Esi- ja alkuopetus ovat tehneet yhteistyötä ennen esiopetusuudistusta. Uudessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa yhteistyön merkitys korostuu entisestään. Miten tämä näkyy kentällä on käsiteltävänä seuraavassa tutkimusongelmassa.

4 Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö

- 4.1 Miten esiopetusuudistus on vaikuttanut yhteistyöhön?
- 4.2 Onko yhteistyötä mielestäsi riittävästi?
- 4.3 Miten yhteistyötä tulisi kehittää?
- 4.4 Kenen vastuulla yhteistyön kehittäminen on?

Viimeisessä tutkimusongelmassa pyrin selvittämään mitä vaikutusta opetussuunnitelmalla on lastentarhanopettajien ja luokanopettajien työhön.

5 Miten opetussuunnitelma vaikuttaa omaan työhösi?

9 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusmenetelmäni ja sen valintaan vaikuttaneita taustatekijöitä. Kuvaan käyttämäni kvalitatiivisen teemahaastattelun piirteitä ja hieman fenomenologista tutkimusotetta.

9.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimusmenetelmän valintaa pohtiessani oli keskeisenä tutkimusongelman luonne, jossa halusin selvittää mielipiteitä ja kokemuksia tutkimusaiheestani. Myös haastateltavan kohdejoukon määrä vaikutti metodin valintaan. Nämä asiat huomioiden, kvalitatiivinen, puolistrukturoitu teemahaastattelu tuntui sopivan tutkimukseni metodiksi (Hakala 1999, 169, 181-185; Hirsjärvi & Hurme 2000, 41-48).

Haastattelutilanne muistuttaa enemmän keskustelua kuin tiukasti laadittua kysymys, kysymykseltä etenevää lomaketutkimusta. Haastattelulla on myös paremmat mahdollisuudet motivoida henkilöitä vastaamaan. Sillä, että haastattelijalla on aktiivinen kuuntelija, voi olla suurempi merkitys kuin kysymysten esittämisellä. Haastattelun keskustelumaisuus lisää tilanteen joustavuutta ja kysymysmuodon väljyyttä. Teemahaastattelussa kysymykset voidaan jakaa kahteen ryhmään: tosiasiakysymyksiin ja mielipidekysymyksiin, joista jälkimmäinen painottuu omassa tutkimuksessani. Haastattelun joustavuutta tukee myös se, että

haastattelija voi esittää kysymyksen uudelleen tai tarkentaa kysymystä ja näin ohjata vastaajaa oikeaan suuntaan. Tämä auttaa haastattelijaa vastausten tulkinnassa ja keskustelun ohjaamisessa takaisin haluttuun kysymykseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 102-106).

Haastattelussa tutkija välittää kuvaa haastateltavan käsityksistä ja kokemuksista, joita tutkimuksessa on tarkoitus tutkia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41-48). Teemahaastatteluun päädyin siksi, että haastattelu kohdentui tiettyihin teemoihin, joista keskustella. Teemahaastattelua sanotaan Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 41-48) mukaan puolistrukturoiduksi menetelmäksi siksi, että haastattelun aihepiirit, teemat ovat kaikille haastateltaville samat.

9.2 Esitestaus ja kysymysten laatiminen

Kysymysten samanlaisuuteen vaikutti kaksi koehaastatteluani, joilla esitetasin tutkimukseni menetelmää ja mittavälinettä. Esitestaus ei Soinisen (1995, 133-134) mukaan pidä olla itsetarkoitus, vaan sen kautta saatava hyöty tulee suunnitella tarkoin. Omassa esitestauksessa haastateltavat kirjoittivat vapaamuotoisesti aluksi sovitusta aiheesta, esiopetuksesta, kokemuksiaan ja mielipiteitään sekä esiopetuksen uudistuksen vaikutuksesta. Tämän aineiston perusteella ja toisia samaa aihepiiriä käsitteleviä tutkimuksia; pro gradu töitä, liseniaatin tutkimusta ja väitöskirjoja apuna käyttäen kokosin haastattelukysymykset.

9.3 Fenomenologinen tutkimusote

Fenomenologinen tutkimusote on sen inhimillisyyden ja ihmisläheisyyden vuoksi käyttökelpoinen tutkimuksessani. Perustuen ihmisen omiin havaintoihin ja kokemuksiin. Se on Ahosen (1994, 114-115) mukaan myös suosittu opettajille opetuksessa käytettäväksi. Tällöin opettaja tutustuu mm. oppilaiden esikäsityksiin opetettavasta aiheesta ja voi näin ollen opettaa ja ymmärtää paremmin oppilaitaan heidän oppimisprosessissaan. Fenomenologisessa tutkimuksessa Laineen (2001, 36) mukaan tavoitellaan toisen kokemusta, joka on keskeistä tutkimuksessani. Täten pyrin haastateltavien vastausten tulkinnoissa huomioi-

maan heidän suhdetta esiopetukseen hieman fenomenologisesti. Toisin sanoen haastateltavien ajatuksille herkistyminen mahdollistaa haastattelussa avoimemman vuorovaikutuksen. Fenomenologinen lähestymistapa korostaa Varton (1996, 85-86, 118) mielestä ihmisen tietämisen kyvyn sitoutumista ihmisen elämismaailmaan ja sen ilmiöihin. Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää niitä asioita, joita esiopetusuudistuksessa pidetään merkittävinä. Pyrkimykseni on ennen kaikkea tuoda esille eri oppimisympäristön omaavien opettajien mielipiteitä ja tulkintoja samasta aiheesta. Tässä on toivottavasti apuna oma lastentarhanopettaja tausta ja valmistumiseni luokanopettajaksi.

Kvalitatiivinen tutkimus tuottaa parhaimmillaan monipuolista ja konkreettista aineistoa (Numminen 1988, 118-119). Omassa tutkimuksessa haastatteluteemojen ja kysymysten rajaaminen tuotti enemmän ongelmia kuin kysymysten laatiminen. Haastattelun painottuminen mielipiteisiin ei niinkään tietoon, vaikutti kysymysten laadintaan ja luonnollisesti myös saatuun aineistoon.

10 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen kohderyhmää ja sen valintaan vaikuttaneita tekijöitä. Tarkastelen esihaastattelua sekä varsinaista haastattelua ja sen talti-oimista. Kuvailen myös aineiston analyysia.

10.1 Tutkimuksen luvat ja haastattelujen aikataulu

Ennen haastatteluja hankin tutkimuksen suorittamiseen tutkimusluvut, koulutoimenjohtajalta ja päivähoito-osaston osastopäälliköltä (liitteet 4 ja 5). Kysyin myös henkilökohtaisesti tai puhelimitse kaikilta haastateltaviltani, sekä päiväkodin johtajalta että koulun rehtorilta luvat haastatteluihin. Aineiston esitestauksen suoritin syys- lokakuun 2001 aikana (liitteet 6 ja 7) ja tutkimuksen haastattelut toteutin tammikuussa 2002 (liitteet 8 ja 9).

10.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja haastattelujen suorittaminen

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin vuonna 2001-2002 esiopetuksessa työskenteleviä lastentarhanopettajia ja esiopetuksen kanssa yhteistyötä tekeviä, luokanopettajia. Haastateltavat ovat koulutukseltaan päteviä työtehtäväänsä ja kaikilla on pitkä työkokemus, 10-30 vuotta. Lisäksi lastentarhanopettajat ovat erikoistuneet esi- ja alkuopetukseen.

Ryhmään valituista lastentarhanopettajista toinen toimii peruskoulussa esiopetusryhmässä ja toinen päiväkodissa esiopetuksessa. Jotta vertailu aikaisempaan sosiaalishallinnon alaisuudessa toimineeseen esiopetukseen olisi mahdollista päädyin luokanopettajien valinnassa opettajiin, joilla on aikaisempia kokemuksia samassa koulussa tehdystä yhteistyöstä esiopetuksen kanssa. Mahdollistaen muutoksen huomaamisen ja vertailun aikaisempaan yhteistyöhön, koska kyseessä ovat samat yhteistyökumppanit.

10.2.1 Esihaastattelut

Ennen varsinaista haastattelua suoritin esihaastattelut (Eskola & Vastamäki, 2001, 39), johon valitsin kaksi eri päiväkodeissa työskentelevää lastentarhanopettajaa. Esikartoituksista ilmeni, ettei samaa ole aiheellista tehdä varsinaiselle tutkimusjoukolle. Esikartoituksessa selvisi tutkimuksen aiheesta olevan samansuuntaisia ajatuksia, eikä merkittäviä poikkeavuuksia ilmennyt. Tämä varmisti sen, että kaikille haastateltaville voi esittää kysymykset saman haastattelurungon pohjalta.

10.2.2 Haastattelujen taltiointi ja haastattelupaikka

Käytin kasettinauhuria niin esi- kuin varsinaisissa haastatteluissa, joka osoittautui varsin käyttökelpoiseksi välineeksi aikuisia haastateltaessa. Nauhurin käytöllä saadaan haastattelusta säilytetyksi olennaisia seikkoja, jotka muuten olisi vaikea muistaa ja merkitä muistiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 75). Haastateltavat suostuivat varauksettomasti nauhurin käyttöön, johon kysyin heiltä lupaa jo haastattelupyyntöä tehdessäni.

Haastattelut toteutettiin koululla ja haastattelijan kotona. Ne olivat ilmapiiriiltään leppoisia ja haastateltavat vastasivat avoimesti kysymyksiin. Haastattelun aluksi kysyin muutaman ”lämmittelykysymyksen” ja kertosin tutkimuksen tarkoituksen ja pääpiirteet mistä keskustellaan. Haastattelun viimeiseen kysymykseen; ”Mitä muuta aiheesta haluaisit sanoa”, vain yhdellä oli vielä sanottavaa. Tästä tulkitsin

haastattelukysymysten määrän olleen riittävän. Haastattelut kestivät keskimäärin 40-60 min.

10.3 Aineiston analysoiminen

Aineiston analysoiminen on aineiston järjestämistä, sen jakamista pienempiin osiin ja synteiesien tekemistä. Tällöin päätetään mikä on tärkeää tutkimukselle ja mitä siitä kerrotaan (Jones 1993, 56). Haastattelukysymyksistä oleellisimpien asioiden valinta tuotti hieman hankaluuksia, koska koko materiaali tuntui tärkeältä. Yleensäkin haastattelun analysoiminen on työläämpää kuin kyselykaavakkeen, kuten myös Mäkelä (1992, 45-47) sekä Syrjälä ja Numminen (1988, 124) toteavat kvantitatiivisten analyysioperaatioiden olevan yksiselitteisempiä kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviimmin toisiinsa kvalitatiivisessa metodissa. Täten aineiston järjestely ja analysointi kannattaa aloittaa jo kentällä. Näin voidaan heidän mielestä välttää tarpeettoman tiedon keruuta.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Havaintoja pelkistetään ja aineistossa kiinnitetään huomio vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Aineistoa pelkistetään ja siitä karsitaan havaintojen määrää niitä yhdistelemällä. Sitten etsitään niiden yhteinen piirre tai nimittäjä tai sääntö, joka tältä osin pätee koko aineistoon. Toisaalta laadullisessa analyysissä ihmisten tai havaintoyksiköiden välisten erojen löytäminen on tärkeää. Ne antavat usein johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi. Tämän jälkeen tehdään analyysin tulkinta tai Alasuutarin sanoin, arvoituksen ratkaiseminen. Siinä tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari 1994, 28-35).

Johtolankojen etsiminen johtaa myös aineiston teemoitteluun ja kvalitatiiviselle aineistolle tyypilliseen havaintojen luokitteluun, joka on tutkimuksen analysoimisessa tekstin olennaisien asioiden etsimistä. Teemat liittyvät tekstin sisältöön, joten tutkijan on luettava teksti useaan kertaan teemoittaessaan sitä. Teemoittaessa on pysyttävä uskollisena tekstille, ettei tuo siihen teemoja joita siellä ei

ole (Mäkelä 1992, 54; Moilanen & Rähä 2001, 53-55). Tutkimukseni teemat olivat osittain hahmottuneet jo kysymysten asetteluvaiheessa. Teemoitteluun vaikutti luonnollisesti oma tausta ja kokemus esiopetuksesta. Tämä voi heijastaa omia ennakkokäsityksiä käsiteltävästä aiheesta. Spinellin (1989, 16, 28-29) mukaan ihminen tarkastelee maailmaa ja käsittelee siellä olevia ilmiöitä omien kokemustensa kautta. Ilmiöitä tutkitaan ja tulkitaan sillä, mikä käsitys todellisudesta on. Tähän vaikuttavat myös yksilölliset kokemukset, joita ei voi täysin jakaa toisen kanssa. Syrjälän ja Nummisen (1988, 131) mukaan tavoitteena kuitenkin on, että tulkinta antaa riittävän selityksen ilmiöstä. Siinä tulisi yhdistyä tutkittavan näkökulmat, tutkijan näkökulmat ja teoreettinen tieto aiheesta.

11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Tutkimuksen arvioinnissa kiinnitän huomiota sen laatuun ja tutkijan vaikutukseen tutkimustuloksessa.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa ja luotettavuudessa esiintyy vastakkainasettelua. Kvalitatiivisia menetelmiä käyttäviä tutkijoita ja kvalitatiivisia tutkimuksia on kritisoitu luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Kvalitatiivisessa analyysissä tutkijan apuna ovat, kuten tässäkin tutkimuksessa, vain tutkijan omat ennakko-odotukset, arkielämän peukalosäännöt ja enemmän tai vähemmän vahva teoreettinen oppineisuus. Tässä siis tutkija on keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 1999, 209-211).

Tutkimusaineistoa voidaan myös tarkastella laatuajatteluna. Tällöin aineiston laadukkuus alkaa jo hyvän haastattelurungon laadinnalla. Ennalta on myös hyvä miettiä, miten teemoja voidaan syventää ja pohtia vaihtoehtoisten lisäkysymysten muotoja. Vaikka kaikkiin lisäkysymyksiin ei ennalta voi varautuakaan. Aineiston laatuun vaikuttavat tutkijan koulutus ja asiaan perehtyneisyys, sekä teknisten välineiden toimivuus ja hallinta. Aineiston käsittelyllä on myös suuri merkitys, se miten tekniset laitteet toimivat mm. kuuluvuus sekä litteroinnin tarkkuus. Tämän vuoksi haastattelu olisi hyvä litteroida niin nopeasti kuin mahdollista, varsinkin jos tutkija itse sekä haastattelee että litteroi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-185). Neuvoa noudattaen litteroin haastatteluni heti haastattelupäi-

vänä ja sitä seuraavana päivänä. Haastatteluaineiston tuoreus selkeytti ja täten osaltaan helpotti haastattelun litterointia, joka muuten oli työläs vaihe tavallista kasettinauhuria käyttäessäni. Yhden haastattelun litteroimiseen kului yllättävän paljon aikaa, n. 8 tuntia, koska halusin kirjoittaa kaiken sanasta sanaan muistiin.

Tutkimusta tarkasteltaessa perinteisesti on puhuttu sen reliaabeliudesta ja validiudesta. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 188-190) ovat pohtineet miten korvata perinteiset reliaabeliuden ja validiuden määrittämistavat. Vaikka totuttujen reliaabeliuden ja validiuden muotojen käyttäminen hylättäisiin, tulee tutkimuksessa edelleen pyrkiä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmansa niin hyvin kuin mahdollista. Tutkijan vaikutus saatavaan tietoon on tiedostettava jo niiden keruuvaiheessa. Siten kyse on tutkijan tulkinnoista sekä hänen käsitteistään, joihin tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tällöin tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt kuvaamaan tutkittavien ajatuksia juuri niin kuin on tehnyt. Hänen on myös pystyttävä perustelevaan menettelynsä uskottavasti. Kaikesta huolimatta toinen tutkija voi päätyä erilaiseen tulokseen, ilman että sitä voidaan pitää tutkimusmenetelmän heikkoutena tai edes tutkimuksen heikkoutena.

Tutkijan tulisi tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi Laineen (2001, 31-32) mukaan osata tulkita haastateltavan ajatusmaailmaa ja hänen käsityksiä aiheesta mahdollisimman totuudenmukaisesti. Myös Soininen (1995, 113) käsittelee haastattelijan taitoa aineiston muokkauksessa, jottei hän tiedostamatta tai tiedostetusti välitä henkilökohtaisia mieltymyksiään tai asenteitaan kysymyksiä analysoidessaan. Haastattelijan ei tulisi muodostaa omia näkemyksiä haastateltavan vastauksista, vaan olisi pysyteltävä mahdollisimman neutraalina aineistolle. Täten tutkimus alkaa Laineen (vrt. edell.) mukaan spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella, jossa kriittinen asenne ja refleksiivisyys auttavat tutkimuksen tasolle pääsyä. Mielestäni spontaanin ymmärryksen kyseenalaistaminen tulee ilmi haastatteluaineistoa lukemalla yhä uudelleen ja uudelleen. Se kuinka kriittisesti osaa näinkin tutun aiheen tekstiin suhtautua oli minulle tutkijana suuri haaste.

Kuten aikaisemmin Eskola ja Suoranta (1999) toteavat tutkijan olevan keskeisenä tutkimusvälineenä on Mäkelä (1992, 59) samaa mieltä tutkijan tärkeydestä

aineiston analysoinnissa. Hänen mukaan kvalitatiivinen analyysi on yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua kuin kvantitatiivisen aineiston käsittely. Siinä hän pitää tärkeänä, että lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuva sekä niistä teknisistä operaatioista että ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin. Tämä osoittaa sen, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa arvioitavuuden ja jopa toistettavuuden vaatimus on tärkeä.

Vaikkakin toistettavuus ja arvioitavuus ovat tärkeitä, asiaa voidaan katsoa myös toisin. Alasuutarin (1994, 207) mukaan tutkimuksessa voidaan etsiä selityksiä yksittäisille tapahtumaketjuille, kuten historiatieteessä. Niinpä tällaisessa tutkimuksessa ei tarvitse pohtia ovatko tulokset yleistettävissä. Oma tutkimukseni sisältää juuri näitä elementtejä, eli sen yleistettävyys on jo tutkimusajankohdan ja -paikan vuoksi ainutkertainen. Esiopetusuudistus tapahtuu tällaisessa muodossa vain nyt ja sen järjestämispaikka Pietarsaassa vaihtuu melkein vuosittain, joten tällaisenaan tutkimustulosten toistettavuus on vaikeaa.

Esi- ja alkuopetusta on tutkittu aikaisemmin. Tutustuin tarkemmin Peltosen (1998) ja Mutasen (1998) väitöskirjoihin, useisiin pro gradu -tutkielmiin sekä Forss-Pennasen (2000) liseniaatti tutkimuksen. Forss-Pennasen työ, Kokkolan esi- ja alkuopetuksen kasvu- ja oppimisympäristöjen kohtaamisesta sivuaa omaa tutkimusta läheisesti. Vaikka se ei näy selvästi tutkimuksessani, vaikuttaa se kuitenkin taustalla.

12 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia. Miten esiopetusuudistus ja esiopetuksen hallinnon vaihtumisen vaikutukset näkyvät lastentarhanopettajien ja luokanopettajien mielipiteissä ja käytännön työssä. Tarkastelen tuloksia tutkimusongelmien esittämisjärjestyksessä.

Haastattelukysymykset etenivät helposti vastattavista lämmittelykysymyksistä, jotka koskivat haastateltavan koulutus- ja työtaustaa sekä tämän hetkistä työtilannetta, esiopetuskäsityksen yleisiin asioihin ja lopuksi pureutuen hallinnon muutokseen sekä yhteistyötä käsitteleviin kysymyksiin.

12.1 Esiopetus, sen tarkoitus ja esiopetuksen opettaja

12.1.1 Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien mielipiteitä ja kokemuksia esiopetuksesta ja sen tarkoituksesta

Tämän kysymyksen kohdalla korostin, ettei haastateltavilta odoteta lakiin liittyviä määritelmiä uudistuneesta esiopetuksesta. Kiinnostukseni oli tutkimuksessa lähinnä heidän esi- ja alkuopetusta koskevissa mielipiteissä ja kokemuksissa.

Seuraavassa on esitelty haastateltavien vastauksista osioita, joissa he käsittelevät esiopetusta ja sen tarkoitusta. Kysymykseen mitä esiopetus mielestäsi on, he vastasivat näin.

"Se on mahdollisuuksien antamista kaikille lapsille, että ne alkais suurin piirtein samalta viivalta kun ne menee kouluun. Se on sitte tietenki myöskin koulun alun helpottamista, valmiuksia."

"Kyll se on semmosta kokeilemista, tekemistä ja leikinomaista ja tämän tyylistä touhua.Että lapsi sais ne valmiudet sitte siihen koulunkäyntiin ja niistä minä piän ehottomasti sosiaalisia taitoja tärkeimpinä, kun muuta osaamista. Et tää käytännön homma menee hyvin ja että nää lapset kohtuulla osais olla isommassa ryhmässä. Että he on sopeutuneet siihen, että sillä yhdellä henkilöllä ei oo niin hirveesti aikaa yhtä lasta kohen."

"Mun mielestä esiopetus on pohjustamista ja valmistamista koulua varten. Valmistetaan siihen, että oppilailla on hyvät edellytykset selvitä koulusta. Ja jos on jotain erityisongelmia, että ne voitais jo sillan poimia ne lapset sieltä ja antaa mahdolliset tukitoimet.... "

"Se on kuusivuotiaille annettavaa opetusta, oppimaan oppimista, ryhmässä olemista ja opettelemista. ...lapset opettelee olemaan ryhmässä ja toimimaan ryhmässä ja sitä sosiaalisuutta, se on kaikista tärkeintä mun mielestä. "

Edellä kuvatuista haastattelujen sitaateista nähdään se, miten haastateltavat esiopetuksen ymmärtävät. Kaikki haastateltavat pitivät esiopetusta tärkeänä, joka sinänsä on ammattikasvattajien mielipiteenä arvattavissa. Kysymykseen mitä esiopetus mielestäsi on, oli kaikilla haastateltavilla selkeä näkemys. Kaksi haastateltavista piti esiopetusta kouluvalmiuksien antajana. Kaksi heistä korosti ryhmätaitojen oppimisen merkitystä siten, että sosiaalisten taitojen oppiminen koettiin tiedollisten taitojen oppimista tärkeämpänä. Tämä on huomionarvoinen asia, jota ei koskaan korosteta liikaa esiopetuksen tavoitteista puhuttaessa. Sosiaalisia taitoja opeteltaessa korostuvat myös esiopetuksessa käytettävät erilai-

set työtävät. Esiopetukseen soveltuvaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa käytettäessä Mutasen (1998) mukaan opettaja muuttuu tiedonjakajasta opiskelun organisoijaksi. Myös Hytönen (1998) kokee lapsen aktiivisena oppijana. Tällainen pedagogiikka hyvin todennäköisesti kasvattaa ja opettaa lapsia sosiaalisen käyttäytymisen taidoissa. Samoin voidaan sanoa myös yhteistoiminnallisesta oppimisesta (Slavin 1990), jossa lapset todella joutuvat huomioimaan eritasoiset oppijat ryhmässään. Tämä jos mikä opettaa heitä hyväksymään erilaisuuksia ryhmässä, koska tehtävä ei onnistu ellei kaikkia ryhmän jäseniä huomioida.

Toinen haastatelluista luokanopettajista kiinnitti huomiota esiopetuksen leikinomaisuuteen ja toiminnallisuuteen, minkä myös Helenius (1993) on huomionnut oppimisessa leikin avulla. Se, että lapsi saa kokemuksia ja elämyksiä ollessaan itse aktiivisena tekijänä ilmenee haastateltavan vastauksessa, jota myös Korhonen (2001) korostaa. Haastateltava viittaa esiopetuksen kokeilemalla ja tekemällä tapahtuvaan toimintaan, jota myös Lummelahti (1997) käsittelee lapsen tyypillisimpänä tapana tutustua ympärillä oleviin ilmiöihin.

Toinen luokanopettajista korosti erityisongelmien selvittämisen tärkeyttä ennen koulun alkua. Tämä on huomionarvoinen seikka, jotta lapselle mahdollistetaan Pietarsaaren esiopetussuunnitelmassa (2001) mainittu suotuisat oppimisedellytykset ja Linnilän (1992) esille tuoma esiopetuksen tehtävä turvata onnistumisen elämyksiä.

12.1.2 Vaikuttaako esiopetus lapsen kouluvalmiuteen vai koulun valmiuteen

Lapsen kehitykseen vaikuttavat tavoitteellinen ja tarkoituksenmukainen opetus ja kasvatustapa. Lerkkasen ja Koiviston (2001) mukaan monipuolisilla työtavoilla pyritään paitsi laajentamaan lasten kokemusmaailmaa myös edesauttamaan eri sisältöalueisiin liittyvien taitojen oppimista. Jussilan (1999); Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1997) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan lapsi rakentaa oppimistaan aikaisempiin tietorakenteisiinsa perustuen. Lapsi käsittelee oppimiaan uusia asioita hänen ajatteluun ja maailmankuvaan sopivalla tavalla. Se miten tämä voidaan esi- ja alkuopetuksessa huo-

mioida, vaikuttaa olennaisesti lapsen kehitykseen ja sen kautta kouluvalmiuteen kuin myös koulun valmiuteen.

Koulun valmiudesta vastaanottaa lapsi ja huomioida hänen edellytykset ja tarpeet, tulisi esi- ja alkuopetukseen liittyvissä toiminnoissa kiinnittää entistä enemmän huomiota. Puhuttaessa lapsen kouluvalmiudesta unohdetaan usein koulun valmiudet vastaanottaa lapsi. Kankaanranta (1999) pohtii opettajien mahdollisuuksia laajentaa omaa asiantuntemusta eri ikäisten lasten opetuksessa ja oppimisessa. Ehkä tästä alkaisi pohdinta koulun valmiudesta vastaanottaa erilaisia ja eri ikäisiä lapsia. Myös Linnilä (1992); Liikanen (1993) ja Rödström (1992) ovat havainneet saman seikan. Rödström kysyykin: ”Pitäisikö peruskoulu esikouluttaa, jolloin opetuksessa tähdennettäisiin elämää varten”. Uskon, että koulukin kasvattaa ja opettaa lasta elämää varten. Tässä haluankin erikokoisesti korostaa sitä, että esiopetus koettaisiin kuten Vestly (1994) kuningasvuotena. Tällöin esiopetuksella on tarkoitus sinällään, ei vain kouluun valmistavana vuotena.

Miten asiaan suhtautuvat haastateltavat? Seuraavassa osioita kysymyksen ensimmäisestä osasta. Vaikuttaako heidän mielestään esiopetus **lasten kouluvalmiuteen** vai koulun valmiuteen? Tämän jälkeen pohdin kysymyksen jälkimmäistä osaa.

”No pyrin kyllä, että se vaikuttaisi lapsen kouluvalmiuteen.”

”No kyl se vaikuttaa. Ne on huomattavasti valmiimpia tän esikoulun jälkeen, että heillä on nämä oppilaana olemisen valmiudet. Kun aikasemmin meni, että tämmösen ison ryhmän kanssa pysty sillä tavalla pelaamaan helpommin niin se meni sinne joulun, tammi-kuuhun. Niin nyt,kuukaus – pari. Tavallaan koulumaisempi rutiini menee jo huomattavasti helpommin. Et siinä mielessä tää, on tuota huomattavasti helpottunu. Ja sitte lapsien erot, se haitari niin, niin siinä mielessä se on kaventunu. Että tää lähtötaso on tasasempi. Ja kyllä opettajalla on helppo sitte, asettaa se oma opetus ja eriyttäminen sitte, luokassa näitten uusien tasojen mukaan.”

”Kyllähän esikoulu lapsia valmistaa, ilman muuta että. Kyllähän siellä niin ku, kun ne vuodenki on lapset seillä, kyllähän ilman muuta sieltä tulee semmosia perustaitoja mitä tarvitaan. Tietenki riippuu esikoulusta, mä tiedän ihan sanotaan ääripäitä, toinen on hyvin leikinomainen esikoulu ja toinen on hyvin koulumainen. Että se riippuu siitäkin, minkälainen se on se esikoulu.”

”Vaikuttaahan se tietenkin, ilman muuta. Jos ne tulee suoraan kotoa tai vaan jostain seurakunnanpäiväkerhosta, niin onhan siinä suuri ero. Kyllä mä luulen, että ne on valmiimpia kouluun, jotka eskari-ryhmän läpi on käyny, kun jotka tulee suoraan kotoa. Ei se tietenkään tarvi olla mikään, et voihan sieltä kotoakin tulla hyviä koululaisia, ei siinä mitään. Mut on niillä varmaan paremmat edellytykset oppia ryhmässä, jotka on eskarin käyny kun semmoset, jotka ei oo käyny.”

Kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä, että esiopetus edistää lapsen kouluvalmiutta. Esiopetuksessa opitaan myös sosiaalisuuden ja ryhmässä olemisen taitoja, korostui toisen lastentarhanopettajan vastauksessa. Toisella luokanopettajalla oli kokemuksia eri tavalla toimivista esikouluista. Hänen mukaan esikoulu valmistaa lapsia kouluun, riippuen esikoulun tavasta toimia.

Pitkän uransa aikana toinen luokanopettajista oli havainnut selvää kehitystä koulutulokkaissa. Hänen mukaansa esiopetus valmistaa lasta kouluun ja täten helpottaa huomattavasti opettajan työtä ensimmäisen luokan syksyllä. Hänen vastauksestaan ilmenee myös, että esiopetus on kaventanut lasten tasoeroja. Tämä luonnollisesti helpottaa opettajaa ensimmäisen luokan syksyllä opetettavissa aineissa. Hän mainitsee myös eriyttämisen, joka helpottuu kun opettajalla on tiedossaan esiopetuksesta tulleiden lasten taustatietoja. Toinen lastentarhanopettaja sanoi haastattelussa valmistavansa lapsia koulua varten, vaikka tiedostaa sen, että pyrkimyksenä olisi valmistaa koulua lasta varten.

Vaikuttaako heidän mielestään esiopetus lasten kouluvalmiuteen vai **koulun valmiuteen?**

"Ehkä nykypäivänä vielä enemmän on sitä koulun valmiutta siihen, ne lapset valmistetaan koulua varten. Vaikka pitäis pyrkiä siihen, että koulua vähä valmistettas lasta varten."

"Että kyllä mä uskon, että koulu aika helposti ja minusta tuntuu, että aika itestään selevästikin osaa sopeutua tähän esikoululaisten kouluun tulemiseen. Ei, ei oo mikään ongelma."

"Mä en tiedä miten hyvin koulu on valmistautunu tähän esiopetukseen."

Tarkensin ja täydensin seuraavaa vastausta myöhemmin puhelimitse ja lisäsin haastateltavan mielipiteen esiopetuksen vaikutuksesta koulun valmiuteen.

"Ei vaikuta koulun valmiuteen. Pitäis katsoa lasta yksilönä ja vähän enemmän muokata systeemiä. Pitäs huomioida lapsen kehitystaso ja tarpeet ja mitä se on oppinu. Että kaikki ei aloita samalta viivalta, vaan omista lähtökohdista. Että myös etevät lapset huomioitais, ettei ne joudu tankkaamaan uudestaan asioita jotka on niille itsestään selviä. En tiä kun ei oo kokemusta, mutta voihan olla, että ne tekeekin koulun puolella näin."

Koulun valmiudesta esiopetukseen haastattelussa luokanopettajista toinen vastaa koulun sopeutuvan helposti esikoululaisten kouluun tulemiseen. Toinen luokanopettaja ei osannut ottaa kantaa koulun valmiudesta.

Toisen lastentarhanopettajan mielestä esiopetus ei vaikuta koulun valmiuteen. Hänen mukaan koulunsa alkavia lapsia tulisi kohdella yksilöllisesti, ettei kaikkien tarvitsisi aloittaa samalta lähtöviivalta. Hän viittaa vastauksessaan eriyttämiseen. Perinteisesti eriyttämisessä on huomioitu erityistä opetusta ja kasvatusta vaativat, kehityksessä jollain alueella viivästyneet lapset. Haastateltava lastentarhanopettaja toivoo alkuopetuksen kiinnittävän entistä enemmän huomiota

niihin lapsiin, joilla jo on opeteltavat taidot. Samaan seikkaan on myös Mutanen (1998) kiinnittänyt huomiota, hänen mukaan tutkimus osoittaa, että esi- ja alkuopetuksessa tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota taitavien oppilaiden opetuksen ongelmaan. Miten järjestää opetus, joka huomioi lahjakkaiden oppilaiden tarpeet, niin ettei heidän kykynsä unohtuisi tai heistä kehkeytyisi häiriökäyttäytyjiä. Myös Linnilän (1992) mukaan lapsen vahvojen puolien hyödyntämisessä on vielä paljon tehtävissä. Tutkimuksessani käsittelen lähinnä jo opittuja taitoja, en niinkään lahjakkuutta.

Edellä mainittu haastateltava totesi kuitenkin, ettei ole perehtynyt koulun käytäntöön ja hänen mukaansa voi olla, että koulussa huomioidaan nämä seikat. Mielestäni koulu on tietoinen tästä. Kontion (1998, 63) tutkimuksen mukaan luokanopettajat eivät koe ongelmana esimerkiksi sitä, että lapsi osaa jo lukea, sillä lukemisen ymmärtämisessä saattaa olla vielä paljon oppimista. Sama seikka voi päteä myös muissa aineissa, kuten matematiikassa, jota Mutanen (1998) tutkimuksessaan on huomionut. Hänen tutkimus korosti matemaattisten taitojen opettamista esiopetusikäisille. Hänen tutkimukseen osallistuneiden alkuopetuksenopettajien mielestä eri tasoiset matematiikan oppijat eivät tuottaneet tunnilla ongelmia. Tämä oli tietysti suunniteltu tutkimus ja opettajat olivat sitoutuneet eriyttämään erityisesti matematiikassa, huomioiden näin jokaisen taitotason. Se miten opettajan aika tavallisessa luokkatilanteessa riittää, on kysymys sinänsä.

12.1.3 Kenen tulisi opettaa esiopetuksessa?

Seuraavaksi haastateltujen lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä siitä, kenen esiopetuksessa tulisi opettaa ja kuka on pätevä esiopetusta antamaan?

Kysymykseen oletko mielestäsi saanut riittävän koulutuksen esiopetuksen antamiseen, lastentarhanopettajat vastasivat viipymättä:

"Kyllä."

"No kyllä periaatteessa, mutta eihän se lisäoppikaan ikinä haitaks oo."

Luokanopettajien vastatessa:

"En missään tapauksessa. Ei riitä taidot."

"Mulla ei oo siihen koulutusta, ei minkäänlaista."

Näiden vastausten perusteella voi vetää suoraan päätelmän siitä, että lastentarhanopettajat ovat niin omasta kuin haastateltavien luokanopettajien mielestä päteviä toimimaan esiopetuksen opettajina.

Siitä, kenellä olisi kelpoisuus toimia esikoulussa opettajana on käyty opetusalan ammattilehdissä vilkasta keskustelua (Laaksola 1999; Oleander 1999). Esiopetusta antavien opettajien kelpoisuudesta on säädetty opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa 986/1998, 327/2000 (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön työryhmämuistioita 2000:15). Mutta mitä mieltä haastateltavat olivat asiasta. Lastentarhanopettajat vastasivat aiheeseen seuraavasti:

"Tietysti lastentarhanopettajan, jolla on pätevyys tähän kuus vuotiaitten opettamiseen. Mutta mun mielestä kyllä luokanopettajaki käy, mutta ei näin vain.....siinä pitää myöskin olla tuntemusta kuus vuotiaista, koska se on niin erilaista opettaa ekaluokkaa päättötoivoitteiden mukaan, ku lähtee kuus vuotiaita opettamaan."

"No kyllä mun mielestä tällä hetkellä ne koulutukset mitä on, niin kyllä se on se lastentarhanopettaja. Vai mitä ne on nää varhaiskasvatustieteenmaisterit.....että ei mun mielestä luokanopettaja. Tietenki jos sillä on lastentarhanopettajan koulutus, niin sitte käy."

Luokanopettajien mielipiteet olivat asiasta seuraavanlaisia:

"No kyllä mun mielestä lastentarhanopettaja, tai mikä sen nimike nyt nykyisin on? Kyllä se minusta olis parempi, että se pohja-

koulutus on, mutta se vaatis sitte kyllä, mä en tiiä kuinka paljo heillä on nykysin näillä uusilla nii, se vaatis kyllä kouluttamisen niin ko lukemaan, kirjottamaan niin ko tään alkuopetuksen puolelta nämä didaktiset taidot olis minusta hyvänä jos siellä ois sitte tällä opettajalla.”

”Kyllä mä oon sitä mieltä, että tää päiväkotihenkilökunta, heillä on koulutus ja valmius ja tuota niin, eikä se oo vaan tää, vaan se on se ikäluokkakin, että mitä viis – kuus –vuotiaat, et ei mulla oo sen ikä-sistä niin paljo kokemusta.”

Kuten esiopetusta käsittelevässä kirjallisuudessa, esiintyi myös haastatteluissa kirjavuutta esiopetuksessa toimivan opettajan ammattinimikkeestä. Onko hän lastentarhanopettaja, esiopettaja, esikouluopettaja, opettaja, varhaiskasvatuksen kandidaatti / maisteri vai joku muu. Vain yksi haastateltava käytti lastentarhanopettaja nimikettä varmasti, toisten pohtiessa mitä nimikettä käyttäisi. Ruotsissa tämä asia on selvä heidän förskollärare nimikkeen kohdalla. Meillä perinteinen lastentarhanopettaja (barntädgårdslärare) –nimitys, varsinkin koulussa tapahtuvassa esiopetuksessa tuottaa ilmeisesti hämmennystä.

Toinen luokanopettaja tuo haastattelussa esille sen, että lastentarhanopettajan olisi hyvä tiedostaa pääpiirteitä alkuopetuksen didaktisten taitojen opettamisesta. Sama seikka on tullut mieleeni luokanopettajakoulutukseni aikana. Kun esiopetuksessa toimiva opettaja ymmärtää alkuopetuksen mm. äidinkielen ja matematiikan opettamisen tarkoituksista, hänen on helpompi asettaa omalle opetukselleen tavoitteita. Samoin myös luokanopettajan olisi hyvä tutustua lähemmin esiopetuksessa tapahtuvaan toimintaan ja lastentarhanopettajan työhön. Tällainen ymmärrys voisi lisääntyä opettajien vaihdolla, joka myös toisen luokanopettajan haastattelussa tuli esille seuraavasti:

”Vois mennä ehkä noin kuunteluoppilaaks,vaan pistäytymään joskus pari päivääkin sinne sillon tällön, että näkis.koska kumpikin siitä varmaan hyötyis.”

12.1.4 Yhteenveto

Odotetusti kaikki haastateltavat pitivät esiopetusta tärkeänä ja lapsen kouluvalmiuksia tukevana. Heidän mielestään esiopetus helpottaa lasten koulun alkua, kaventaen tasoeroja. Se luo myös paremmat edellytykset opettajalle eriyttämiseen; opetuksen suunnitteluun ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen jo heti koulun alkaessa. Vastauksissa korostui myös esiopetuksessa luonnollisesti sekä oppimisen kautta tapahtuva sosiaalisten taitojen harjaantuminen. Esiopetuksessa käytetyt oppimismenetelmiä tukevat haastateltavien mielestä lapsen ryhmässä toimimisen taitoja.

Esiopetuksella on vaikutuksensa haastateltavien mielestä koulun valmiuteen. Toinen lastentarhanopettaja kuitenkin korostaa eriyttämisen huomioimista ja siinä esiintyviä puutteita koulunsa aloittavilla lapsilla.

Siitä, kenen tulisi opettaa esiopetuksessa haastateltavat olivat hyvin yksimielisiä. Kaikkien mielestä lastentarhanopettaja on pätevin tähän tehtävään.

12.2 Esiopetuksen paikka ja sen vaikutus esiopetukseen

12.2.1 Missä esiopetus tulisi mielestäsi järjestää, päiväkodissa vai koulussa?

Esiopetusta on perinteisesti järjestetty päiväkodissa, kouluun esiopetus on tehnyt tuloaan jo useamman vuoden ajan ja esiopetusuudistus on vain lisännyt koulujen osuutta. Se mitä mieltä haastateltavat ovat esiopetuksen järjestämispaikasta selviää seuraavista vastauksista.

”Jos koulu on niin ku se on nykypäivänä, niin ehdottomasti päiväkodissa. Mutta jos koulu ottaa lapsen vastaan eikä lapsi koulua, niin silloinhan se olis ihanteellista, että se olis siellä koulussa. Siellä ois koko päivähoito ja sitte ne siirtyis vaan automaattisesti alkuopetukseen samasta rakennuksesta. Se ois ihanne.”

"Mulla on semmonen mielikuva, että sillä ei oo suurtakaa merkitystä näin niin ko lapsen kannalta. Mä pitäisin erittäin tärkeänä, että on se missä tahansa, että se on sitä, mitä sen pitää olla tuon ikäsellä lapsella."

"No, mä en tietenkää en oo kovin paljo tuolla tarhojen puolella käynny, mut jollakin lailla se tuntuis enemmän lapselle sopivammalta ympäristöltä kuin tällä hetkellä koulurakennukset."

"No periaatteessa mun mielestä sillä ei oo mitään väliä, onko se koulussa vai päiväkodissa. Mutta jos se on koulussa, niin sittehän ne puitteethan pitäis olla sen mukaset, että ne on kuus-vuotiaita ne lapset, että tilat pitää olla sitten sen mukaset ja pihat ja välineet."

Jokaisessa vastauksessa ilmenee se seikka, ettei koulu tänä päivänä pysty haastateltavien mielestä tarjoamaan esiopetusikäisille tarkoitettua oppimisympäristöä, vaan päiväkotimainen ympäristö soveltuisi tähän heidän mielestään paremmin. Esiopetusikäisen oppimisessa olisi Linnilän (1992) mukaan hyödynnettävä elämyksellistä oppimista, sadun ja leikin maailman kautta, johon päiväkotimainen ympäristö luo oivat edellytykset.

Kuusivuotias lapsi on Ojalan (1993) mukaan liikkuvainen ja tarvitsee tilaa toteuttaakseen joskus hyvinkin rajuja leikkejään. Tämän päivän koulun piha on vielä rakennettu isommille lapsille, eikä siinä huomioida tarpeeksi esiopetusikäisen leikin tarvetta. Oppimisympäristön vaikutus toimintaan on merkittävä ja Raustevon Wright ja von Wright (1997) toteavatkin esiopetusikäisen oppimiseen liittyvän keskeisesti aktiivinen toiminta ja leikki. Se millaisen ympäristön kunta esiopetukselleen tarjoaa ei ole yhdentekevää, ilmenee haastateltavien vastauksista. Esiopetuksen paikkaa valittaessa tulisi haastateltavien mielestä ennen kaikkea huomioida lapsen tarpeet ja toimintaan liittyvät lähtökohdat. Tähän kuusivuotiaan aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen viittaa myös Arajärvi (1988).

Haastatteluissa ei tullut esille luokanopettajan ja lastentarhanopettajan toimiminen yhdessä esiopetuksessa. Tätähän ei Pietarsaassa ole käytössä, mutta lastenhoitajien ja lähihoitajien kanssa esiopetuksessa työskennellään tiiminä.

Toisaalta Pietarsaareissa ei tällä hetkellä ole yhdysluokkia, joissa olisi esi- ja perusopetuksessa olevia oppilaita, jolloin lastentarhanopettajan ja luokanopettajan tiimityö olisi ajankohtaista. Haastatteluissa ilmeni, etteivät luokanopettajat ja lastentarhanopettajat kannattaneet yhdysluokassa, 1. ja 2. luokan kanssa tapahtuvaa esiopetusta.

12.2.2 Vaikuttaako paikka siihen millaista esiopetus on?

Esiopetuksen siirtyminen kouluun on tuonut esille pelon, että esiopetus muuttuu koulumaiseksi - pulpetissa istumiseksi. Ekholmin (2001) mukaan ruotsissa tehdyn kokeilun perusteella esiopetusta ei pitäisi ryhtyä muuttamaan koulumaisempaan suuntaan. Tätä on kuitenkin jossain määrin havaittavissa suomessa lukemista tutkineen Karvosen mukaan, joka suhtautuu kriittisesti esiopetuksessa käytettyihin opetusmenetelmiin (Vaurula 2002). On pelätty jopa lapsuuden lyhenemistä (Mutanen 1998). Suomessa on myös pitkään keskusteltu koulun aloitusiän varhentamisesta. Asiaa pohtimaan on asetettu työryhmä, joka kuitenkin ei vielä päätenyt koulun aloitusiän alentamiseen (Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001). Millaisena esiopetus koulun tiloissa koetaan, vaikuttaako paikka haastateltavien mielestä esiopetuksen luonteeseen.

”Joo kyllä se vaikuttaa, vaikka yrittäis että se ei vaikuta. ...Tai siinäki vaikuttaa tietenki se, että mikä siinä paikassa on ennen ollu, mikä historia sillä on. Vanhoista tavoista on vaikea päästä eroon. Että yrittää ajaa niitä omia sinne sekaan, niin se on – se vaatii työtä. Kyllä se vaikuttaa.”

”No en mä usko, ei se paikka nytte sillä tavalla vaikuta.Meidän määrärahat ja tää meidän painopiste on pikkusen eri hommiin. Oon tuota opetussuunnitelmaa, niin siinähan pitäs mun käsittääkseni näillä esiluokkalaisilla olla niin ko tähän kaupunkiin tutustuminen.Näihin kulttuurirakennuksiin, pääkohteisiin ja meillä ei oo semmosia määrärahoja nyt. Että linja-autolla käytäis tutustumassa ja näin. Mutta että ite tää esikoulutoiminta ja se ympäristö on kohtuullisessa kunnossa, niin ei sillä sillon oo väliä, mikä se tää fyysinen ympäristö on.”

"Kyllä mä vähän pelkään pahoin, että... siihen helposti tulee vähän semmonen koulumaisuus. Ku täällä on välitunnit ja tää ympäristö..... Se riippuu tietysti opettajasta, joka sitä vetää, et minkälainen hänen tyylinsä on."

"Ei varmaan sisällöllisesti. Sen sijaan esiopetuspaikan puitteet ja sijainti, ...koulu antaa enemmän mahdollisuuksia toteuttaa esim. liikuntaa. Toisaalta päiväkodissa lapset oppivat sosiaalisuutta auttamalla pienempiä lapsia."

Haastateltavien vastauksista toinen lastentarhanopettaja ja toinen luokanopettaja olettivat esiopetuksen muuttuvan koulumaisempaan suuntaan, jos se toimii koulun tiloissa. Kun taas toinen luokanopettaja ja toinen lastentarhanopettaja eivät pitäneet paikkaa vaikuttavana tekijänä sinänsä, jos ympäristö muuten on asianmukainen.

Se mihin yksi haastateltavista viittasi paikan historian merkityksestä, tulee ehkä ilmi myös muissa työympäristöissä uuden työntekijän tullessa työyhteisöön. Muutos aiheuttaa aina pientä vipinää myös muissa siinä työympäristössä työskentelevissä. Esiopetuksen uudistus ja sen siirtyminen koulun kulttuurin vaikutukseen päivähoiton kulttuuri- ja kasvatusympäristöstä vaikuttaa oleellisesti ja tuntuu työtavoissa. Vastaus heijastaa särmiä, joita esiopetuksessa kohdataan työskenneltäessä koulun tiloissa. Esiopetus hakee vielä paikkaansa koulussa, mutta niin se tekee tämän uudistuksen myötä myös päiväkodissa. Tämä käy esille toisen lastentarhanopettajan vastauksessa, josta lähemmin 10.3.4 luvussa, hallinnon muutoksen vaikutuksia käsiteltäessä.

Opettajan opetustyyli vaikuttaa mielestäni olennaisesti esiopetuksen sisältöön, toki myös opetussuunnitelma. Luokanopettajien mielipiteet poikkeavat toisistaan, vaikka he toimivat koulussa, jossa on esiopetusryhmä. Toisaalta toinen luokanopettaja, joka koki esiopetuksen olevan helposti koulumaista, mainitsee koulumaisuuden esiopetuksessa riippuvan myös opettajasta, siitä mitä ja miten esiopetuksessa opiskellaan. Uskon kaikkien haastateltavien ajattelevan jokseenkin samoin, vaikka se tuli ilmi vain yhden vastauksessa.

12.2.3 Mitä hyötyä / haittaa peruskoulun yhteydessä järjestettävästä esiopetuksesta on?

Esiopetus nähdään yleisesti kouluun valmistavana vuotena, jota se tietyllä tavalla onkin, vaikka ei suinkaan yksinomaan (Vestly & Pajukangas 1994; Linnilä 1992). Esiopetuksen vaikutus kuusivuotiaan lapsen oppimiseen ja kasvamiseen on olennainen. Varsinkin sosiaalisten taitojen kehittymistä pidetään keskeisenä (Högström & Saloranta 2001). Kysymykseen mitä hyötyä esiopetukselle on, kun se järjestetään koulussa haastateltavat vastasivat seuraavasti.

”Hyötyä on se, että lapset oppii tunteen opettajat.....Niin, että lapset, pääsee niistä suurimmista peloistaan ees eroon. Että käytäntö sujuu, koska se on kumminkin koululaiseksi tuleminen on niin iso asia, että se vie siltä lapselta niin paljo energiaa silloin syksyllä.”

”No se hyöty on nimenomaan se, että tää koulu tulee tuota tutuksi ja ne niin ku muuhun henkilökuntaan tutustuu ja opettajiin ja niin pois päin, se on semmonen ehdoton hyöty.”

”No, ehkä siihen että se kynnyks sitte peruskouluun on jo aikalailla madaltunut, koska se ympäristö on tuttu. Ja sitten saattaa olla, että lapsi on jo tavallaan nähnyt, esimerkiksi sen henkilön, joka tulee hänen tulevais opettajaks. Niin et vaikei sinänsä oo oltu tekemisissä, mut kuitenkin voi olla, että se tuntuu tutummalta jo. Ja sitte todellaki että onhan kouluympäristö, jos sä tuut tarhasta onhan se suuri harppaus. Mutta jossakin vaiheessa se kynnyks on, onko se sitte ennen koulun alkua vai silloin ku esikouluun tulee, että..... Siinä on molempia, hyviä ja huonoja puolia.”

”Olisivat valmiiksi tutustuneet koulun tiloihin ja opettajaan ja koulun rutiineihin. Esikoululaiset saavat olla pienimpinä autettavina, positiivisessa mielessä, ts. saavat olla pieniä.”

Haastateltavien mielipiteet koulun tiloissa tapahtuvan esiopetuksen hyödyistä olivat hyvin samankaltaisia. Heidän mielestä lapset tutustuvat koulun henkilökuntaan ja ehkä myös omaan tulevaan opettajaan. Myös koulun fyysinen ympä-

ristö tulee tutuksi. Tämä luonnollisesti helpottaa koulun alkua, kuten toisen luokanopettajan vastauksessa koulun valmiudesta ottaa lapsi vastaan ilmenee.

Edellä olevasta huolimatta toinen lastentarhanopettaja ei pitänyt lasten omaan ”tulevaan” opettajaan tutustumista itsestään selvyutenä, vaikka työskennellään koulun tiloissa. Käytännössä opettajaa vain nähdään, eikä lähempää tutustumista ole yhteistyön vähyyden vuoksi ollut.

Yllättävän kommentin sanoi toinen luokanopettaja. Hän pohti minkälainen kynnyks on viisivuotiaana tulla koulun tiloihin esikouluun. Missä vaiheessa lapsen elämää koulun kynnyksen olisi hyvä madaltua. Tätä ei olla julkisuudessa pohdittu, eikä se tullut haastattelukysymyksiä tehdessäni mieleenkään. Koulun kynnyksen madaltamisesta on useinkin puhuttu, kuin myös sillan rakentamisesta esiopetuksesta perusopetukseen (Forss-Pennanen 2000 ja Pietarsaaren Esiopetussuunnitelma 2001). Viisivuotiaan siirtymistä peruskoulussa järjestettävään esikouluun, on aihe jota mielestäni ei ole pohdittu juuri ollenkaan. En ole tavannut sitä alan uusimmissa tutkimuksissa, enkä kirjallisuudessakaan. Miten esiopettajana toimiva kokee lasten käyttäytymiseen ja oppimiseen vaikuttavan lapselle uuden, usein suuren koulurakennuksen. Hidastaako se oppimaan oppimista esiopetuksessa, koska tällöinhän aikaa menee enemmän rutiinien opetteluun, jotka olisivat jo tuttuja päiväkotiympäristössä toimittaessa. Samaa voidaan myös ajatella niiden lasten kohdalla, jotka tulevat kotoa esiopetukseen, verrattaessa heitä lapsiin, jotka ovat olleet päiväkodissa jo useamman vuoden.

Pohdittaessa mitä haittoja koulussa järjestettävä esiopetus aiheuttaa, haastateltavilta saatiin seuraavanlaisia vastauksia.

”No haitta on ainakin – suuri haitta on tällä hetkellä ennakkoluulot ja asenteet. Toiminta sinällään pyörii kyllä ihan. Ja tota ja tietenkkin se, että suunnittelemattomuus. Ei oo enakoitu, on vaan alotettu.”

”No haitat on justiinsa nimenomaan tämmöset toiminnalliset haitat ja sitte hallinnollisia haittoja ollu. Nimenomaan sen vuoksi, että nää esikoululaiset ne on niiku koulun alaisuudessa sillon kun ne on tuota esikoulussa ja sitte ku ne jää sinne päivähoidonpuolelle, sinne

kouluun sitä loppupäivää viettävät, jos ne on kokopäiväisiä, niin se on sosiaalipuolen hallinnassa. Ei tämmönen on aivan – se henkilökunnan palkka tulee kahtatietä ja sijaisten hankkimiset ja tämmöset, nää järjestelyt on hankalia.”

”En mä tiedä tartteeko siitä haittaa olla. Mutta mä voisin kuvitella, se ympäristö ois, niin kun virikkeellisempää tarhassa ja siellä ois otettu enemmän heidät huomioon, ainaki tällä hetkellä. Et mun mielestä kouluympäristö ei välttämättä oo paras. Usein koulun piha on asvattipiha ja siinä kaikki.”

”Se on enemmän koulumaista.”

Koulussa järjestettävälle esiopetukselle haastateltavat ilmoittivat erilaisia haittoja. Esiopetusuudistuksen myötä kunnille tuli mahdollisuus järjestää esiopetusta koulun tiloissa. Tämä mahdollisuus houkutti useita kuntia, ja esiopetusryhmiä perustettiin kouluihin suurempia muutoksia siellä tekemättä. Haastateltavista toinen lastentarhanopettaja kokee juuri tämän suunnittelemattomuuden haitaksi esiopetukselle. Sama suunnittelemattomuus ilmenee toisen luokanopettajan vastauksessa, siinä hän vielä korostaa kokopäivähoitoa tarvitsevien tilannetta kouluympäristössä. Koulun piha aiheuttaa myös haastateltavien mielestä haittoja, se ei heidän mielestään vastaa kuusivuotiaiden tarpeita.

Toinen luokanopettaja mainitsi hallinnollisista haitoista, jotka ilmenevät niin lasten kuin myös henkilökunnankin osalta. Esiopetuksen hallinnollinen uudistus on ns. sekamalli, jossa hallinnollisista järjestelyistä päättävät sekä sosiaali- että opetustoimi (OECD:n arviointiin valmistettu taustaraportti 2000; 64). Vaikka uudistus antaa kunnille joustavuutta ja tuo uusia työskentely- ja toimintamalleja esiopetukseen (Aho 2001), tuo se myös uudenlaista lisätyötä koulujen rehtoreille ja todennäköisesti myös päiväkotien johtajille.

12.2.4 Päivähoidon tarve esiopetuksessa

Tähän aiheeseen en suoraan haastattelussa puuttunut, mutta se kuitenkin ilmeni eräissä vastauksissa. Aihehan on päivänpolttava kysymys esiopetusta koulun tiloissa järjestettäessä. Sitä pohditaan kuumeisesti tällä hetkellä valtakunnallisesti ja myös Pietarsaareissa.

Esiopetus kuuluu päivähoidon piiriin, kuten aikaisemmin on todettu, ja päivähoitolla on sosiaalinen tehtävä. Sosiaalisella tehtävällä Niiranen (1993) tarkoittaa huolenpitoa lapsista vanhempien käydessä töissä. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) perusopetuslaki velvoittaa esiopetuksen järjestäjän huomioimaan lapsen päivähoitotarpeen. Tähän seikkaan on haettu useanlaisia ratkaisuvaihtoehtoja, onhan esiopetusikäisellä on subjektiivinen oikeus aamu- ja iltapäivähoitoon. Päiväkodissa esiopetusta toteutettaessa se ei tuota niin suuria järjestelyjä, koska toimintaan tarvittavat tilat ovat saman katon alla. Sen sijaan koulun tilat, kuten seuraavasta vastauksesta ilmenee, eivät ole haastateltavan mielestä esiopetusikäisille tarkoituksenmukaisia.

”Tietenki, nyt jos jatkossa tulee olemaan näin, niin silloin koulun on pakko puuttua tähän, eihän... Sillonhan on kehitettävä koulua sitte enemmän siihen suuntaan. Täähän on niin uutta, että ne on koulussa mukana nää. Et sillä tavalla ihan ehdottomasti mun mielestä, et esimerkiksi meijänki koulussa nii pitäis sillon ottaa huomioon pihha. Ja jos he tulevat jo aamulla tänne, et jos sä oot seitsemästä viiteen tässä ympäristössä, niin ei tää nyt hirveen sillä tavalla lapsille virikkeellinen oo. Et tietenki tää oma huone, tää missä he ovat, se on kauheen kiva ja sehän on laitettu, mut sitte tää muu ympäristö.”

Esiopetuksen toimivuus ja joustavuus ovat paljon riippuvaisia sen järjestämisestä. Tässä olisi huomioitava lapsen etu ja vanhempien toiveet. Nämä on kokemuksen myötä huomattu ja toivottavasti siihen pystytään kunnassa vastaamaan. Tätä asiaa sivutaan myös 10.3.4 luvussa, jossa lastentarhanopettaja kertoo hallinnon muutosten ja esiopetusuudistuksen vaikutuksesta lasten kokopäivähoitoon.

12.2.5 Yhteenveto

Esiopetuksen paikalla ei sinänsä ollut haastateltavien mielestä merkitystä, onko se päiväkodissa vai koulussa. Koulu ei kuitenkaan tällaisenaan pysty täysin vastaamaan esiopetuksen haasteisiin. Heidän vastauksissaan tulee esille koulun tilat, jota ei ole suunniteltu kuusivuotiaiden tarpeita ajatellen, varsinkin piha koettiin ongelmallisena. Esikouluikäiset ulkoilevat yhtäjaksoisesti pitempiä aikoja kuin välituntejaan viettävät koululaiset. Kuusivuotiaiden toiminta leikinomaisuudellaan poikkeaa myös oleellisesti koululaisten toiminnasta. Tämän seikan huomioiminen koulujen pihasuunnitelmissa loisi paremmat mahdollisuudet esiopetuksen toimintaan koulussa.

Vaikuttaako esiopetuksen paikka siihen millaista esiopetus on? Toisen lastentarhanopettajan ja toisen luokanopettajan mielestä esiopetus mahdollisesti muuttuu koulumaisemmaksi koulun tiloissa. Kun taas toinen lastentarhanopettaja ja luokanopettaja eivät pitäneet paikkaa vaikuttavana tekijänä.

Koulun tiloissa tapahtuvassa esiopetuksessa lapset hyötyvät tutustuessaan koulun henkilökuntaan ja ehkä tulevaan opettajaan, sekä yleensä koulun tiloihin. Tämä helpottaa haastateltavien mielestä koulun alkua, tällöin lasten energia suuntautuu intensiivisemmin opeteltaviin asioihin. Se, että toinen luokanopettaja toi esille koulun kynnyksen madaltamisen merkityksen esiopetukseen tultaessa. Miten lapset suhtautuvat kouluun tuloon esiopetusiässä, jää tutkimusten puuttuessa arvattavaksi.

Haittana koulun tiloissa järjestettävälle esiopetukselle ilmeni edellä mainitun piha ongelman lisäksi hallinnolliset haitat, joita tulee kahteen hallintoon kuuluttaessa. Ehkä suurimman haitan toi toinen lastentarhanopettaja esille mainitessaan suunnittelemattomuuden, hänen mielestä toiminta koululla on vain polkaisu käyntiin sitä enempää ennakoimatta.

Päivähoidon tarve esiopetuksessa on myös seikka, jonka joustavuuteen ei ole tarpeeksi kiinnitetty huomiota. Se, että kokopäivähoitoa tarvitsevat esiopetuslapset joutuvat vaihtamaan keskellä päivää koulusta läheiseen päiväkotiin, ei ole pidemmällä aikajaksolla hyvä asia. Lapsi joutuu tällöin toimimaan kahdessa

ryhmässä saman päivän aikana. Tämä seikka on tiedostettu ja siihen pyritään löytämään parempi ratkaisu tulevaisuudessa.

12.3 Esiopetuksen siirtyminen sosiaalihallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen

12.3.1 Mitä mielipiteitä ja kokemuksia sinulla on esiopetuksen hallinnollisesta muutoksesta?

Pietarsaari kuuluu niihin kaupunkeihin, jotka aloittivat kokeiluluontoisen esiopetuksen hallinnon muutoksen jo syksyllä 2000. Täten hallinnon vaihtumiseen on jo hieman saatu tuntumaa ennen virallista vaihdosta syksyllä 2001. Hallinnon vaihtumisella on haluttu Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistion (2000:15) mukaan entistä paremmin vastata kuntalaisten tarpeita. Kunta voi itse päättää minkä toimielimen alaisuudessa esiopetusta annetaan. Se miten asian kokivat esiopetuksen parissa työskentelevät ja sen kanssa yhteistyötä tekevät välittyi seuraavista haastattelujen osioista.

"On paljo asioita jotka joutuu tehdä niin alusta asti, jotka on jo vuosikymmeniä päivähoidon puolella, ne on niin itsestään selviä, et niitä ei ees tarvii sanoa, ne vaan hoituu. Mut sitte kyllä taas, tämä koulun puolen hallinto luo selkeyttä, toisenlaista mitä on päivähoidossa. Koska siinä on vaan ne kuus'vuotiaat ja koska se on pelkästään esiopetusta, se on niin selkeetä. Koska päivähoito on, ku se on sosiaalipuolella, niin se on sitä sosiaalista työtä. Siihen liittyy niin paljo muuta. Eihän se meidän toimenkuva sillä lailla oo muuttunu, että vanhempien kanssa hoidetaan yhteistyötä ja eri muihin instansseihin, niiku päivähoidossaki. Vanhempienkin suhtautuminen on muuttunut, että se on nyt sitä esiopetusta. Se ei oo päivähoitoa."

"Lainsäädännön pitäis antaa mahdollisuus, että se on joko koulu- puolen hallinnassa tai sosiaalipuolen hallinnassa. Henkilökunta ja lapset, on kahen hallinnon alaisia, niin se ei jotenki - se ei toimi. Ne pitäis olla yhen hallinnon alaseksi. Jos ne on koulun puolella, niin

sen pitäis olla koko toiminta sillon koululaitoksen alaseana, ja jos ollaan sitte tuolla päiväkodin puolella niin sitte sosiaalipuolen. Tai sitte, että koko päiväkotitoiminta on koululaitoksen alaseana.”

”Mä pelkään pahoin, että me aina välillä koulun puolelta unohdetaan esikoulu, että me ei muisteta, koska he kuitenkin toimivat eri tavalla. Ei luontevasti tää.... Tieto ei oo välttämättä menny sinne. Erityisopettajan palvelut.....musta tuntuu, että kun näitä tunteja on jaettu syksyllä, niin ei varmasti oo tarpeeksi huomioitu, että sinnekin tarvittais.että on tehty tämmösiä uudistuksia, mutta sitte ei ehditäkään, esim. niinku koulu ei välttämättä oo siihen sillä lailla valmis.”

*”Sitä oo oikeestaan huomannu muuten, ku että tietysti ne rahamäärät mitä me saadaan käyttöön niin on ehkä erit. No tehä näitä työsuunnitelmia, niitähän ei ollu aikasemminmut sit välillä työpaikalla voi tulla skismaa siitä, pitääkö eskariopettajan osallistua nuku-
tukseen....”*

Haastateltavista toisen lastentarhanopettajan mielestä hallinnon vaihdos tuo työhön selkeyttä. Päiväkodissa esiopetuksessa työskentelevä joutuu ehkä osallistumaan muihinkin töihin, esiopetuksen opettamisen lisäksi. Kuten ilmenee toisen lastentarhanopettajan vastauksesta.

Lastentarhanopettajan vastauksen mukaan hallinnon vaihdoksen myötä esiopetuksessa tulee laatia työsuunnitelma koko vuodeksi, jonka koulutuslautakunta hyväksyy. Tällaista kaikkia esiopetusryhmiä koskevaa suunnittelua ei ennen ole haastateltavan mukaan ollut. Vanhempien suhtautumisen muutos esiopetukseen näkyy myös koulun tiloissa järjestettävässä esiopetuksessa. Tässä mielessä esiopetuksen paikalla on merkitystä, koska päiväkodissa esiopetuksessa työskentelevä lastentarhanopettaja ei maininnut mitään vastaavaa.

Vaikka hallinnon muutos on tiedetty ja sitä on jo kokeiluluontoisesti Pietarsaaressa testattu, kaikkia ei kuitenkaan toisen luokanopettajan mielestä ole huomi-

oitu. Hän toteaa tuntijaossa erityisopettajan tuntien olevan riittämättömiä, että erityisopettaja pystyisi riittävästi huomioimaan esioppilaat.

Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistion (2000:15) mukaan päivähoiton tulee muodostua osa suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Joten järjestelmän yhtenäistäminen edellyttää, ettei sen osien välillä ole hallinnollisia esteitä. Kuitenkin esiopetuksessa työskentelevät ovat osan päivästä sosiaalihalinnon ja osan opetushallinnon alaisuudessa. Sama koskee myös kokopäivähoitoa tarvitsevia esikouluikäisiä lapsia. Toisen luokanopettajan mielestä hallinnolliset asiat eivät aina käytännössä toimi. Hän toivookin hallinnon yhdentyvän kokonaan, joko sosiaalihalinnon puolelle tai opetushallinnon puolelle. Toisaalta hän kuitenkin vastauksensa lopussa sanoo, että koko päivähoito ja varhaiskasvatus voisivat siirtyä opetushallinnon alaisuuteen. Tällöin kaikki ikäryhmät olisivat saman hallinnon alaisuudessa, olisi hänen visio.

Toisen luokanopettajien vastauksesta ilmeni, ettei esiopetus vielä ole luonteva osa koulua ja esiopetusryhmä välillä unohtuu muun koulun yhteisestä toiminnasta. Esiopetusuudistus ontuu vielä toisen lastentarhanopettajan mielestä päiväkodeissakin, mm. työtehtävien ja määrärahojen epäselvyyksissä.

12.3.2 Onko muutoksella ollut vaikutusta omaan työhösi?

Hallinnon siirtämistä on Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistiossa (2000:15) perusteltu sillä, että muutoksella todetaan olevan vaikutusta opetus-toimen uudenalaiseen työotteeseen. Toinen luokanopettaja ei voinut ottaa kantaa, koska ei tällä hetkellä työskentele alkuopetuksessa. Mutta mitä mieltä muut haastateltavat olivat hallinnon muutoksen vaikutuksesta omaan työhön.

"On, se on paljo selkeempää."

"No ei siinä oikeestaan oo mitään semmosta merkitystä, tietysti siinä tavallaan niin ko tuli yks vastualue lisää. Ja meillä on niin ku tuolla mejän koulussa tai ainaki ite oon pyrkiny siihen, että on

tämmönen yhteisöllinen tietynlainen johtamistapa ja käyttäytymistapa, että yhdessä tehdään, et oli sitte hallinto mikä tahansa.”

”No ei se oikeestaan mitään muuta ku se, että se pitää olla paperilla se mikä me tehdään ja pitää olla sillälaila suunniteltuna. Sittehän me ollaan tietysti ruvettu tekeen, mut se ei oo varmasti mitenkään pakollinen, näitä opetussuunnitelmia lapsille, henkilökohtasia opetussuunnitelmia kans, että sehän on tullu uutta. Mutta ei sekään oo muistaakseni ollu pakollinen, se oli niin kun vapaaehtoinen. Ja mä uskon, että suurimmassa osassa päiväkodeissakin, eskariryhmissä Pietarsaaressa tehdään kaikille oma.”

Haastateltu luokanopettaja koki uudistuksen lisänneen hänelle työssään kuuluneita vastuualueita. Muuhun työhön hän ei koe muutoksen vaikuttaneen. Koulun tiloissa työskentelevä lastentarhanopettaja koki muutoksen selkeyttäneen omaa työtä.

Päiväkodissa työskentelevä lastentarhanopettaja ei kokenut sen aiheuttaneen muutosta päivittäisiin työtehtäviin. Sen sijaan hän koki, että työsuunnitelman tekemiseen ja opetussuunnitelmien laadintaan se oli tuonut muutoksen. Nyt esiopetusikäisille tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma ja arviointi, joka tehdään yhdessä lapsen ja hänen vanhempiansa kanssa. Myös esiopetussuunnitelma on uudistettu. Seuraavassa otteita hänen haastattelustaan.

”Syksyllä vanhemman ja lapsen läsnäollessa yhdessä katotaan, mitä tämä lapsi haluais ja mitä hän vois oppia tämän vuoden aikana. Ja mitkä lapsen tavoitteet ja mitkä on ehkä sen vanhemman odotukset ja mitä se lapsi sais oppia esikoulussa, esiopetusryhmässä. Nythän ollaan tammikuussa, niin tarkoitus, että käydään niitä läpi vähä ja katotaan, että mihin ollaan päästy ja tarkennetaan onko vielä jotakin ja sit seurataan. Keväällä sit katotaa, että päästiinkö tavoitteisiin. Arvosanoja ei tietenkään anneta, eikä mitään, mutta sitte lapsi näkee visuaalisestikin, että minä olen oppinut.

No katos meillä on semmonen laiva, missä on ne purjeet (liite 3) jossa on eriä osa-alueita ja lapsi jotka jo osaa lukee tai sitte aikui-

nen lukee, että mitä niissä on ja yhdessä tuumaillaan, että osaako hän sen asian vai ei. Ja jos osaa, niin se saa värittää sen alueen. Niin sillan se tulee niin ku esille, että tämän minä osaan ja sitte kun jää tyhjiä kohtia, niin sitte nähdään, että toi on vielä semmonen asia mitä mun pitää vielä opetella. Ja sitten on tarkoitus, että tää laiva seuraa lapsen mukana kouluun ja jos siellä on tyhjiä aukkoja, niin se opettaja näkee, että ahaa, että tää on semmonen asia, että tämä laps ei vielä osaa ja sitä pitäis ehkä vähä vielä hioa.”

Halusin säilyttää haastattelu osion näinkin pitkänä, sillä siinä lastentarhanopettaja kertoo esiopetuksen arvioinnista. Huomion arvoinen seikka mielestäni on se, että tämä laivan kuva – arvio seuraa lapsen portfoliokansiossa kouluun. Sieltä alkuopetuksen opettaja voi tarkastaa lapsen vahvuuksia ja osaamisia. Tämä tuo mielestäni opettajalle hyvää informaatiota lapsen taidoista, hänen aloittaessa koulun. Opettaja voi suunnitella heti alkusyksyllä ja käyttää eriyttävää opetusta tämän pohjalta.

12.3.3 Vaikuttaako hallinnon muutos esi- ja alkuopetuksen sisältöalueisiin?

Esiopetuksen hallinnon muuttuminen sosiaalishallinnosta opetushallinnon alaisuuteen on tuonut muutoksia esiopetuksen järjestämiseen. Forss-Pennasen ja Nyströmin (1999) mukaan valtakunnallisten hallintoelinten rooli on muuttunut enemmän ohjausluontoiseksi. Ohjaako hallinnon muutos esi- ja alkuopetuksen suuntaa? Miten haastateltavat ovat kokeneet muutoksen vaikuttaneen esi- ja alkuopetuksen sisältöalueisiin.

”Hallinnon muutos ei vaikuta kyllä, tämä lakiuudistus lähinnä sitte oikeestaan vaikuttais. Siitä on seurannu opetussuunnitelman teko ja opetussuunnitelma vaikuttaa sisältöalueisiin. Kyllä ne on konkretisoitunu. Ja siihen on tullu systemaattinen, niin ku semmonen työsuunnitelman tekeminen. Ainahan sitä on, vuosikymmeniä tehty..... mutta nyt mä sanosin, että – ku siinä on laki takana, niin siihen on kyllä tullu semmonen pieni pakko – hyvässä mielessä.”

"Ei mun mielestä."

"En mä nyt usko. Koska kyllä kait se opetus ja opetussisällöt suurin piirtein samat on."

"No ei mun mielestä. Samalla lailla on tehty töitä, kun ennen sitä."

Kukaan haastateltavista ei kokenut hallinnon muutoksella olevan vaikutusta esi- ja alkuopetuksen sisältöalueisiin. Sen sijaan toinen lastentarhanopettajista oli sitä mieltä, että hallinnon muutos vaikuttaa välillisesti opetussuunnitelmien laadintaan. Näin opetussuunnitelmat sitten muokkaavat sisältöalueita. Etenkin kaikkien esiopetuksessa työskentelevien yhdenmukaisen työsuunnitelman teko selkiinntää ja konkretisoi lastentarhanopettajan mielestä esiopetustyötä. Tästä voisi päätellä hallinnon muutoksella olevan välillistä vaikutusta esiopetuksen sisältöalueiden muutokselle.

12.3.4 Vaikuttaako hallinnon muutos työpaikkasi toimintakulttuuriin?

Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurilla tarkoitetaan työyhteisön jakamia ja siellä vallitsevia arvoja, traditioita, normeja ja vuorovaikutusta, sekä muita työyhteisössä vallitsevia toimintatapoja. Forss-Pennanen (2000) on kiinnittänyt tähän seikkaan huomiota tutkiessaan esi- ja alkuopetuksen kasvu- ja oppimisympäristöjä. Hän tarkasteli kysymyksellään vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa halusi selvittää hallinnon muutoksen vaikutusta saman tapaisella kysymyksellä, vuorovaikutus huomioiden.

Haastateltavat kokivat kysymyksen hieman hankalana, johtuen ehkä sen laajuudesta. Käsittelen vastauksien osioita kahdessa erässä, koska koululla työskentelevien vastusten aihe alueet erosivat päiväkodissa työskentelevän vastuksista. Miten luokanopettajat ja lastentarhanopettaja kokivat hallinnon muutoksen vaikuttaneen koulun toimintakulttuuriin tarkastellaan seuraavissa vastusten osioissa.

"No ei mun mielestä. Tää arvomaailma se on kuitenkin niin yhte-näinen, eli päiväkodin ja koulun arvomaailma, ei se eroa toisistaan. Ja sama koskee sitte traditioita, niin kyllä ne aikataavalla on nämä samat. Meillä on loppujen lopuksi kuitenkin hyvin vähä yhteistä. Ne on nää yhteiset juhlat ja yhteiset retket ja jotain tämmöstä yhteisiä tempauksia.... Mutta semmosta yhteistyötä ei oo tullu. Että se ois kyllä semmonen homma jota pitäis miettiä ja kehittää, miten tää todellinen vuorovaikutus. Opettajien vapaa-ajantoiminta,.... Sen tyylistä vuorovaikutusta on ollu paljonki."

"Käytännössä, kun on tullut pienempiä koululaisia ja lapsia tänne joukkoon, sehän tietenkin sinänsä muuttaa tän koulun rakennetta. Syksyllä, niin sillohan sitte näitä eskareita, ku on tää ensimmäinen yhteinen tapaaminen, esitellään ja sitte kerrotaan siitä, että he ovat nyt osa meidän työympäristöä. No traditiot meillä on suurinpiirtein samat, nää juhlat ja tämmöset.... Kyllä ainakin työkavereina niin mun mielestä ollaan heidät otettu ihan mukaan. Ideoita jopa vaihdettu. Kyllä mun mielestä se on ihan mukavasti sujunu."

"Mitään hirveitä muutoksia ei oo kyllä tapahtunu,.... ehkä pientä siirtymistä niiku siihen myönteisempään. Kyllä meijät on hyväksyty sinne, me ollaan osa sitä koulua. Meijät muistetaan jos on jotain tapahtumia. Niin ku sillä lailla otetaan ihan toisella lailla huomioon ku viime vuonna. Ja mä katon, että se on se ensimmäinen askel, mutta minkäänlaisesta yhteistyöstähän ei voi puhua. Se on kehitteillä ja sitä on varmaan ihan turha hätäillä."

Hallinnon muuttuminen esiopetuksessa ja sen myötä esiopetuksen siirtyminen kouluun ei haastateltavien mielestä ole aiheuttanut mitään mullistavia muutoksia koulun toimintakulttuurissa. Arvot koetaan hyvin samanlaisina niin esiopetuksen kuin perusopetuksen ja myös vanhempien, kertoo toinen luokanopettajista. Traditioihin muutos ei ole myöskään vaikuttanut, ne ovat pysyneet luokanopettajien mielestä entisinä. Yhteisiä juhlia ja retkiä sekä erilaisia tempauksia järjestetään kuten ennekin, joihin myös esiopetusryhmä osallistuu. Pienoista

vaihtelua traditioissa esiintyy vuosittain, joka ei kuitenkaan johdu hallinnon muutoksesta.

Aikuisten välinen vuorovaikutus toimii haastateltavien mielestä hyvin. Sen sijaan haastateltavista toinen luokanopettaja ja -lastentarhanopettaja olivat vahvasti sitä mieltä, ettei vuorovaikutus vielä toiminut lasten arkipäivässä. Luokanopettajan mielestä todellista vuorovaikutusta tulisi miettiä ja kehittää. Myös Kankaanrannan (1999), mielestä ihanteellisena voisi pitää tilannetta, jossa yhteistyöstä ei enää tarvitsisi puhua vaan se olisi olennainen osa arkipäivää. Lastentarhanopettajan mielestä luonteva vuorovaikutus on tulossa, sitä ei vain pidä väkisin kiirehtiä.

Seuraavassa osioita päiväkodissa työskentelevän lastentarhanopettajan haastattelusta. Vastaus sivuaa päivähoidon tarvetta ja esiopetusuudistuksen vaikutuksia. Olinkin alussa yhdistämässä näitä vastauksia, mutta halusin kuitenkin pitää tämän ”omalla paikallaan”. Siis miten lastentarhanopettajan mielestä hallinnon vaihtuminen on vaikuttanut päiväkodin toimintakulttuuriin.

”No kyllähän se sillä lailla vaikuttaa, että just nyt kun on tämmönen kokopäiväryhmä, että ku päivähoidosta tulee lapsia ja on eskareita, jotka on vaan puolipäivää ja niitä ei välttämättä lasketakaan niinku hoitolapsiks..... Me ollaan pyritty pitämään suht’ koht’ ne samat traditiot ja arvot, että ei mun mielestä se ei oo vaikuttanu. Se nyt on aino se, että tulee tämmösiä massiivisia ryhmiä, varsinki iltapäivisin. Et ihmiset kyllä niin ko väsy siihen. Vaikka sanotaan, että saa yhdellä opettajalla olla vaan 13. Mutta sitte ku tilat ei enää riitä nii, sitte on pakko olla välillä yhdessä. No se on nyt tietysti, nyt kun meillä on se remontti, niin nyt ei, ei kyllä toteudu.”

Haastattelussa ilmenee samat seikat arvoista ja traditioista puhuttaessa, kuin edellä koulussa työskentelevillä. Sen sijaan selväksi ongelmaksi muodostuu lastentarhanopettajan mukaan iltapäivisin liian suureksi kasvava lapsiryhmä. Päivähoidossa henkilöstön mitoitus säädelään lasten päivähoidosta annetulla asetuksella. Sen mukaan päiväkodissa tulee olla yli kolmevuotiaalle yhtä aikuista

kohti osapäivähoidossa enintään 13 lasta ja kokopäivähoidossa enintään seitsemän lasta (Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1999:14; Semi 1999, 9).

Koska kyseisessä päiväkodissa ei ole omaa esiopetukselle tarkoitettua puoli-päiväryhmää, ovat esiopetukseen osallistuvat puolipäivälapset kokopäiväryhmän kanssa yhdessä. Päiväkodissa on myös tällä hetkellä remontin vuoksi tilan ahtautta, mutta ilman sitäkin henkilökunta kokee esiopetusuudistuksen kasvattaneen lapsiryhmän kokoa iltapäivisin. Esiopetukseen osallistuvien tulisi toimia päivittäin omana ryhmänä, mutta tämä ei kuitenkaan lastentarhanopettajan mukaan toteudu, remontista johtuvan tilan ahtauden vuoksi.

12.3.5 Yhteenveto

Esiopetuksen vaihtuessa sosiaalihallinnosta opetushallintoon osittaisia muutoksia näkyy kentällä. Se on selkeyttänyt lastentarhanopettajan työtä, sanoo koulun tiloissa työskentelevä lastentarhanopettaja. Toisaalta päiväkodissa toimiva lastentarhanopettaja kokee hallinnon muutoksen tuonee epäselvyyksiä hänen työtehtäviin sekä käytettävissä oleviin määrärahoihin. Esiopetuksen toiminnan suunnitteluun on hallinnon vaihdoksen myötä tullut uudistus, kaikkien tehdessä koko vuodelle toimintasuunnitelman. Hallinnon vaihdoksessa ei kuitenkaan ole täysin huomioitu esiopetusta. Toisen luokanopettajan mielestä erityisopetusta ei ole muistettu tuntijaossa, eikä esioppilaita ole siinä riittävästi huomioitu. Samoin toinen luokanopettaja kokee, ettei esioppilaita vielä muisteta luontevasti kouluun kuuluviksi.

Hallinnon vaihdos on toisen luokanopettajan mielestä lisännyt hänelle kuuluneita vastuualueita. Lastentarhaopettajien mukaan hallinnon vaihdos ja sen myötä esiopetusuudistus ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman tekemiseen omassa työssä tehtävään lasten arviointiin. Muuten haastateltavat eivät koe hallinnon vaihdoksen vaikuttaneen omaan työhönsä tai sen sisältöalueisiin.

Hallinnon vaihdoksella ei ole ollut vaikutusta koulun eikä päiväkodin arvoihin, normeihin tai traditioihin, ne ovat haastateltavien mukaan pysyneet kutakuinkin samanlaisina. Vuorovaikutuksessa olisi toivonut tapahtuvan suuremman muu-

toksen, mutta vaihdos ei ole valitettavasti, vaikuttanut lasten väliseen vuorovai-
kutukseen esi- ja alkuopetuksen välillä.

Sitä vastoin päiväkodissa tapahtuvassa esiopetuksessa hallinnon muutos on
haastateltavan mukaan suurentanut iltapäivisin lapsiryhmän kokoa. Tämä on
huolestuttava seikka ja se rasittaa niin lapsia kuin myös siellä työskenteleviä
aikuisia.

12.4 Esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö

12.4.1 Miten esiopetusuudistus on vaikuttanut yhteistyöhön?

Esiopetusuudistuksella ja hallinnon muutoksella on pyritty lisäämään esiopetuk-
sen ja perusopetuksen välistä yhteistyötä ja lapsen joustavaa siirtymistä oppi-
misympäristöstä toiseen (Sosiaali- ja terveysministeriön työmuistioita 2000:15).
Tätä yhteistyötä on tutkittu valtakunnallisesti monessa yhteydessä, positiivisten
tulosten jäädessä kuitenkin Brotheruksen ym. (1999) mukaan niukoiksi. Sa-
maan tulokseen voidaan päätyä haastattelujen perusteella myös tässä tutki-
muksessa.

12.4.2 Onko yhteistyötä mielestäsi riittävästi?

Esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön merkitystä on korostettu sen eri oppi-
misympäristöjä yhdistävän jatkumon takia. Kuten Mutanen (1998) tutkimukses-
saan toteaa, että esi- ja alkuopetuksen toisiinsa niveltyminen on ensiarvoisen
tärkeää. Kysyttäessä onko yhteistyötä riittävästi, vai pitäisikö sitä lisätä vai vä-
hentää, haastateltavat vastasivat seuraavasti.

*”Varmasti sitä pitää lisätä, mutta kaikkia näitä ei voi tehdä yhtä aikaa.
Nyt ollaan sopeuduttu kouluun, ne on tottunu meihin.... Että, vaikka
aikuisista ihmisistä on kysymys, niin musta tuntuu että mihinkään ei
voi pakottaa, silloin se ei onnistu kunnolla.”*

"Nii, sitä ei oo riittävästi. Yhteistyötä jarruttaa, että tää uudistus vauhti on ollu niin älytöntä. Tässä ei oo semmosta niin ko hengähystaukoo ollu. Ei oo syntyny tämmösiä hedelmällisiä rutiineja, jotka helpottaa työtä. Ja meillä on nyt tää opetussuunnitelmatyö, yks-kaks-kakkosen on valmisteilla ja sitte aletaan kolmos-nelosen ja viitos-kutosen. Joka opettaja täällä Pietarsaaressa joutuu vähintään yhteen työryhmään, joka tehään sitte iltasella. Ja nyt tää koulukiinteistö homma, keskustelu täällä se vaatii energiaa."

"Pari-kolme kertaa vuodessa, mun mielestä se on ihan riittävä, että kyllähän siinä jotain täytyy olla semmosta uutta ja jännittävääkin, että se ei oo kaikki niin ku tuttua."

"Kyllä sitä sais lisätä, ainaki meidän kohalla. Voihan se olla, että jollain on ihan tarpeeks, mutta meillä on kyllä liian vähän."

Haastateltavista kolme oli sitä mieltä, että yhteistyötä tulisi lisätä. Yhden mielestä entisen mallin mukainen pari-kolme tapaamista vuodessa riittää. Lastentarhanopettajat tuovat haastattelun tässä ja muissakin osissa esille, ettei yhteistyötä voi kiirehtiä, se tulee omalla painollaan aikanaan. Eikä siihen voi edes esiopetus uudistuksella ketään pakottaa.

Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisussa Kuronen (1999) toteaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön edellyttävän henkilökunnalta muutosvalmiutta. Tämä ilmenee haastattelussa, kun toisen luokanopettajan mukaan opettajilta edellytetään joustavuutta ja yhteistyökykyä todella monen eri tahon kanssa. Haastateltava kokee uudistamisvauhdin olevan liian kovaa, eikä tällöin saada luoduksi hedelmällisiä yhteistyörutiineja. Hänen mukaan ihmiset väsyvät jatkuvan uudistus paineen alla. Toinen lastentarhanopettajista on hieman samoilla linjoilla, todetessaan yhteistyön etenevän paremmin vähitellen.

12.4.3 Miten yhteistyötä tulisi kehittää?

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tutkittaessa on pyritty löytämään joustavia ja käytäntöön sovellettavissa olevia toimintatapoja. Forss-Pennanen (2000) kiinnittää tutkimuksessaan huomiota esi- ja alkuopetuksessa työskentelevän henkilökunnan välisiin suhteisiin. Hänen mukaan esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä korostuu se, miten joustavasti tai joustamattomasti ammattikasvattajat toimivat.

Yhteistyölle on varmasti monia eri tapoja, riippuen yhteistyökumppaneista ja heidän tarpeistaan. Peltosen (1998) tutkimuksessa kuvattiin esiopetusta Kiuruveden kyläkoulussa, jossa on ollut esiopetuskokeilua jo yli 20 vuotta. Mutanen (1998) tutki Joensuussa esiopetuksen matematiikan opetuksen vaikutuksia alkuopetuksen matematiikan opetukselle. Forss-Pennanen (2000) esi- ja alkuopetuksen tutkimus suoritettiin Kokkolassa. Näillä kaikilla tutkimuksilla oli omat lähtökohtansa ja tavoitteensa, mutta kaikissa korostui keskeisenä piirteenä henkilökunnan aktiivisuus ja halu muutoksen toteutumiseksi.

”Opettajille pitää antaa aikaa yhteisille tapaamisille. Vuorotellen toisissa käyden, että oppii näkemään mitä toisen työ oikein on. Mitä hyötyä toisen työstä on sille toiselle.”

”Kaikista luontevin homma tietysti ois, jos se yhteistyö tapahtus luontojaan. Tää esikoulupuoli ois koulun puolella. Oltais niin ko samassa kiinteistössä, jolloin se yhteistyö ois se ois jokapäiväistä, se ois luonnollista. Tähän kait sen pitäis ohjata tätä kehitystä.”

”Henkilökuntakin vaan, ettei lapsia ole mukana, vaan heillä vois olla tämmönen yhteinen tilaisuus missä mietittäis niitä asioita, että mitä te tarhassa ootte tehny ja mitä kuolussa ja vähä kysellä mielipiteitä, että mitä koulu niin ko odottaa lapselta. Keskusteltais yhdessä niistä lapsista.Koska se oli usein sitä, että opettaja sen oman työssä lisäksi sitte otti sen ryhmän tänne ja usein se jäi sitte hänen harjoille, sen päivän suunnittelu. Että joskus tuntu, että siinä voi olla enemmänkin sitä todellakin yhteistyötä. No kyllä se yhteistyötä

pitäis olla, koska yhtäläillahan se on opettajan intressissä kun tarhan henkilökunnankin.”

”Mun mielestä sen ei tarvis välttämättä olla niin paljon sitä, että lapset on, menee sinne koululle. Kyllä se riittää ne muutamat kerrat mitkä siellä käydään, mutta niin kun aikuiset keskenään vois istua alas useammin ja jutella niistä asioista ja mitä ollaan tekemässä ja mihin tähdätään. Että sitä tietosuutta molemmin puolin.”

Kolmessa haastattelussa toivotaan henkilökunnan keskinäisen yhteistyön lisäämistä ja toivotaan sille löytyvän aikaa. Haastateltavien mielestä tämä lisäisi lasten tuntemusta ja helpottaisi koulun aloitusta, niin opettajan kuin myös lasten kannalta. Henkilökunnan yhteiset tapaamiset lähentäisivät lastentarhanopettajia ja luokanopettajia, sekä lisäisi heidän tietoisuuttaan toistensa ammateista. Tämä tietoisuus kasvattaisi luottamusta ja sen myötä yhteistyö vakiintuisi ja löytäisi uusia lähtökohtia.

Yhteistyökumppaneiden tutustuminen toisi yhteistyöhön sellaisia piirteitä, joita tavallisessa työyhteisössä esiintyy. Se toivottavasti mahdollistaisi luontevan yhteistyön, jonka toinen luokanopettaja mainitsee haastattelussa. Tällöin myös toteutuisi se pedagoginen jatkumo, joka Pietarsaaren esiopetussuunnitelman (2001, 48) mukaan syntyy, kun opettajat käyvät toistensa työpaikoilla ja perehtyvät toistensa työmenetelmiin. Eri ammattiryhmien välillä käydyt arvokeskustelut auttavat Köntin (1999) mukaan, niin oman kuin myös toisen työn tiedostamisessa.

Huomionarvoisen seikan sanoi toinen luokanopettaja, jonka mukaan yhteistyö käytännössä on usein sitä, että esikoululaiset tulevat valmiiksi suunnitelluille tunneille. Hänen mielestä yhteistyön tulisi olla sitä, että suunniteltaisiinkin yhdessä. Samanlaisen vastauksen löysin myös Forss-Pennasen (2000) tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat, kuin ei myöskään toinen luokanopettaja eivät olleet kokeneet samaa.

12.4.4 Kenelle vastuu yhteistyön kehittämisestä kuuluu?

Esiopetusuudistuksen yhtenä tavoitteena on luoda siltaa esi- ja alkuopetuksen välille. Pietarsaaren esiopetussuunnitelman (2001, 48) mukaan ihmissuhteiden jatkuvuus ja mahdollisimman pehmeä siirtyminen uuteen oppimisympäristöön mahdollistuu yhteistyön kautta. Yhteistyö ei välttämättä tapahdu itsestään, vaan toiminnan aloittamiseen ja sen ylläpitämiseen tarvitaan asiasta innostuneita henkilöitä. Kenelle haastateltavien mielestä kuuluu vastuu yhteistyön kehittämisestä, kuvataan seuraavissa haastattelun osioissa.

”Joo – se kuuluis johtajalle, sillä on pedagoginen vastuu. Tietenki on paljo ihmisiä siellä, jotka toimii omiin nimiinsä. Se on sitte jokaisesta ittestään sitte vaan kiinni.”

”Jos se tapahtuu saman kiinteistön sisällä, niin se on helpompi organisoia ja silloin on koulun rehtoriopettaja henkilökunnan kanssa on vastuussa siitä. Mutta jos ne on eri hallintokunnilla, niin silloin siinä melkein pitää olla joku ulkopuolinen. On se koulutoimenjohtaja, on se joku erikoislastentarhanopettaja tai kuka tahansa joka siitä kantaa vastuun. Ja se pitäis olla ihan selkeesti nimetty, kuka siitä sen vastuun kantaa. Ja pitäis olla selkeesti hahmoteltu sitte nämä tavallaan niin ko ne reunaehdot ja ne toimintaperiaatteet millä toimitaan ja mitä suurin piirtein pitäis tehdä ja miettii tarkemmin miten se tapahtuu.”

”No eiköhän se ois meillä kaikilla, niin ku sekä opettajilla, että eskaropettajilla sitte vastuu siitä.Useammin istua alas ja miettiä, että mitä voitais tehdä ja millä tavalla, että kyllä se on meillä itellä se vastuu.”

Haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että yhteistyön kehittäminen kuuluu kaikille sen osapuolille. Heidän mielestään kaikki ovat vastuunkantajia. Toisaalta ensin toinen lastentarhanopettaja kokee vastuun kuuluvan ensisijaisesti johtajalle, mutta pohtii kuitenkin jokaisen olevan itse vastuussa.

Toinen luokanopettajista toteaa vastuun kuuluvan rehtorille ja henkilökunnalle yhteisesti. Hän tuo kuitenkin esille vastuun kantamisen organisoinnin hankaluu- den, jos yhteistyön osapuolet ovat eri hallintoon kuuluvia. Hänen mielestä on samantekevää minkä hallinnon alaisuudessa toimitaan, kunhan vain asiat on selkeästi määritelty. Selkeästi nimetty vastuunkantaja ja toimintaperiaatteet.

Muutos yhteisön asenteissa ja toiminnassa edellyttää muutoksen yksilön asen- teissa ja toiminnassa. Ei ole olemassa yhteisöllistä muutosta ilman yksilöllistä muutosta (Forss-Pennanen 2000, 112). Muutos yhteistyössä ja eri toimintakult- tuurien lähentymisessä vaatii muutosta myös yksilöiden ajattelussa ja työsken- telytottumuksissa. Haastatteluissa ilmeni, ettei luokanopettajilla ollut samanlais- ta mahdollisuutta, kuin lastentarhanopettajilla tehdä yhteistyötä työajalla. Tämä voi mielestäni aiheuttaa luokanopettajien puolella haluttomuutta osallistua työ- ajan jälkeen, omalla ajalla tehtyyn työhön, vaikka muuten ei vastustusta yhteis- työlle olisikaan. Varsinkin kun yhteistyötahoja on monia, kuten toisen luokan- opettajan haastattelussa käy ilmi.

Esi- ja alkuopetuksen henkilöstön toivotaan Pietarsaaren esiopetussuunnitel- man (2001, 49) mukaan luovan kehittämisverkostoja, joissa kokemukset, tiedot ja uudet ideat välittyvät toiselta toiselle. Tämän kaltaiselle yhteistyölle, haasta- teltavien toiveiden mukaan, toivoisi löytyvän mahdollisuus.

12.4.5 Yhteenveto

Esiopetuksen hallinnon muutoksen toivotaan vaikuttavan esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön. Miten se on haastateltavien mielestä siihen vaikuttanut? Onko yhteistyötä ollut heidän mielestään riittävästi? Haastateltavista kolme oli sitä mieltä, että yhteistyötä tulisi lisätä. Toisen luokanopettajan mukaan perin- teinen pari – kolme kertaa vuodessa tapahtuva yhteistyö riittää. Suurin osa haastateltavista halusi aikuisten välisen yhteistyön, yhteisten tapaamisten kes- kustelujen merkeissä lisääntyvän. He kokivat lasten kanssa tehtävän yhteistyön riittäväksi, mutta halusivat lisätä aikuiskontakteja. Haastatteluissa ilmeni myös se, etteivät luokanopettajat eivätkä lastentarhanopettajat tunne toistensa työtä riittävästi ja tähän toivottiin muutosta. Haastatteluissa ilmeni halukkuutta henki-

lökunnan vaihtopäiviin, jotta toisen työtä ymmärtäisi paremmin. Tämä auttaisi myös oman työn suunnittelussa.

Haastateltavien mielestä yleensä vastuu yhteistyön kehittämisestä kuuluu kaikille sen osapuolille. Vaikka vastauksissa oli myös vastuun kuulumisesta ensisijaisesti johtajalle. Toinen luokanopettaja korosti, että olipa hallinto mikä tahansa, vastuunkantaja tulisi olla selkeästi nimetty ja hänen tehtävät selvästi määriteltä.

12.5 Miten opetussuunnitelma vaikuttaa omaan työhösi?

Esiopetuksen opetussuunnitelma on uusittu ja otettu valtakunnallisesti käyttöön. Alkuopetuksen opetussuunnitelman uudistus on myös valmistumassa ja se otetaan käyttöön syksyllä 2002. Opetussuunnitelma vaikuttaa opetukseen asettamalla sille mm. tavoitteita ja yhtenäistämällä opetusta valtakunnallisesti. Sarraksen (2001) mukaan esiopetuksen opetussuunnitelma on merkittävä asiakirja, koska siinä tehdyt linjaukset jatkuvat läpi koko peruskoulun. Uusikylän (1999) mielestä opettaja raamittaa kasvatustaan ja opetustaan opetussuunnitelman mukaan. Käyttävätkö haastateltuun osallistuneet luokanopettajat ja lastentarhanopettajat opetussuunnitelmaa työssään? Onko opetussuunnitelmasta haastateltavien mielestä apua vai ohjaako se liikaa toimintaa?

”Varmasti siitä on apua semmoselle, joka tota niin aloittaa työtä. Mutta ku mä oon toiminu niinki kauan, pitää vaan aina palauttaa mieliin. Kyllä sieltä saa väliin konkreettistaki. Matematiikassa mä oon kokenu varsinki että, oon saanu sieltä apua kyllä. Muutenhan se ei mitenkää hirveen tarkkaan selitä mitään, etten mä voi sanoa että se sitoo.”

”Ei se mun mielestä liikaa ohjaa, mutta kyllä opetussuunnitelman raamit on kuitenkin hirveen väljät. Ei se mun mielestä missään tapauksessa kahlitse ja se minkä vuoksi opetussuunnitelma on tärkeä tämmönen valtakunnallinen se ohjaa oppikirjantekijöitä. Se mihin näillä opetussuunnitelmilla on pyritty, että opetus on yhtenäistä,

riippumatta millä paikkakunnalla lapsi asuu. Et kyl nää välttämättömiä on.”

”Kyllä se semmosen rungon antaa. Sittenhän jokainen voi sitä ite karsia tai lihottaa tai ottaa semmonen mikä tuntuu ajankohtaiselta. Tai jos esim. nyt ko mä kolmannella tiedän, että mikä meillä on jäänyt vähemmälle, ...siihen paneutua enemmän. Ja sitte se on mun mielestä silläkin lailla hyvä, kun tää on olemassa niin tietää, että mitä voi olettaa ja odottaa, kun saa esim. uudet oppilaat.”

”Ei mun mielestä ohjaa, kyllä siitä apua on. Saa tarkastaa, että oonhan mä nyt oikealla tiellä. Mutta ei se mun mielestä ohjaa, että kyllä se antaa aika vapaat kädet toteuttaa niitä asioita omalla tavalla.”

Kaikkien haastateltavien vastauksista on tulkittavissa, ettei opetussuunnitelma ohjaa toimintaa liikaa, vaan antaa rungon ja väljyyden toimia oman tarpeen mukaan. Haastattelussa eivät lastentarhanopettajien eivätkä luokanopettajien mielipiteet eroa toisistaan ammatin mukaan. Kaikki kokevat opetussuunnitelman tärkeäksi ja käyttävänsä sitä työssään. Vaikka heillä kaikilla on takanaan monta työvuotta sekä vankka ammatillinen pätevyys ja osaaminen, opetussuunnitelmalla on heidän mielestään omaa ammattitaitoa tukeva merkitys.

Toinen luokanopettaja ja -lastentarhanopettajat toteavat käyttävänsä opetussuunnitelmaa tarkastaessaan olevansa opetuksessa oikealla tiellä. He myöskin palauttavat sieltä mieleen opetettavia asioita, joita muuten ehkä, varsinkin esiopetuksessa oppikirjojen puutuessa, unohtuisi. Luokanopettaja korosti myös opetussuunnitelman tärkeyttä opettajan vaihtaessa luokka-asteelta toiselle, tällöin on hyvä tarkastaa opetussuunnitelmasta oppisisältöjä. Opetussuunnitelma antaa myös raamit oppikirjojen tekijöille, mainitsi toinen luokanopettaja haastattelussa.

Haastattelun aikaisemmissa teemoissa ilmeni toisen lastentarhanopettajan mukaan, että opetussuunnitelma on konkretisoitunut esiopetuksen suunnittelua, tuoden siihen työsuunnitelman teon.

Toinen luokanopettaja puuttui oleelliseen seikkaan. Hänen mukaan opetus-suunnitelma yhtenäistää opetusta ja tällöin kaikille lapsille taataan asumispaik-kakunnasta riippumatta samanlainen opetus.

Niin luokanopettajat kuin lastentarhanopettajat pitävät opetussuunnitelmaa tärkeänä välineenä työssään. Haastattelussa he kuitenkin mainitsevat opetus-suunnitelma uudistustyön vievän paljon voimavaroja, mutta tuovan myös tietoa ja lisäävän kokemusta oman työn suunnittelusta.

13 POHDINTA

Varhaisilla oppimiskokemuksilla on tärkeä merkitys lapsen elämässä. Lapsuutta ei tulisi pitää ohimenevänä kautena, vaan sitä tulisi arvostaa siinä missä aikuisuutta ja vanhuutta. Elinikäinen oppiminen alkaa jo lapsen varhaisina vuosina, jolloin esiopetuksella on suuri merkitys sille, millaisen alun lapsi saa oppimiselle. Esiopetusta on muokattu vuosien varrella, mutta syksystä 2001 lähtien toteutunut esiopetusuudistus toi todellisen, kauan kaivatun muutoksen. Se mahdollisti kaikille kuusivuotiaille oikeuden maksuttomaan esiopetukseen. Maksuttomuus koskee kuitenkin vain osaa hoitopäivästä ja näin ollen kokopäivähoidossa olevat lapset tarvitsevat vielä aamu- ja / tai iltapäivähoitoa, joka on maksullista.

Esiopetusta voidaan luonnehtia kirjavaksi toteutuksen kannalta, koska sitä järjestetään kunnallisesti ja yksityisesti koulussa, päiväkodissa, perhepäivähoidossa, sekä seurakunnan ylläpitämänä. Kunnalle esiopetuksen järjestäminen on pakollista, mutta vanhemmille lapsen osallistuminen esiopetukseen on vapaaehtoista. Kuntien velvollisuus on tehdä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta oma kunnallinen esiopetussuunnitelma. Pietarsaassa kunnallista esiopetussuunnitelmaa oli laatimassa, niin lastentarhanopettajia kuin myös luokanopettajia. Esiopetussuunnitelmaudistustyö aloitti koko perusopetusta koskevan opetussuunnitelmaudistustyön. Esiopetussuunnitelmaa seuraa alkuopetuksen opetussuunnitelmaudistus, joka otetaan käyttöön syksyllä 2002. Siitä edetään luokka-asteittain ylemmille luokille, koko perusopetuksen opetussuunnitelmat uudistaen.

Opetussuunnitelmat koettiin tutkimuksen mukaan tärkeinä. Tutkimukseen osallistuneet käyttivät opetussuunnitelmaa apuna omassa työssään, vaikka heillä kaikilla on pitkä työkokemus ja vankka ammattitaito. Heidän mukaan opetussuunnitelma antaa rungon ja tukee suunnittelutyötä. Esiopetusuudistus toi mukanaan yhtenäisen kokonaissuunnitelman teon esiopetukselle. Tämä on todella hyvä uudistus, joita toivottavasti myös käytännössä aktiivisesti jatkossakin käytetään.

Esiopetuksesta on haluttu ”eurokelpoista”, viitaten muiden maiden koulunaloituskäytäntöihin (Niiranen 2001, 58-61). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan toiminnallisuutta ja leikinomaista työskentelyä, eikä sen haluta noudattavan koululle tyypillistä tuntijakoa. Pelkona on kuitenkin haastateltavienkin mukaan se, että esiopetus muuttuu koulumaiseksi, kun sitä järjestetään koulun tiloissa. Tätä on pohdittu myös alan ammattilehdissä (Opettaja 2001, (21), 32-33); Opettaja 2002, (6), 32-33). Valtakunnallisesti on keskusteltu koulunaloitusiän alenemisesta, jonka tutkimiseen asetettiin työryhmä (Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001). Esiopetuksen siirtyminen koulun tiloihin on osaltaan kiihdyttänyt näitä keskusteluja, joita myöskin on puitu alan ammattilehdissä (Lastentarha 2001, (3), 6-8). Tutkimuksessa koulunaloitusiän varhentamiseen ei puututtu, sitä vastoin keskustelimme haastatteluissa esiopetuksen pakollisuudesta. Toisen luokanopettajan mielestä esiopetus voisi olla pakollista, muut eivät tätä kannattaneet.

Esiopetus koetaan tärkeänä ja lapsen kouluvalmiuksia tukevana. Tästä vankkana osoituksena on, että Pietarsaarelaiset esiopetusikäiset osallistuvat 100 %:sesti esiopetukseen. Tutkimuksen mukaan esiopetus helpottaa koulun alkua, kaventaen tasoeroja ja täten madaltaa koulun kynnyksiä. Esiopetuksen aikana lastentarhanopettaja pystyy luomaan kokonaiskuvan lapsen kehitystasosta, jonka hän voi sitten välittää alkuopetuksessa toimivalle opettajalle. Tämän haastateltavat luokanopettajat kokivat erittäin hyvänä ja viittasivat tällöin eriyttämisen helpottuvan koulun alkaessa. Toisaalta eriyttäminen koettiin tutkimuksessa myös puutteellisena, vaikka lasten kyvyt jo tiedettiin. Johtuuko se opettajien aikapulasta vai tavasta opettaa?

Tutkimustuloksista ilmeni kaikkien vankkana käsityksenä se, että esiopetus edistää lasten sosiaalisia taitoja. Tätä pidetään yleisesti esiopetustutkimuksissa yhtenä esiopetuksen päätavoitteista.

Perinteisesti lastentarhanopettajat ovat opettaneet esiopetuksessa. Uudistuksen myötä ja esiopetuksen siirtyessä koulun puolelle heidän työtehtäviin on tullut uusia haasteita, jolloin keskustelut esiopetuksen opettajan pätevyydestä tulivat esille. Monet lastentarhanopettajat ovat olleet valveutuneita ja halunneet ylläpitää ja lisätä omaa pätevyyttä, erikoistumalla esi- ja alkuopetukseen. Useilla alkuopetuksenopettajilla on tämä pätevyys. Myös tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajilla on nämä erikoistumisopinnot. Mielestäni esiopetus on vuosien varrella kokenut niin suuria muutoksia, että odottaisi kaikkien esiopettajien suorittavan nämä opinnot. Tähän toivoisi kaupungin tukea ja kannustusta, niin ajallisesti kuin myös rahoituksen osalta. Tutkimus osoitti, että lastentarhanopettaja koettiin pätevimmäksi esiopetukseen, vaikka luokanopettajakin voisi toimia tässä tehtävässä. Haastateltavat luokanopettajat eivät kokeneet olevansa päteviä esiopetukseen.

Yhtenä tutkimusongelmana oli selvittää onko esiopetuksen paikalla merkitystä. Järjestetäänkö se koulussa vai päiväkodissa? Tulosten mukaan sillä ei sinänsä ollut merkitystä. Tutkittavat olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei koulu tällaisenaan pysty vastaamaan esiopetuksen haasteisiin. Suurimmaksi ongelmaksi osoittautui heidän mielestään koulun piha, joka ei vastaa kuusivuotiaiden toiminnalle asetettavia vaatimuksia. Esiopetusikäisten työtavat eroavat toiminnallisuudellaan ratkaisevasti perusopetuksen työtavoista. Esiopetuksen toiminnassa ulkoilulla on suuri merkitys, kun taas koulussa pihaa käytetään pääasiassa välitunneilla. Koulun liikunta- ja muilla tunneilla tapahtuva ulkoilu on ohjattua toimintaa, esiopetuksen ulkoilun ollessa pääasiassa vapaata leikkiä ja pelien pelausta. Toisaalta käytännön kokemuksen mukaan (olen toiminut vuoden esiopetuksessa koulun tiloissa) perusopetuksen oppilaat olisivat mielellään pidempiä jaksoja ulkona, leikkien ja pelejä pelaten, siinä missä esiopetusikäisetkin.

Vastaavasta aiheesta oli televisiossa (talvella 2002) keskustelemassa akateemiaprofessori, tutkija Lea Pulkkinen. Hän oli huolissaan ala-asteen oppilaiden iltapäivätoiminnasta ja ehdotti, että koulussa oloaikaa pidennettäisiin. Keskipäi-

vän ulkoilua ja harrasteaineita lisäämällä sekä oppitunteja jaksottamalla myöhemmälle iltapäivälle. Tämä oli vain ehdotus, mutta minkälaisia tunteita se herättää luokanopettajissa? Mielestäni toimintaan tulisi palkata lisätyövoimaa, eikä säilyttää sitä luokanopettajille ja kouluille. Tähän toimintaan tarvittaisiin ulkopuolisia, eri harraste- ja liikunta-alueitten edustajia. Tätä asiaa ei tutkimuksessa valitettavasti käsitelty. Todellisuudessa alkuopetusikäisten iltapäivä voi olla pitkä, ennen kuin vanhemmat tulevat töistä. Valtion säästöt leikkasivat kipeästi koulujen harrastusaineista, joita nyt ehkä kaipaillaan takaisin. Jos koululaisten ulkoilua lisättäisiin, niin todennäköisesti koulujen pihoihin ja niiden välineisiin kiinnitettäisiin enemmän huomiota.

Myös esiopetusikäiset tarvitsevat usein aamu- ja iltapäivähoitoa. Tällöin sosiaalihuolto on vastuussa hoidon järjestämisestä. Päiväkodissa tapahtuvassa esiopetuksessa tilat tähän tarkoitukseen ovat lähellä, kun taas koulun tiloissa työskenneltäessä lapset usein siirtyivät läheiseen päiväkotiin. Tutkimuksessa ilmeni esioppilaiden kasvattavan iltapäivisin päiväkotiryhmiä ja täten kuormittavan sekä lapsia, että henkilökuntaa. Tämä on nyt kuitenkin tiedostettu ja siihen ollaan etsimässä ratkaisua. Jos esiopetusta järjestetään koulussa, tulisi aamu- ja iltapäivähoitoon löytyä tilat koulusta ja resurssit palkata työvoimaa sen järjestämiseen.

Vaikuttaako esiopetuksen paikka siihen millaista esiopetus on, oli myös tutkimuksen aiheena. Tässä mielipiteet menivät ammattikunnittain ristiin. Toisen luokanopettajan ja toisen lastentarhanopettajan mielestä koululla voi olla esiopetusta koulumaisempaan suuntaan muuttava vaikutus. Kun taas toisen luokanopettajana ja toisen lastentarhanopettajan mielestä paikka ei vaikuta siihen. Mielestäni, kuten myös tutkimuksessa eräässä mielipiteessä ilmeni, esiopetuksen opettajan toiminta ja työtavat vaikuttavat koulumaisuuteen enemmän kuin paikka.

Koulun tiloissa tapahtuvalle esiopetukselle erityisenä hyötynä haastateltavat kokivat lasten tutustumisen koulun henkilökuntaan, opettajiin ja kouluun fyysisenä tilana. Kouluun tuloa ei enää jännitetä, kuten ennen. Toisin sanoen kynnys esiopetuksesta kouluun madaltuu. Haittana haastateltavat pitivät edelleen koulun tiloista pihaa ja sitä suunnittelemattomuutta, joka edelsi esiopetuksen siirty-

mistä koulun tiloihin. Toiminta vain aloitettiin, sitä tarkemmin miettimättä. Tutkimuksessa ilmeni, että esiopetusluokka todettiin sopivaksi ympäristöksi. Sen toimivuutta kuitenkin lisäisi, jos lähistöllä olisi jakotila. Toisaalta koulussa perusopetuksessakin varmaan koetaan sama tilaongelma.

Edellä mainittu kynnyksen madaltuminen tuli esille toisen luokanopettajan haastattelussa. Hän mainitsi lapsen esiopetukseen, koulun tiloihin tulosta esiopetusikäisenä. Miten esiopetusikäinen käytännössä suhtautuu kouluun tuloon, usein vasta viisivuotiaana? Miten korkeaksi hän kokee koulun kynnyksen tuolloin? Tämä herätti minussa paljon ajatuksia. Asiaahan ei ole tietääkseni alan ammattikirjallisuudessa käsitelty tai tutkittu. Miten koulun tiloihin tuleminen vaikuttaa lapsen oppimiseen ja taitojen kehittymiseen esiopetuksessa? Tarvitseeko lapsi jouluun asti aikaa, oppiakseen koulun ja esiopetuksen rutiinit? Kuten toinen luokanopettaja haastattelussaan ilmaisi, ensimmäisellä luokalla tapahtuvan niille lapsille, jotka eivät ole osallistuneet esiopetukseen. Tämä aihe herättää minussa tunteita ja mietteitä, olenhan toiminut esiopetuksessa usean vuoden ajan. Esiopetusta on tutkittu eri näkökulmista, olisiko tässä seuraavan tutkimuksen aihe?

Tutkimukseni pääongelmaan hallinnon vaihtumiseen sosiaalishallinnosta opetushallintoon ja sen vaikutuksiin haastateltavat vastasivat seuraavasti. Hallinnon vaihtuminen selkeytti lastentarhanopettajan työtä koulussa, mutta toi päiväkodissa työskentelevän työtehtäviin ja käytettävissä oleviin määrärahoihin epäselvyyksiä. Esiopetuksen suunnitteluun se toi uudistuksen, kaikkien on tehtävä vuosisuunnitelma ja lasten henkilökohtaiseen arviointiin panostetaan enemmän. Arvioinnissa ovat mukana lapsi, vanhemmat ja lastentarhanopettaja, jotka yhdessä kartoittavat lapsen taidot ja ne alueet jotka kaipaavat vielä kehittämistä. Tästä on alkuopetukselle hyötyä lasten siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen.

Hallinnon vaihtumista ei tutkimuksen mukaan oltu koulun tuntikehyksessä riittävästi huomioitu erityisopettajan tunneissa. Hänellä ei toisen luokanopettajan mukaan, ole ollut riittävästi aikaa esioppilaille. Tätä mieltä oli myös toinen lastentarhanopettaja. Perinteisesti esiopetusikäiset kuuluvat erityislastentarhanopettajan työtehtäviin. Nyt kuitenkin hallinnon muuttumisen myötä esioppilaat

kuuluvat koulussa työskentelevälle erityisluokanopettajalle. Tänä päivänä lasten erityisongelmat ja oppimisvaikeudet ovat lisääntyneet ja samalla lisänneet erityisopettajien työmäärää. Ymmärrettävästi erityisluokanopettaja kokee esioppilaiden tulon ehkä rasitteena ja työtaakkaa paisuttavana tekijänä. Tässä törmätään taas edellä mainittuun suunnittelemattomuuteen, johon toivottavasti tulee muutosta.

Esiopetuksen hallinnon vaihtuminen vaikutti toisen lastentarhanopettajan mukaan välillisesti opetussuunnitelman kautta sisältöihin. Toisten tutkimukseen osallistuneiden mielestä se ei vaikuttanut heidän työhön, eikä sen sisältöihin.

Hallinnon vaihtumisen vaikutusta päiväkodin ja koulun toimintakulttuureihin tutkimuksessa ilmeni, ettei se vaikuta arvoihin, normeihin eikä traditioihin. Ne ovat pysyneet haastateltavien mielestä samansuuntaisina. Arvojen ja normien sekä traditioiden ollessa heidän mukaan yleensäkin koulun ja päiväkodin toiminnoissa samanlaisia. Sitä vastoin työpaikan toimintakulttuurin osalta vuorovaikutukseen olisi toivonut tullen enemmän muutosta. Vaihdos ei tutkimuksen mukaan vaikuttanut lasten väliseen vuorovaikutukseen esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksen mukaan todellinen vuorovaikutus on yhtä vähäistä, kuin ennen hallinnon muutosta. Kuitenkin mielestäni esioppilaat tapaavat koulun tiloissa järjestetyssä esiopetuksessa muita perusopetuksen oppilaita päivittäin, niillä välitunneilla jotka osuvat esioppilaiden ulkoilun kanssa samaan aikaan. Tämä spontaani vuorovaikutus voi aikuisen näkökulmasta olla pientä, mutta sen vaikutus on kenties suuri lapselle.

Tutkimuksen perusteella voi päätellä yhteistyön olevan samankaltaista, kuin aikaisemminkin. Toinen luokanopettaja koki yhteistyön muuttuneen parempaan suuntaan, kun taas toinen lastentarhanopettaja koki sen vähentyneen. Yleensä tutkimuksessa ilmeni esi- ja alkuopettajien halukkuus lisätä aikuisten välistä yhteistyötä. Heidän mielestä olisi myös tärkeää tutustua lähemmin toisen ammattikunnan työhön. Tähän toinen luokanopettajista ehdotti henkilökunnan vaihtopäiviä, jolloin voisi lähemmin tutustua toisen työhön. Tämä auttaisi hänen mukaan myös oman työn kehittämistä, josta olen samaa mieltä. Oma kokemukseni esikouluopettajana ja luokanopettajaksi kouluttautumiseni ovat avanneet uusia näkökulmia molempiin työkenttiin. Esi- ja alkuopetuksella on paljon annettavaa

toisilleen, josta molemmat osapuolet, ennen kaikkea lapset hyötyisivät. Yhteistyön myötä alkuopetuksen opettajille tulisi selvemmäksi se, mihin esiopetuksessa on oppimisessa jääty ja he voisivat jatkaa siitä. Oppiminen ei koskaan ala alusta, eikä oppilas ole koskaan tyhjä taulu (Brotherus ym. 1999). Tämä on kuitenkin vasta haave, jonka toteutumista voidaan odottaa.

Tutkimuksessa ilmeni, ettei hedelmälliselle yhteistyölle ole annettu mahdollisuutta ainaisten uudistusten myllerryksessä. Muissa tutkimuksissa on todettu lastentarhanopettajien olevan innokkaampia yhteistyöhön verrattaessa luokanopettajiin (mm. Forss-Pennanen 2000). Yleisesti ottaen eri tutkimuksissa todetaan, ettei esi- ja alkuopetuksen väliselle yhteistyölle ole asetettu selkeitä tavoitteita eikä suunnitelmia. Tämä tutkimus ei kiistatta yhdy edellisiin. Vaikkakin lastentarhanopettajat kokevat haastattelujen perusteella olevansa yhteistyön aloitteen tekijöitä, kun toisen luokanopettajan mielestä luokanopettajat toimivat usein toiminnan järjestäjinä. Näiden perusteella ei ole ihme, että haastateltavat toivovat enemmän aikuisten välistä keskustelu-aikaa, jolloin tämänkin kaltaisista asioita voisi sopia.

Luokanopettajien mielestä yhteistyötahoja on liiankin kanssa. Aika ei riitä kaikkeen. Opetussuunnitelmien uudistustyöt, samoin kuin Pietarsaarta koskeva koulujen tilaongelma, ovat vaatineet paljon ylimääräistä aikaa ja energiaa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön rakentamiselle ja kehittämiselle soisi nyt annettavan työrauhan. Samaan käsitykseen yhtyvät tutkimuksessa myös lastentarhanopettajat. Hyvää yhteistyötä ei saada alkuun ja toimimaan pakolla ja hosumalla. Yhteistyö vaatii kypsytelyä ja tuttuja traditioita, ainaisten uudistusten sijaan. Toisaalta ei pidä tuudittautua liikaan odottamiseen (Forss-Pennanen 2000), ettei asia unohtuisi arkisen työn tiimellyksessä. Yhteistyö pitäisi asenteita ja arvostuksia muuttamalla nostaa sille kuuluvaan asemaan. Myönteinen suhtautuminen yhteistyöhön pitäisi muuttaa todelliseksi aktiiviseksi yhteistyöksi.

Jotta yhteistyö muuttuisi puheista teoiksi, tulisi sille asettaa vastuuhenkilö tai henkilöt. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että yhteistyöstä vastuuta tulisi kantaa kaikkien siihen osallistuvien. Toisen luokanopettajan mielestä kuitenkin vastuunkantaja olisi nimettävä erikseen ja myös hänen tehtävänsä. Tämä selkiyttäisi yhteistyön kehittämistä. Kun vastuunkantajaa / -kantajia ei

ole nimetty, yhteistyön kehittäminen ja ylläpitäminen voi jäädä puheiden asteelle.

Tutkimuksessa tuli esille, etteivät luokanopettajat ja lastentarhanopettajat olleet asioista samaa mieltä ammattitaustaa ajatellen. Vaan he toivat esille vahvasti oman kokemuksensa ja mielipiteensä. Toisaalta haastateltavien koulutus- ja työtaustat vaikuttivat vastauksiin siten, että se minkä lastentarhanopettajat kokivat esiopetuksesta itsestään selvyytensä, ei luokanopettajille ollut luonnollisesti yhtä selvää. Joten luokanopettajat ehkä kokivat toisiin kysymyksiin vastaamisen hankalammaksi. Toisaalta korostin haastattelun luonteen olevan mielipiteisiin ja kokemuksiin pohjautuvaa, joka toivottavasti myös vastauksista välittyy.

Esiopetus tuo muutosta alkuopetukseen, lasten ollessa valmiimpia koulussa odotettuihin työskentelytapoihin. Toisaalta esiopetuksen toimintatavat eroavat koulussa perinteisesti käytetyistä työtavoista. Onko tämä tämän päivän alkuopetuksen todellisuutta, vai vaan oletusta? Koulussa käytetyt työtavat ovat muuttuneet huomattavasti aikaisemmin käytetyistä. Kuitenkin esiopetuksen toiminnallisuuden ja kokonaisvaltaisen toiminnan toivoisi siirtyvän yhä enemmän koulun puolelle.

Johtopäätökseni on, että esiopetuksen hallinnon vaihtumisella ei ole merkittävää vaikutusta esiopetuksen luonteeseen. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan jonkinlaista muutosta havaita esiopetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa. Esiopetus on koulun tiloihin muuttaessaan tullut tutummaksi koulun henkilökunnalle, ja lapset ovat tutustuneet kouluun paremmin kuin aikaisemmin. Yhteistyössä olisi kuitenkin vielä paljon kehittämistä. Tutkimuksen mukaan esiopetuksen toimintaperiaatteisiin ei vaikuta sanottavammin paikka, vaan sen toiminta on samankaltaista paikasta riippumatta.

Esiopetuksesta on julkaistu paljon erilaisia tutkimuksia. Oman tutkimukseni tulokset eivät mullistaneet esiopetuksesta olevia käsityksiä. Vaikka esiopetusuudistus onkin mullistava esiopetuksen kehitystä ajatellen. Tutkimukseni otoksen pienuus ja homogeenisuus vaikuttivat osaltaan siihen, ettei tutkimusta voida pitää kovinkaan yleistettävänä. Sen tarkoituksena oli tutkia esiopetusuudistuksen vaikutuksia paikallisessa esiopetuksessa ja sen kanssa yhteistyötä tekevän

koulun alkuopetuksessa työskentelevien mielipiteitä esiopetusuudistuksesta ja esiopetuksesta yleensä. Ehkä varovaisia arvioita voidaan samassa kaupungissa tehdä ja löytää niissä yhtäläisyyksiä. Tämä tutkimus antaa kuitenkin jonkinlaisen käsityksen Pietarsaaressa tapahtuvasta esiopetusuudistuksesta hallinnon vaihdoksen yhteydessä.

Tämänkaltaiseen tutkimukseen haastattelu sopi erittäin hyvin. Toisaalta suurempi otos olisi tuonut kattavampaa tietoa esiopetusuudistuksen vaikutuksesta. Tutkimukseni esihaastattelut suoritin syys- lokakuussa 2001 ja tutkimuksessa käytetyt haastattelut toteutin tammikuussa 2002. Haastattelujen ajankohta oli sopiva, niin tutkimuksen kuin haastateltavien kannalta. Haastateltavat olivat hyvin motivoituneita haastatteluun. Toisaalta haastateltavien tuttuus ehkä vaikutti vastauksiin, kuten myös kysymyksiin. Tutkimusta suunnitellessani halusin suorittaa tutkimuksen tutussa ympäristössä, jotta voisin hyödyntää tietotaitoani. Tutkimukseni tuotti arvattavissa olleen vastauksen tutkimusongelmaani.

Tutkimusta tehdessäni kaipasin usein keskustelukumppania. Moni asia olisi tullut pohdittua tarkemmin parin kanssa. Toisaalta yksin tekemisessä aikataulua voi muunnella oman mieltymyksen mukaan, mutta se on myös vaatinut kurinalaisuutta aikataulussa pysyäkseeni.

Esiopetuksen järjestäminen on nyt maassamme aika hyvällä tolalla, kun vielä aamu- ja iltapäivähoitojärjestelyt saadaan kuntoon. Järjestämipaikalla ei sinänsä ole merkitystä, kunhan se vastaa toiminnan tarpeisiin. Vaikkakin koulun tiloissa esiopetuksessa olleet lapset ovat tutkimuksen mukaan valmiimpia koulumaiseen työskentelyyn, joka helpottaa olennaisesti opettajan työtä. Esiopetus ja lapsuus tulisi nähdä tärkeänä sinänsä. Kaikessa uudistusvimmassa ei pidä unohtaa lasta, joka on kuitenkin toiminnan keskipiste.

Jatkotutkimuksen aiheiksi tutkimuksessani tulivat esille esikoululaisena kouluun tuleminen ja sen vaikutus lapsen esikoulussa tapahtuvalle oppimaan oppimiselle. Samoin myös koulussa tapahtuvan esiopetuksen aamu- ja iltapäivähoidon järjestäminen.

LÄHTEET

- Aho, E. 1992. Esiopetus – haaste koululle. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.). Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki; Valtion painatuskeskus.
- Aho, L. 1996. Luonto- ja ympäristöoppiminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Siniharju, M. (toim.). Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aho, L. 2001. Esiopetus osana lapsuutta. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S.. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Juva; WSOY:n graafiset laitokset.
- Basile, C. & White, C. 2000. Environmental Literacy: providing an interdisciplinary context for young children. Contemporary Issues Early Childhood, Volume 1, Number 2, 2000.
- Brotherus, A. 1994. Pienten lasten opettaminen. Teoksessa Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva; WSOY:n graafiset laitokset.
- Brotherus, A. Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva; WSOY - Kirjapainoyksikkö.
- Cleve, K. 2000. Uusi esiopetus lisää lapsilähtöisyyttä ja suunnitelmallisuutta. Lastentarha (4), 6.

- Ekholm, E. 2001. Esikoulu liian koulumainen Ruotsissa. *Opettaja* (21), 35-36.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Esiopetusuudistus -muistio 2000. Opetusministeriö 16.6.2000.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki; Yliopistopaino.
- Farmer-Dougan, V., & Kaszuba, T. 1999. Reliability and Validity of Play-based Observations: relationship between the PLAY behaviour observation system and standardised measures of cognitive and social skills. *Educational Psychology*, Dec99, Vol. 19.
- Forss-Pennanen, P. & Nyström, P-O. 1999. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Kokkolassa. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä; Jyväskylän yliopistopaino.
- Forss – Pennanen, P. 2000. Kasvu ja oppimisympäristöjen kohtaaminen esi- ja alkuopetuksen murroksessa. Jyväskylän yliopisto Chydenius-Instituutti, Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus.
- Haapasalo, L. 1998. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. Joensuu; Medusa-Software.
- Hakala, J. 1999. Graduopas. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva; WS Bookwell Oy.

- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere; Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E. & Lindberg, P. 1999. Suomalainen päivähoito. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisussa Lastentarhanopettaja – laatua varhaiskasvatukseen! Helsingissä 10.3.1999. Forssan Kirjapaino.
- Hytönen, J. 1994. Kasvatus, yksilö ja yhteiskunta. Teoksessa Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. (toim.). Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva; WSOY:n graafiset laitokset.
- Hytönen, J. 1994. Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä. Teoksessa Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva; WSOY:n graafiset laitokset.
- Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva; WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva; WS Bookwell Oy.
- Högström, B. & Saloranta, O. 2001. Esiopetus uudistuu. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.). Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jaakkola, D. 1999. Åldersintegrerad undervisning i förskola och nybörjarstadiet. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä; Jyväskylän yliopistopaino.
- Jantunen, T. 1994. Leikki ajallaan, työ ajallaan. Teoksessa Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.). Kuningasvuosi. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

- Jones, S. 1985 / Reprinted 1993. The Analysis of Depth Interviews. Teoksessa Walker, R. (toim.). Applied Qualitative Research. Vermont: Grower. Grower House.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.). Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsinki; Yliopistopaino.
- Kahiluoto, T. 1999. Esiopetus kunnissa. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisussa Kahiluoto, T., Säntti, R., Cervera Linan, M. & Porkola, H.
- Kankaanranta, M. 1996. Päiväkodista kouluun. Kasvun kansio sillanrakentajana. Teoksessa Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.). Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä; Kopi-Jyvä Oy.
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä; Jyväskylän yliopistopaino.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Helsinki; Valtion painatuskeskus.
- Kivelä, J. 2001. Elinkeinoelämän Valtuuskunta EVAn raportti 2001. Mestareita vai maistereita? Raportti Suomen koulutusjärjestelmästä. Helsinki; Yliopistopaino.
- Kontio, O. 1998. Alkuopettajien näkemyksiä esiopetuksen antamisesta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksista. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu –tutkielma.
- Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.). Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku; PAINOSALAMA Oy.

Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Varhaiskasvatuksen teoriasuunnauksia. Juva; WS Bookwell Oy.

Kuronen, M. 1999. Esi- ja alkuopetuksen yhteen niveltäminen opetussuunnitelmatasolla. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B27:1999

Kyllönen, M. 2001. Lapsen arviointi kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

Köntti, L-K. 1999. Esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli Pyhäjärvellä: Löytöjä tutkimusmatkan varrelta. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä; Jyväskylän yliopistopaino.

Laaksola, H. 1999. Esiopetus opettajille. Opettaja, (36), 3.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

Lautela, R. 1994. Kysymys vuodesta – vuosien kysymys. Teoksessa Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.). Kuningasvuosi, näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

- Lerikkanen, M-K. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttäminen – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Liikanen, P. 1993. Koulukypsät lapset. Teoksessa Ojala, M. (toim.). Suomalaisista varhaiskasvatustutkimusta. Mikkeli; Länsi-Savo Oy.
- Lindström, A. 2001. Vanhemmillä on vastuu kasvatuksesta ja esiopetuksesta. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Linnakylä, P. Kankaanranta, M. & Pollari, P. 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä; Kopi-Jyvä Oy.
- Linnilä, M – L. 1992. Yksilöllisyys esiopetuksessa. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.). Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki; Valtion painatuskeskus.
- Lummelahti, L. 1997. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Tampere; Tammer-Paino Oy.
- Miller, P. 1989. Theories of developmental psychology. United States of America; W. H. Freeman and Company.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mutanen, R. 1998. Esiopetuksen merkitys matematiikan opiskelulle alkuopetuksessa. Joensuu; Joensuun yliopistopaino.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.). Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Priima-Offset Ky.

- Niiranen, P. 1993. Päivähoito ja lapsen tarpeet. Teoksessa Ojala, M. (toim.).
Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Mikkeli; Länsi-Savo Oy.
- Niiranen, P. 2001. Mitä tekemistä leikillä on esiopetuksessa? Lastentarha (1),
58-61.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2001. Esiopetuksen opetussuunnitelma
oppimis-ympäristönä ja pedagogisena strategiana. Teoksessa Högström,
B. & Saloranta, O. (toim.). Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna.
Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Numminen, M. 1988. Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta.
Teoksessa Syrjälä, L. & Numminen, M. Tapauksellinen tutkimus kasvatustieteessä.
Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- OECD:n arviointiin valmistettu taustaraportti 2000. Varhaiskasvatus
Suomessa. Early Childhood and Care Policy in Finland. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2000:21.
- Ojala, M. 1993. Täyttääkö varhaiskasvatuksemme kansainväliset mitat? Teoksessa
Ojala, M. (toim.). Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Mikkeli;
Länsi-Savo Oy.
- Oleander, S. 1999. Vastuu esiopetuksesta kuuluu opettajille. Hanna, (11).
- Oleander, S. 1999. Esiopetuksen valmistelu etenee. Opettaja, (32), 4.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 11:2001. Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 20:2001. Oppivelvollisuuden alentamisen vaikutuksista.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Jyväskylä; Jyväskylän Yliopistopaino Oy.

Perusopetuslaki 628/98, 3§.

Pietarsaaren esiopetussuunnitelma 2001.

Pulkkinen, L. 1992. Kuusivuotiaana 90-luvulla. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. & Si-
niharju, M. (toim.). Esiopetus. Helsinki; Valtion painatuskeskus.

Rauste-von Wright, M. & von Wright 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva;
WSOY:n graafiset laitokset.

Riihelä, M. 1995. Esiopetus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Riihelä, M.
& Kauppinen, R. (toim.). Esiopetus linnunradalla. Jyväskylä; Gummerus
Kirjapaino Oy.

Ruoho, K. & Komonen, V. 1991. Kynnys kouluun matalammaksi? Breuer-
Weuffen erottelukoe kuusivuotiaan esiopetuksen tueksi. Tampere; Cityoff-
set Ky.

Rödстам, M. 1992. Lapsen kehitys. Keuruu; Kustannusosakeyhtiö Otavan
painolaitokset.

Sarras, R. 2001. Opettaja, (10).

Semi, R. 1999. Esiopetuksen valmistelu etenee. Opettaja, (32), 4.

Silve´n, M. 1995. Kehitys varhaislapsuudessa – oppiminen toisen kanssa. Te-
oksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.). Esiopetus linnunradalla. Jy-
väskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

Skinnari, S. 2001. Ihmisyyteen heräämisen alkutaival – steinerpedagoginen
varhaiskasvatus. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. Varhais-
kasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva; WS Bookwell Oy.

Slavin, R. E. 1990. Cooperative learning. Theory, Research, and Practice.
USA; Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster, Inc.

- Soinisen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Painosalama Oy.
- Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2000:15. Lasten päivähoiton kuntatason hallinnon järjestämismuutosten lisäämistä selvittävän työryhmän muistio.
- Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1999:14. Esiopetus kunnissa – tammikuu 1999.
- Spinelli, E. 1989. *The Interpreted World. An Introduction to Phenomenological Psychology.* London: Sage Publications Ltd.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä.* Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Uusikylä, K. 1999. Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.). *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja.* Helsinki; Yliopistopaino.
- Varto, J. 1996. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaurula, R. 2002. Onko esiopetus liian koulumaista? *Opettaja*, (6), 32, 33.
- Vestly, M. 2001. Onko varhainen koulun aloitus hyväksi lapselle? Teoksessa Vestly, M. & Pajukangas, J. (toim.). *Kuningasvuosi.* Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vestly, M. & Pajukangas, J. 1994. *Kuningasvuosi.* Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.
- Yrjönsuuri, Y. 1992. Esiopetus kasvatuksen kokonaisuudessa. Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.). *Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta.* Helsinki; Valtion painatuskeskus.

TODISTUS



MATTI MALLIKAS

ON OSALLISTUNUT ESIOPETUKSEEN PIETARSAARESSA

Länsinummen päiväkodissa

lukuvuonna 2000-2001

Pietarsaarella 1.6.2001

esiopetuksen opettaja

Esiopetusta on annettu Opetushallituksen opetussuunnitelman vuoden 2000 perusteiden mukaisesti ja toteutettu lapsen esiopetussuunnitelman pohjalta.

KUVAUS ESIOPETUKSESTA

Marjalan päiväkodissa lukuvuonna 2000-2001



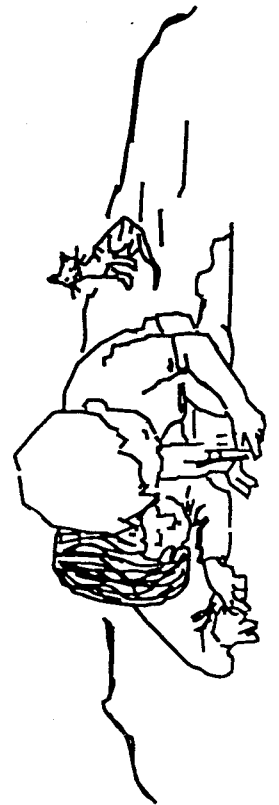
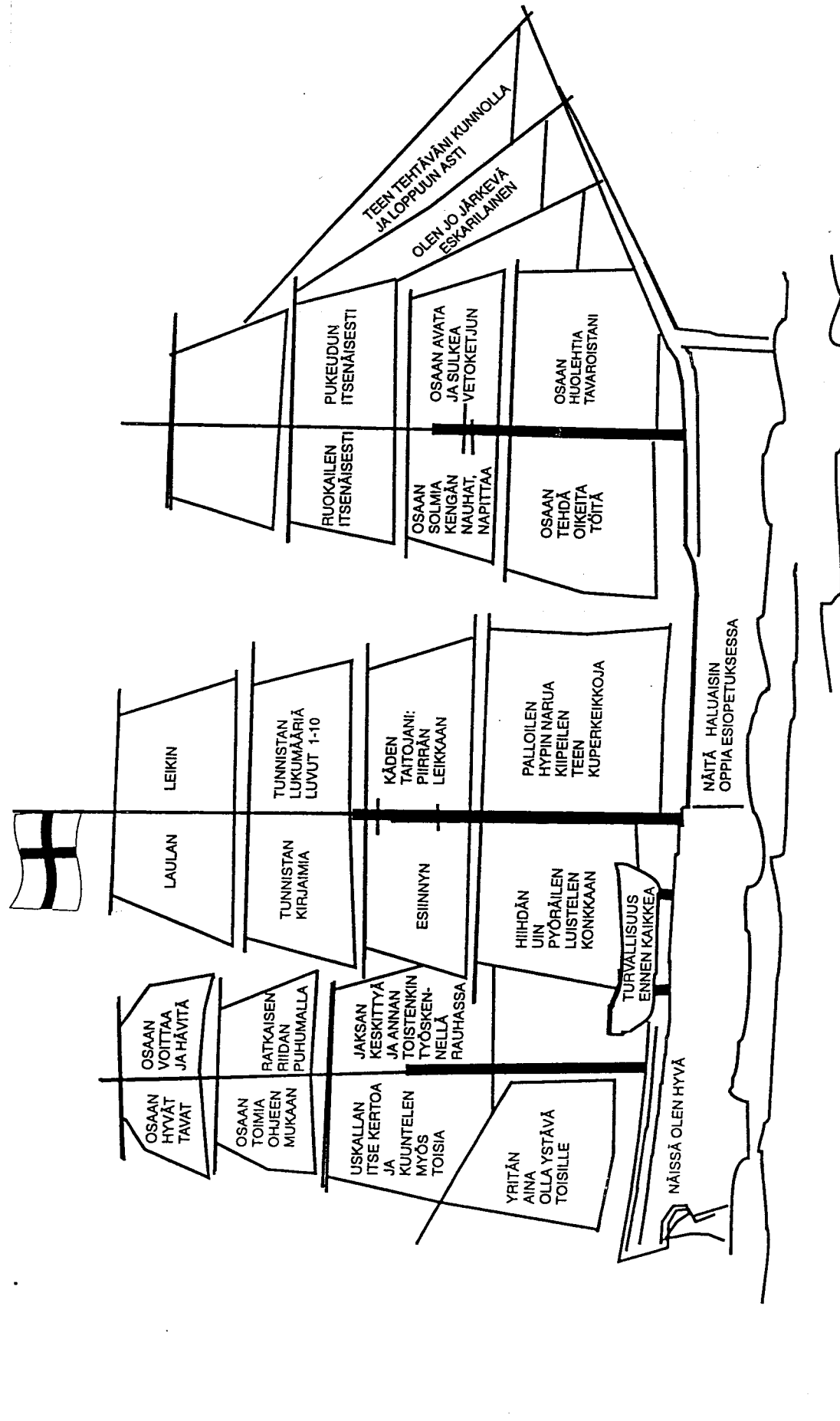
Esiopetusta on annettu Opetushallituksen opetussuunnitelman vuoden 2000 perusteiden mukaisesti ja toteutettu lapsen esiopetussuunnitelman pohjalta.

Pietarsaarella 1.6.2001

esiopetuksen opettaja



LAPSEN ESIOPETUKSEN SUUNNITELMA 2001-2002
NIMI _____



Koulutusvirasto

06.09.2001

Armi Hölsömäki

Kanttorintie 15
68600 PIETARSAARI

PÖYTÄKIRJANOTE

Koulutuslautakunnan
suomenkielinen jaosto

30.08.2001

78 §

Asianro 607 / 2001
Asialuokitus 2010

HAASTATTELULUPAHAKEMUS, ARMI HÖLSÖMÄKI

Kasv.tieteen opiskelija Armi Hölsömäki tekee opintoihinsa liittyvää pro gradu tutkielmaa esiopetuksesta ja siinä tapahtuvista muutoksista. Erityisesti hän on kiinnostunut selvittämään onko hallintokunnan vaihtaminen vaikuttanut esiopetukseen. Armi Hölsömäki hakee lupaa haastatella muutamia esiopetuksen opettajaa sekä 1-2 luokan opettajaa tutkimustaan varten.

Ehdotus


Koulutoimen johtaja:
Jaosto myöntää tutkimusluvan anomuksen mukaisesti.

Päätös

Koulutuslautakunnan suomenkielinen jaosto:
Ehdotus hyväksyttiin.

Tiedoksi

Otteen oikeaksi todistaa:


Koulutoimen johtaja Terhi Päivärinta

Armi Hölsömäki
Kanttorintie 15
68600 Pietarsaari
06-724 8517
050-3003477

Pietarsaari 9.8.2001

Päivähoito-osaston osastopäällikkö
Tom Enbacka
Isokatu 10
68600 Pietarsaari

HAASTATTELULUPAHAKEMUS

Esiopetuksen kehittäminen on puhututtanut useamman vuoden, ellei vuosikymmenen ajan sen parissa työskenteleviä. Nyt asian ollessa suurten muutosten alaisena valtakunnallisella tasolla, esiopetus kiinnostaa yhä laajempaa ihmisryhmää. Pietarsaaren kaupunki on ollut jo viime syksystä mukana kehittämässä esiopetustaan ja sen maksuttomuutta koskemaan kaikkia 6-vuotiaita. Näin ollen Pietarsaaren esiopetus on siirtynyt sosiaalishallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen jo vuosi sitten, kun se useimmissa muissa kunnissa tapahtuu vasta tänä syksynä.

Esiopetus ja siinä tapahtuvat muutokset kiinnostavat työskenneltyäni useamman vuoden sen parissa, mutta erikoisesti se, onko esiopetuksessa jokin muuttunut hallintokunnan vaihdon myötä. Tätä pyrin selvittämään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle tehtävällä pro gradu-tutkielmallani. Keskitän haastatteluni lukuvuonna 2000–2001 Länsinummen päiväkodissa ja Länsinummen koululla esiopetusryhmissä toimineisiin lastentarhanopettajiin ja Länsinummen koululla esiopetuksen kanssa yhteistyötä tehneisiin 1-2 luokan luokanopettajiin (yhteensä neljä henkilön haastattelut). Tutkimukseni ohjaajana toimii Raine Valli, YTT, KL, yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti.

Anon kunnioittavasti, että minulle myönnetään lupa haastattelujen suorittamiseen.

Etukäteen kiittäen

Armi Hölsömäki

Armi Hölsömäki
Kasvatustieteen opiskelija

Hyväksytään 13.08.01

T. Enbacka
vt. osastopäällikkö

1. KOEHAASTATTELU

Lämmittelykysymykset:

- Koulutuksesi?
- Kauanko olet toiminut lastentarhanopettajana?
- Nykyinen työpaikkasi, ryhmäsi?
- Oletko mielestäsi saanut riittävän koulutuksen esiopetuksen antamiseen?

1. ESIOPETUKSEN TARKOITUS

- Onko esiopetus mielestäsi tärkeää?
- Mikä siitä tekee tärkeän?
- Jos ei niin, miksei?
- Mikä esiopetuksen tarkoitus tulisi mielestäsi olla?

2. ESIOPETUKSEN PAIKKA JA SEN VAIKUTUS ESIOPETUKSEEN

- Missä esiopetus mielestäsi tulisi järjestää, päiväkodissa tai koulussa?
- Vaikuttaako paikka siihen, millaista esiopetus on?
- Mitä hyötyä peruskoulun yhteydessä järjestettävästä esiopetuksesta on?
- Mitä haittaa siitä on?
- Jos saisit valita, työskentelisitkö itse esiopetusryhmässä päiväkodissa tai koulussa?
- Kenen mielestäsi tulisi opettaa esiopetusryhmässä? Kuka olisi pätevin? Miksi?

3. SOSIAALIHALLINNOSTA OPETUSHALLINNON ALAISUUTEEN

- Mitä mielipiteitä ja kokemuksia sinulla on esiopetuksen hallinnollisesta muutoksesta? Sen siirtymisestä sosiaalishallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen.
- Mitä hyötyä / haittaa muutoksesta on?
- Onko sillä ollut vaikutusta omaan työhösi, jos on, mitä?
- Ovatko esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet muuttuneet hallintokunta muutoksen myötä? Mikä on muuttunut ja miten?
- Mitä mieltä olet esiopetuksen vapaaehtoisuudesta vanhemmille?
- Tulisiko esiopetuksen olla pakollista, niin kuin koulukin?
- Vaikuttaisiko pakollisuus esiopetuksen luonteeseen?

4. ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

- Esi- ja alkuopetus ovat tehneet jo aikaisemminkin yhteistyötä, miten nyt? Mitä kokemuksia sinulla on yhteistyöstä ja mitä mieltä olet siitä?
- Miten esiopetustuudistus on vaikuttanut yhteistyöhön?
- Mitä hyötyä / haittaa yhteistyöstä on?
- Miten ja kenen yhteistyötä tulisi mielestäsi kehittää?
- Teetkö yhteissuunnittelua? Kenen kanssa?
- Käytätkö suunnittelussa apuna esiopetussuunnitelmaa?

Mitä muuta haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?

2. KOEHAASTATTELU

Lämmittelykysymykset:

- Koulutuksesi?
- Kauanko olet toiminut lastentarhanopettajana?
- Nykyinen työpaikkasi, ryhmäsi?
- Oletko mielestäsi saanut riittävän koulutuksen esiopetuksen antamiseen?

1. ESIOPETTAJA

- Kuka olisi mielestäsi pätevä opettamaan esiopetusryhmässä? Miksi?
- Vaikuttaako esiopettaja esiopetuksen luonteeseen? Miten?

2. ESIOPETUKSEN TARKOITUS

- Mikä esiopetuksen tarkoitus mielestäsi pitäisi olla?
- Vaikuttaako esiopetus mielestäsi lapsen kouluvalmiuteen vai koulun valmiuteen?

3. ESIOPETUKSEN PAIKKA JA SEN VAIKUTUS ESIOPETUKSEEN

- Missä esiopetus tulisi mielestäsi järjestää, päiväkodissa tai koulussa?
- Vaikuttaako paikka siihen, millaista esiopetus on?
- Mitä hyötyä peruskoulun yhteydessä järjestettävässä esiopetuksessa on?
- Mitä haittaa siitä on?
- Jos saisit valita, työskentelisitkö itse esiopetusryhmässä päiväkodissa tai koulussa?

4. SOSIAALIHALLINNOSTA OPETUSHALLINNON ALAISUUTEEN

- Miten hallintokunnan vaihtuminen mielestäsi vaikuttaa esiopetukseen? Jos on, niin olisiko esiopetusta ilman hallintokunnan vaihdosta uudistettu / muutettu?
- Vaikuttaako hallintokunnan muutos esiopetuksen sisältöalueisiin? Muuttuvatko ne, jos muuttuvat niin miten?
- Mitkä ovat mielestäsi esiopetuksen tärkeimmät tehtävät ja tavoitteet? Ovatko ne muuttuneet hallintokunta muutoksen myötä? Miten?
- Mitä mieltä olet esiopetuksen vapaaehtoisuudesta vanhemmille?
- Tulisiko sen olla pakollista, niin kuin koulunkin?
- Vaikuttaisiko pakollisuus esiopetuksen luonteeseen?
- Saavatko vanhemmat vaikuttaa esiopetukseen? Tulisiko heidän saada?

5. ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

- Esi- ja alkuopetus ovat tehneet jo aikaisemmin yhteistyötä, miten on nyt?
- Mitä kokemuksia sinulla on yhteistyöstä ja mitä mieltä olet siitä?
- Miten esiopetusuudistus on vaikuttanut yhteistyöhön?
- Mitä hyötyä / haittaa yhteistyöstä on?
- Miten ja kenen yhteistyötä tulisi mielestäsi kehittää?
- Teetkö yhteissuunnittelua? Kenen kanssa?
- Käytätkö suunnittelussa apuna esiopetussuunnitelmaa?

Mitä muuta haluaisit sanoa aiheeseen liittyen?

Jyväskylän yliopisto / Chydenius-Instituutti / Laiko 2000
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, TEEMAHAASTATTELU
Armi Hölsömäki

MUUTTUIKO ESIOPETUS LAKIUUDISTUKSEN JÄLKEEN?

Esiopetus sosiaalishallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen

Lämmittelykysymykset:

- Koulutuksesi?
- Kauanko olet toiminut lastentarhanopettajana / luokanopettajana?
- Nykyinen työpaikkasi / ryhmäsi?
LTO: esiopetusryhmäsi
LO: luokkasi oppilaiden määrä tällä hetkellä?

1. ESIOPETUS JA SEN TAVOITTEET

- Mitä esiopetus mielestäsi on?
- Mikä esiopetuksen tarkoitus mielestäsi pitäisi olla?
- Vaikuttaako esiopetus mielestäsi lapsen kouluvalmiuteen vai koulun valmiuteen?
- Onko esiopetus mielestäsi tärkeää?

2. ESIOPETUKSEN PAIKKA JA SEN VAIKUTUS ESIOPETUKSEEN

- Missä esiopetus tulisi mielestäsi järjestää, päiväkodissa vai koulussa?
- Tulisiko mielestäsi esioppilaiden olla omana ryhmänä, vai yhdysluokkana alkuopetuksen kanssa; 0 – 1 tai 0 – 2?
- Vaikuttaako paikka siihen, millaista esiopetus on?
- Mitä hyötyä / haittaa peruskoulun yhteydessä järjestettävästä mielestäsi on?
- **LTO:** Jos saisit valita, työskentelisitkö itse esiopetusryhmässä päiväkodissa tai koulussa?

3. ESIOPETUKSEN OPETTAJA

- Oletko mielestäsi saanut riittävän koulutuksen esiopetuksen antamiseen? Erikoistumisopinnot, jatkokoulutus (joita olet suorittanut, käynyt)?
- Olisitko halukas toimimaan esiopettajana?
- Kenen mielestäsi tulisi opettaa esioppilaita esiopetusryhmässä? Kuka olisi pätevin? Miksi?

4. HALLINNOLLINEN MUUTOS

- Mitä mielipiteitä ja kokemuksia sinulla on esiopetuksen hallinnollisesta muutoksesta? Esiopetuksen siirtymisestä sosiaalishallinnon alaisuudesta opetushallinnon alaisuuteen.
- Vaikuttaako hallintokunnan muutos esi- tai alkuopetuksen sisältöalueisiin? Muuttuivatko ne, jos muuttuivat niin miten?
- Onko muutoksella ollut vaikutusta omaan työhösi? Mitä?
- Ovatko **LTO:** esiopetuksen / **LO:** alkuopetuksen tavoitteet muuttuneet hallintokunnan vaihdoksen myötä? Miten?

- Toimintakulttuurilla tarkoitetaan tässä yhteydessä työyhteisön jakamia arvoja, traditioita, vuorovaikutuksia, normeja ja muita sellaisia toimintatapoja.
- Miten kuvaisit työpaikkasi toimintakulttuuria uudistuksen jälkeen, onko siinä ilmennyt muutoksia?

5. ESIOPETUKSEN VAPAAEHTOISUUS JA MAKSUTTOMUUS

- Mitä mieltä olet esiopetuksen vapaaehtoisuudesta vanhemmille?
- Tulisiko sen olla pakollista, kuten koulunkin?
- Vaikuttaisiko mielestäsi pakollisuus esiopetuksen luonteeseen?

6. ESI- JA ALKUOPETUKSEN VÄLINEN YHTEISTYÖ

- Esi- ja alkuopetus ovat tehneet jo ennen lakiuudistusta yhteistyötä, miten mielestäsi on nyt? Mitä kokemuksia sinulla on yhteistyöstä ja mitä mieltä olet siitä?
- Miten tärkeänä koet esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön?
- Miten esiopetusuudistus on vaikuttanut yhteistyöhön?
- Mitä hyötyä / haittaa yhteistyöstä mielestäsi on?
- Onko yhteistyötä mielestäsi riittävästi, vai tulisiko sitä lisätä tai vähentää?
- Miten yhteistyötä tulisi kehittää? Kenen se mielestäsi pitäisi tehdä, toisin sanoen kenellä on vastuu yhteistyön kehittämisestä?

- Teetkö yhteissuunnittelua? Kenen kanssa?
- Käytätkö suunnittelussa apuna **LTO**: esi- tai **LO**: alkuopetussuunnitelmaa?
- Onko OPS:ta apua, vai ohjaako se mielestäsi liikaa toimintaa?

Mitä muuta aiheeseen liittyvää haluaisit sanoa?