

**Kuusivuotiaiden opetuksen perustaa
teorioiden maailmasta ja tunturimaasta etsimässä**

Marja Laitila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Kesä 2001

TIIVISTELMÄ

Laitila M. 2001. Kuusivuotiaiden opetuksen perustaa teorioiden maailmasta ja tunturimaasta etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 130 s.

Yhtenäiskoulujärjestelmään perustuvan peruskoulun ja sitä edeltävän päivähoitojärjestelmän saumakohta on noussut koulutuksen yleisen merkityksen kasvaessa ainakin Pohjoismaissa yhdeksi tutkimuksen ja käytännön koulutuspolitiikan tärkeäksi keskustelualueeksi. Esiopetuksen merkitys on alettu nähdä tärkeänä kansalaisten sosiaalisen ja alueellisen tasa-arvon kannalta. Esiopetus nähdään tällöin yksilön kehityspotentiaalini käyttöönottona niin yksilön oman elämänhallinnan kannalta kuin yhteiskunnan ja työelämän toimivuuden ja intressien kannalta.

Lapsikeskeisyys ja lapsen ehdoilla toimiminen sekä kasvaminen sosiaalisuuteen korostuvat kasvatuksen teoreetikkojen pohdinnoissa ja varhaiskasvatusta koskevissa tavoite- ja ohjelma-asiakirjoissa sekä virallisissa normeissa.

Melko tavalla samanlaisista teoreettisista perusteluista huolimatta Suomessa ja Norjassa on päädytty toisistaan poikkeaviin ratkaisuihin kuusivuotiaiden opetuksen organisoimisessa. Molemmissa maissa on pyritty koulu- ja lastentarhatraditioiden yhdistämiseen. Kun se Suomessa on merkinnyt perheille vapaaehtoista esiopetusta ja sosiaali- ja koulutoimen yhteistä esiopetuksen opetussuunnitelmaa, on Norjassa päädytty siihen, että peruskoulun alkuun on lisätty yksi kouluvuosi ja opetuksen tavoitteissa ja menetelmäkäytöksissä on korostettu myös lastentarhatradition tärkeyttä.

Harvaanasutuissa maissa kuusivuotiaiden opetus on ainakin merkittävältä osalta järjestettävä koulujen yhteydessä ja pienissä kouluissa eri-ikäisistä lapsista koostuvissa yhdysluokissa. Tutkijat ovat kehittäneet yhdysluokkaopetusta tukevaa teoriaperustaa, mikä olisi saatava nykyistä paremmin tukemaan käytännön koulutyötä.

Erilaisia traditioita ja asemia edustavat varhaiskasvatuksen ja koulutuksen ammattilaiset ovat käyttäytyneet pitkälti professiotutkijoiden käsityksiä vahvistavalla tavalla: omia intressejä on pyritty ajamaan lasten edun nimissä.

Kuusivuotiaiden opetuksen teoriaperustaa sekä Suomen ja Norjan ratkaisuvaihtoehtoja kuusivuotiaiden opetuksen organisoimisessa on pyritty tässä tutkimaan systemaattisen analyysin ja vertailevan tutkimuksen avulla.

Avainsanat: esiopetus, koulujärjestelmä, kuusivuotias, mallioppiminen, sosiaalis-kognitiivinen teoria, varhaiskasvatus.

1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA REITINVALINTA	
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	5
1.2	Tutkimuksentehtävät	7
1.3	Tutkimuksen metodologiset ratkaisut	
1.3.1	Metodologinen viitekehys	9
1.3.2	Tutkimuksen toteuttaminen	14
2	ESIOPETUKSEN KÄSITE	
2.1	Kasvatusperustaisia määritelmiä	17
2.2	Hallinnollis-juridista määrittelyä	19
2.3	Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet	21
3	ESIOPETUKSEN YHTEISKUNNALLISIA PERUSTELUJA	
3.1	Koulutuksen yleinen merkitys on kasvanut	24
3.2	Alueellinen tasa-arvo	25
3.3	Sosiaalinen tasa-arvo	26
3.3.1	Lahjakkuusreservin hyödyntäminen	28
3.3.2	Työvoimapoliittiset syyt	31
4	ESIOPETUKSEN KASVATUSTIETEELLISIÄ PERUSTELUJA	
4.1	Yksilöstä lähteviä perusteluja	
4.1.1	Lapsikeskeisyys	34
4.1.2	Lapsen aktiivinen rooli oppijana	39
4.1.3	Herkkyykskausi	47
4.1.4	Mitä lapsi hyötyy esiopetuksesta	49
4.2	Sosiologisia perusteluja	
4.2.1	Sosiaalisuuden kehittyminen	51
4.2.2	Mallioppiminen	54
4.2.3	Yhdessä vai erikseen?.....	56
5	ESIOPETUS ERITYISOSAAMISTA EDELLYTTÄVÄNÄ TOIMINTANA	
5.1	Esiopetus professionaalisenä toimintana	60
5.2	Esiopettajilta vaadittavia taitoja ja ominaisuuksia	62

6	ESIOPETUSINSTITUUTIOIDEN JA KOTIEN YHTEISTYÖ	
6.1	Vanhempien merkitys korostuu tämän päivän kasvat- ja opetustyössä	67
6.2	Yhteistyömuotoja	71
7	SUOMEN ESIOPETUSRATKAISUN MUOTOUTUMINEN	
7.1	Samat tavoitteet päiväkotien ja koulujen yhteydessä annettavalla esiopetuksella	74
7.2	Kamppailua oikeudesta esiopetuksen antamiseen	77
7.3	Opetussuunnitelma eri traditioiden yhdistäjänä.....	82
7.4	Sitoutumisessa vielä ongelmia	85
8	NORJALAINEN RATKAISU	
8.1	Kolme kokeilumallia	87
8.2	Koulunaloitustiän alentaminen osana koulureformia	92
9	SUOMEN JA NORJAN RATKAISUJEN VERTAILUA	
9.1	Sama teoriaperusta - erilaiset ratkaisut	95
9.2	Norjan koulumalli - Suomen sekamalli	96
9.3	Velvoite yhteistyöhön kotien kanssa	98
9.4	Kouluruokailu ja -kuljetukset	100
9.5	Koulutuksen ohjaus ja opetussuunnitelma	102
9.6	Koulun rooli ja ryhmäkoot	105
9.7	Opettajien pätevyudet	107
10	ESIOPETUSPROBLEMATIIKKA KITEYTETTYNÄ.....	109
11	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA KEHITTÄMISAJATUKSIA	112
12	LOPUKSI	119
	LÄHTEET.....	121

1 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA REITINVALINTA

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Esiopetuksesta on Suomessa keskusteltu jo monen vuosikymmenen ajan, mutta vasta nyt, uuden vuosituhannen alussa, se on jokaisen kuusivuotiaan subjektiivinen oikeus. Esiopetus sinänsä ei ole uusi asia. Siitä ovat huolehtineet lastentarhat Suomessakin jo yli sadan vuoden ajan. Peruskoulun yhteydessä annettava esiopetus alkoi 1970-luvulla kokeiluna ja vuodesta 1985 opetusministeriön luvan turvin. Aluksi esiopetusta annettiin muutamien kuntien peruskouluissa ja yleensä yhdysluokan yhteydessä.

Vuosina 1985-2000 esiopetukseen pääsyn mahdollisuudet vaihtelivat alueittain ja kunnittain. 1990-luvulla esiopetuksen vapaaehtoinen järjestäminen kunnissa lähti kasvuun. Saadessaan opetusministeriöltä luvan esiopetuksen järjestämiseen kunnat saivat valtiolta rahaa esiopetuksen järjestämiseen samojen perusteiden mukaan kuin perusopetukseen. Vuonna 1999 pääkaupunkiseudulla lähes kaikki kuusivuotiaat osallistuivat esiopetukseen. Vastaavasti samana vuonna esiopetuksen toteuttamisesta oli Länsi-Suomen läänissä tehty päätös 84 kunnassa, mikä oli 41% läänin kunnista. Esiopetuksen aloittamisen ja toteuttamisen oli arvioitu edellyttävän uusia resursseja ja muita huomattavia toimenpiteitä kunnissa, joten vapaaehtoista esiopetuksen toteuttamista ei oltu haluttu aloittaa kaikissa kunnissa edes kunnan esioppilaista saaman valtionavun turvin. Monissa kunnissa esiopetusta koulun yhteydessä vastustettiin, koska se oli herättänyt epäilyjä lapsuuden lyhentämisestä ja koulutusputken aloittamisesta liian varhain.

Vuonna 1999 voimaan tulleeseen koululainsäädännön kokonaisuudistukseen ei esityksistä huolimatta sisällytetty kunnan velvollisuutta järjestää oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Hyväksy-

sään lakipaketin eduskunta kuitenkin edellytti, että hallitus valmistelee perusopetuslain muutokset siten, että lapsen oikeus oppivelvollisuutta edeltävään vuoden mittaiseen esiopetukseen voidaan saattaa voimaan 1.8.2000 lukien taloudellisten voimavarojen mukaisesti. Eduskunnan lausuma paljastaa, että kysymys oli nimenomaan esiopetuksesta aiheutuviin kustannuksiin liittyvästä kädenväännöstä.

Vuoden 1999 lopussa Eduskunta sitten hyväksyi perusopetuslakiin muutoksen (laki perusopetuslain muuttamisesta 1999), jonka mukaan kunta on Suomessa velvollinen järjestämään viimeistään 1.8.2001 lukien esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna ja pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville lapsille oppivelvollisuuden alkamisvuonna. Esiopetuspalvelun hyväksikäyttö jäi vapaaehtoisuuden varaan. Kunta voi järjestää tässä tarkoitettua esiopetusta koulun, päivähoitopaikan yhteydessä tai muussa siihen sopivassa paikassa.

Andersen & al. toteavat Pohjoismaiden ministerineuvoston työryhmän pohjoismaista koulutusta koskevassa raportissa, että OECD-maiden joukossa Pohjoismaiden koulutus näyttää hyvin samanlaiselta. Suurimmat erot koulutustilastoja tarkasteltaessa olivat kuitenkin juuri kuusivuotiaiden osuudessa koulutukseen osallistumisessa. Norjassa ja Islannissa perusopetus aloitettiin kuusivuotiaina, muissa maissa kuusivuotiaat olivat esikoulussa. Suomen kuusivuotiaiden tilanne poikkesi tuolloin muista Skandinavian maista: Suomessa oli suhteellisesti suurempi määrä koulutuksen ulkopuolella olevia kuusivuotiaita kuin muissa Pohjoismaissa. (Andersen & al. 1999, 14.) Norjassa kouluvelvollisuus pidennettiin vuonna 1997 kymmenvuotiseksi. Kaikilla kuusivuotiailla on asuinpaikasta, sosiaalisesta asemasta tai päivähoitotarpeesta riippumatta yhtäläiset oikeudet ja mahdollisuudet esiopetukseen. Kaikki lapset aloittavat koulunkäyntinsä yhteisellä esiopetusvuodella. (Paronen 1996.)

Ruotsissa ennen pakollisen peruskoulun aloittamista suurin osa lapsista käy vuoden mittaisen esikoulun (förskoleklassen). Vuonna 1975 säädetty laki velvoittaa kunnat järjestämään esiopetusta eli kaikilla lapsilla on oikeus esiopetuspaikkaan sen vuoden syyskuusta, jolloin he täyttävät kuusi vuotta. Vuonna 1991 koululakia muutettiin siten, että vanhempien ratkaisun mukaan lapsille on myönnetty oikeus aloittaa koulu jo vuotta ennen

oppivelvollisuusikää eli ikäjakautuma koulun aloittamisvaiheessa on laajentunut. Nuorten oppivelvollisuus jatkuu, kunnes he ovat suorittaneet yhdeksänvuotisen peruskoulun. Ruotsin esikoulut siirrettiin vuonna 1996 opetusministeriön alaisuuteen. (Paronen 1996.)

Syksyllä 1996 aloin itse opettaa yhdysluokan yhteydessä kunnan ainoaa perusopetukseen sijoitettua esiopetusryhmää. Koska kunnassamme esiopetusta ei saatu yrityksistä huolimatta levitettyä muihin ala-asteen kouluihin, päätin avartaa perspektiiviä laajemmalle ja tutustua esiopetuskysymyksiin laajemmin ja monipuolisemmin.

Tutkijan aikaisemmat tiedot, kokemukset ja odotukset vaikuttavat hänen tahtomattaankin aineiston hankintaan, tulkintaan ja johtopäätösten tekoon. Kinoksen (1999, 87) mukaan tutkijan on välttämätöntä valita tutkimuskohteensa, viitekehjyksensä ja metodinsa oman elämänsä rajaamien mahdollisuuksien joukosta, tahtoihan hän sitä tai ei. Don Quijotemainen taisteluni esiopetuksen puolesta omassa kotikunnassani vaikeuttaa ehkä objektiivista suhtautumistani aiheeseen, mutta puolustaudun sillä, että Kinoksen mukaan kvalitatiivista tutkimusta ei voi kirjoittaa "itsensä ulkopuolelta" eikä tutkia sellaista, josta itsellä ei ole omia kokemuksia, joista ei ole kiinnostunut tai johon itse ei (ole) osallistu(nut).

1.2 Tutkimuksen tehtävät

Tutkimustehtävän virittäjänä ovat toimineet Suomessa erityisesti 1990-luvulla käyty esiopetuskeskustelu, vuosituhannen vaihteeseen ajoittunut suomalainen esiopetusratkaisu ja esiopetuksen käytännön organisoimiseen ja kehittämiseen liittyvät ajankohtaiset kysymykset.

Tarkastelen tutkimuksessani esiopetusta yhteiskunnallisesta, kasvatuksellisesta ja ammatillisesta näkökulmasta. Lisäksi vertailen Suomen esiopetusratkaisua ja Norjan kuusivuotiaisiin kohdistuneita ratkaisuja.

Yhteiskunnallisessa tarkastelussa haen vastauksia kysymyksiin:

- * Millaisia yhteiskunnallisia perusteluja esiopetuksen puolesta

esitetään?

* Millaisia yhteiskunnallisia vaikutuksia esiopetuksella toivotaan ja uskotaan olevan?

* Mitkä esiopetukseen liittyvät kasvatus- ja koulutusjärjestelmää koskevat ratkaisut ovat relevantteja 2000 -luvun Suomessa?

Kasvatuksen ja kasvun näkökulmasta haen vastauksia kysymyksiin:

* Millaisia yksilön kasvua ja kasvatusta koskevia näkökohtia ja perusteluja esiopetuksen yhteydessä esitetään?

* Millaisia menetelmällisiä lähtökohtia tulisi esiopetuksen järjestämisessä ottaa huomioon?

* Miten institutionaalisen kasvatuksen ja kotikasvatuksen suotuisa yhteisvaikutus esioppilaisiin voitaisiin varmistaa?

Esiopetukseen liittyvän erityisosaamisen vaatimuksen kannalta haen vastauksia kysymyksiin:

* Millaista erityisosaamista esiopetuksen katsotaan sitä antavilta edellyttävän?

* Millaisia ammatillisia jännitteitä Suomen esiopetusratkaisuun liittyy?

Suomen esiopetusratkaisun muotoutumista on tarkoitus verrata Norjan kuusivuotiaiden opetusta koskeviin ratkaisuihin, minkä toivon lisäävän tietoa ja ymmärrystä esiopetuksen järjestämisen vaihtoehtoista. Lopuksi tarkoitukseni on esittää johtopäätöksiä ja esiopetukseen liittyviä kehittämisajatuksia.

Yhteiskunnalliseen tarkasteluun liittyy väistämättä muun muassa sen tarkastelu, millaisia vaikutuksia esiopetuksella on alueellisen ja sosiaalisen tasavertaisuuden toteutumisen kannalta. Kasvatuksellisessa tarkastelussa esitään lapsesta lähteviä yksilölähtöisiä perusteluja esiopetuksen järjestämiseksi ja pohditaan esiopetusta lapsen edun näkökulmasta.

Esiopetuksen järjestäminen vaatii yhteistyötä eri kasvattajaosapuolten kesken. Opettajien koulutuksellisista eroista huolimatta esiopetuksessa työn kohde on sama. Esiopetukseen liittyy kuitenkin myös professionaalisia intohimoja. Ammatillinen tarkastelu pyrkii valottamaan esiopettajien pro-

fessionaalisia pyrkimyksiä ja eri ryhmien kamppailua oikeudesta esiopetuksen antamiseen.

Vuoden 2001 elokuusta lähtien Suomen kunnat ovat velvollisia järjestämään esiopetusta kaikille sitä haluaville. Eri kunnissa vallitsevat erilaiset käsitykset esiopetuksen tarpeellisuudesta ja käytännöistä saattavat vaikeuttaa esiopetuksen kehittämistä. Esiopetuksen järjestelmätason organisoinnissa ja esiopetuksen käytännön toteutuksessa joudutaan vastaamaan kysymyksiin: Miten toteuttettuna esiopetus parhaiten ajaisi lapsen asiaa ja miten itse voisin omassa esiopetustyössäni kehittyä? Ennen kuin näihin kysymyksiin voidaan vastata, täytyy pyrkiä hahmottamaan ja analysoimaan erilaisia esiopetuksen perustelemiseen, organisoimiseen ja toteuttamiseen liittyviä vaihtoehtoja. Korostan, että esiopetuksen teoreettista pohjaa etsiessäni olen pyrkinyt esiopetuksen kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen, en vain Norjan ja Suomen yksittäisten esiopetusratkaisujen tieteellisen analyysin tekemiseen. Toki lähtökohtana on ollut, että nämä kaksi "tutkimusmatkaani" (teorian maailmaan ja Norjaan) tukevat toisiaan.

1.3 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

1.3.1 Metodologinen viitekehys

Vertaileva tutkimus

Hujalan mukaan vertailevilla tutkimuksilla on kaksinainen tavoite: toisaalta pyritään löytämään eri kulttuureissa esiintyviä yhdenmukaisuuksia ihmisten elämästä ja käyttäytymisestä, toisaalta pyritään sekä löytämään että selittämään kulttuurista toiseen vaihtelevia ilmiöitä. Kasvatus on aina sidoksissa kulttuuriin, vaikka monet kasvatukseen liittyvät asiat koskettavat kaikkia ihmisiä kulttuurista riippumatta. Jokainen lapsi tuo elämänsä ja kulttuurinsa kasvatustilanteeseen ja omalla käyttäytymisellään vaikuttaa kasvatuskulttuurin muotoutumiseen. Hujala toteaaakin vertailevan kasvatustutkimuksen tehtävien olevan jokseenkin samoja kuin minkä tahansa kasvatustutkimuksen.

Vertailevan tutkimuksen tehtävänä on tutkia kasvatusprosessia sen kulttuurisessa kontekstissa, vertailla tutkittuja ilmiöitä ja edelleen kehittää kasvatuksen teoreettisia rakenteita sekä arvioida ja rakentaa kulttuurintutkimuksen metodologiaa. *Vertaileva tutkimus antaa tietoa ja ymmärrystä toisista kulttuureista ja sitä kautta saadaan entistä parempi ymmärrys oman kansallisen kulttuurin arvioimiseen.* (Hujala 1999, 388-389.)

Vertailevan tutkimuksen vahvuutena on Laukkasen mukaan pidetty sitä, että asioiden todellinen luonne ja keskinäiset suhteet voidaan havaita paremmin tarkasteltaessa useita, eri ympäristöissä tuotettuja ilmiöitä kuin jos vain tutkittaisiin yhden maan tilannetta. Laukkanen ei pidä kuitenkaan tarpeeksi haastavana tutkimuksena ilmiöiden suoraa vertaamista keskenään, vaan tutkimuksessa olisi etsittävä selityksiä ilmiöille. Teemakohtaiset vertailut edellyttävät syvälle meneviä analyysejä ja asianomaisten maiden asioiden niin hyvää tuntemusta, että esille nostetut asiat tulevat ymmärretyiksi oikeissa yhteyksissä. (Laukkanen 1996.)

Systemaattinen analyysi

Systemaattinen analyysi on empiirikon välttämätön ja tärkein apuväline. Systemaattinen analyysi on ajatuksen keinoin tapahtuvaa kvalitatiivista sisällönerittelyä. Sillä ei pyritä esittelemään tilastollisesti edustavia näytteitä, vaan nostamaan esiin ajatusrakenteiden kannalta olennaisia oivalluksia ja tarvittaessa kehittämään niitä eteenpäin. Systemaattisella analyysillä viitataan teoreettisen työskentelyn kahteen perustehtävään, analyyttiseen ja synteettiseen. Analyyttisellä tehtävällä tarkoitetaan jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan erittelyä. Synteettinen tehtävä tarkoittaa uuden käsitteen, ajatuksen tai ajatusrakennelman luomista. Koska uuden luominen perustuu kuitenkin aikaisemman ajattelun tuntemiseen, synteettisen ja analyyttisen tehtävän välillä on molemminpuolinen vuorovaikutus. (Jussila & al. 1992.)

Tekstin tai muun ilmaisukokonaisuuden analyysi on systemaattista, kursen avulla selvitetään tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden, systeemisen rakenteen osana. Tyypillinen systemaattinen analyysi

lähtee jonkun ajattelijan, tutkijan tai kasvattajan ajatusmaailmasta. Analysoitavasta tekstistä pyritään selvittämään erilaisia teemoja, vivahteita, ristiriitaisuuksia, ilmaisuihin sisältyviä piilomerkityksiä ja symboliikkaa. Analysoijan on yhtä tärkeää pyrkiä selittämään, mitä tekstissä sanotaan kuin se mitä jätetään sanomatta. Tulisi analysoida sitä, mitä näkökohtia jätetään käsittelemättä ja miten asioita perustellaan ja miksi joku teoria, kasvatustavoite tai toimintaperiaate esitetään juuri siten kuin tutkittavassa dokumentissa on tehty. Tutkijan tavoitteena on selvittää tutkittavan ilmiön perustekijät ja niiden keskinäinen vuorovaikutus. Kokonaiskuvan saaminen tutkittavasta ilmiöstä edellyttää, että pienimmätkin yksityiskohdat syineen ja vaikuttimineen selittävät ilmiötä ja voidaan liittää laajempiin yhteyksiin. (Jussila & al. 1992.)

Kinoksen (1999) mukaan historiallisen tutkimuksen tehtävänä on ajoittaa ne historialliset tapahtumat, jotka ovat olleet käänntämässä kehitystä kulloisillekin urilleen. Historiallisiin avaintapahtumiin liittyy aina kentän dynamiikan lisääntymistä myös siten, että vallassaolijat alkavat puolustaa saavuttamiaan etuja ja uudet tulokkaat pyrkivät hyökkäämään saavutettujen etujen murtamiseksi eli oman toiminta- ja elintilansa luomiseksi.

Käsitteellis-induktiivinen malli

Laadullinen metodi antaa tietoa millaisia ominaisuuksia ilmiöllä on ja miten kyseiselle ilmiölle tyypillisten ominaisuuksien perusteella se voidaan erottaa muista ilmiöistä. Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan metodi, jotta ominaisuuksien suunnattomasta määrästä havaittaisiin ne käsitteet, jotka kattavat annetun todellisuuden. Kaikki ilmiöt ovat laadullisesti erilaisia ja jokainen ilmiö on ainoalaatuinen. (Eneroth 1984.)

Käsitteellis-induktiivisen mallin mukaan tietyistä todellisuuden havainnoista päästään yleispätevään käsitteeseen (induktio). Kinon (1999, 76) kyllä kysyy, voiko puhdas induktio olla edes mahdollinen?

Tutkimuksen aluksi on rajattava tutkittava ilmiö joko tietyn tyyppiseen ilmiöön tai tietynlaisiin aineksiin ilmiössä. Koska on itsestään selvää, ettei kaikkia ilmiöitä voi tutkia, on tehtävä valinta. Valinta tehdään strategisesti

muutamia tapauksia esille ottaen, kuitenkin niin, että maksimoidaan monet eri mahdollisuudet, jopa ristiriitaisuudet ilmiössä. Tarkoituksena ei ole koetella sitä, missä määrin tietty ominaisuus on tutkittavassa ilmiössä, vaan päin vastoin löytää niin monia ominaisuuksia kuin mahdollista. Tutkijan edellytetään asettuvan alttiiksi ilmiölle eli käyttämään sellaisia datankeruumahdollisuuksia, että joutuu mahdollisimman paljon kosketuksiin ilmiön kanssa.

Teoreettinen perspektiivi valitaan siinä vaiheessa kun havaintomateriaalia on yltäkyllin. Meillä on taipumus hahmottaa aina vain tiettyjä näkökulmia, mutta sattumalta käytetty valitsemisperiaate on usein tiedostamaton. Käsitteellis-induktiivisessa mallissa valitaan tietoisesti havaitsemismenettelmä tai ainakin yritetään selvittää sitä, millaiseen dataan keskitytään. Havaitsemismetodi, jota tavallisesti kutsutaan teoreettiseksi perspektiiviksi, suuntaa ilmiöt tietoisuuteen ja kiinnittää huomiota tiettyihin ilmiön näkökulmiin, esimerkiksi miten ilmiö sisältyy suurempaan yhteyteen. (Eneroth 1984.)

Teoreettiset perspektiivit

Teoreettinen perspektiivi on itse asiassa käsitys siitä, millainen data on tutkimuksessa tärkeää. Tutkimukseen valittu näkökulma raamittaa ymmärryksen ja näin voidaan keskittyä vain tietynlaiseen dataan ja hylätä muu. Data valitaan tiedostamatta tai tietoisesti staattisen, dynaamisen tai teleologisen näkökulman mukaan. Laadullisen metodin mukaan jokaisella ilmiöllä on yhtenäisyys, kokonaisuus, jossa ominaisuudet eivät rakenna kokonaisuutta vaan päin vastoin saavuttamaton kokonaisuus ilmaisee itsensä jokaisessa yksittäisessä ominaisuudessa. Kokonaisuutta ei voi koskaan erotella tietyiksi ominaisuuksiksi, pitää tiettyjen ominaisuuksien summana, vaan päinvastoin jokainen ominaisuus on vain näkökulma, viittaus puheenaolevaan yhteyteen. (Eneroth 1984.)

Teleologinen perspektiivi on päämäärää kuvaava, päämäärähakuinen näkökulma, jossa ilmiön staattiset ja dynaamiset puolet ovat mielenkiintoisia vain siinä, miten ne suhtautuvat päämäärään, olivat ne sitten hyviä tai huonoja ilmiön kannalta. Teleologisen, päämäärähakuisen perspektiivin

päämäärät voivat olla neljänlaisia. Puhuttaessa ilmiön jatkuvuudesta on kyse *toiminnallisesta näkökulmasta*. Kerätään siis dataa, jonka tehtävänä on ilmiön säilyttäminen. Yhtä tärkeää on huomata jokaisessa ilmiössä käynnissä oleva hajoaminen, saada kiinni ilmiötä hajottavat vaikutukset. Tätä Eneroth kutsuu *nihilistiseksi perspektiiviksi*. Mikään maailmassa ei ole ikuista. Asioita voidaan katsoa kahdelta eri suunnalta: ilmiötä katsotaan kokonaisuutena ylhäältä päin ja etsitään hajoamiseen syytä tai ilmiötä tutkitaan pohjalta käsin ja pohditaan mikä konkreetti osa on aiheuttanut ilmiön hajoamisen. On ilmiöllä sitten jatkuvuutta tai ei, voidaan jokaista ilmiötä pitää ratkaisuna johonkin ongelmaan ts. ymmärtää ilmiön *ongelmanratkaisunäkökulma*. Useimpia ilmiöitä voidaan pitää ratkaisuna ongelmiin, joita muun muassa yhteiskunta asettaa. Ongelmia ratkaiseva perspektiivi tarkoittaa, että keskeisin asia ilmiössä on tarkoituksella tai tahattomasti aiottu ratkaisemaan yhtä tai useampia ongelmia. Ratkaisu saattaa olla myös ns. huono ratkaisu, mutta kaikesta huolimatta ratkaisu. Tästä perspektiivistä saamme dataa, joka vastaa ulkoisiin ongelmiin. Ilmiö voi olla itse ongelma tai se voi myös aiheuttaa uusia ongelmia, jolloin kyseessä on *ongelmia luova näkökulma*. (Eneroth 1984).

Tässä tutkimuksessa pyritään systemaattisen analyysin avulla erittelemään esiopetuksen perustelemista (oikeuttamista) sekä esiopetuksen organisoimiseen ja toteuttamiseen liittyviä tavoitteita ja ratkaisuja. Esiopetuksen sisältöä, sille annettua merkitystä ja asemaa yhteiskunnan palvelujärjestelmän osana pyritään hahmottamaan pääasiassa eri tutkijoiden ja yhteiskunnallisten päätöksentekijöiden tekstien avulla. Myös esiopetuksen toteuttajien oma puhe on kiinnostuksen kohteena. Mahdollisuuksien mukaan esiopetuksen organisoimisessa tapahtuneita muutoksia pyritään ymmärtämään historiallisessa kontekstissa.

Tarkastelun teoriakehikkona käytetään pääasiassa yhteiskuntatieteellisiä, kasvatustieteellisiä ja kehityspsykologisia käsitteitä, luokitteluja ja teoreettisia rakennelmia. Suomalaisten esiopetusratkaisujen ymmärtämistä pyritään parantamaan vertailemalla suomalaisia ja norjalaisia ratkaisuja. Mikäli mahdollista, tutkimuksen avulla pyritään hahmottamaan uudenlaisia esiopetuksen toteuttamiseen liittyviä vaihtoehtoja tai erilaisten ratkaisujen yhdistelmiä.

1.3.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Esitutkimusvaiheessa vuosina 1996 - 1997 pyrin selvittämään kahden alkukasvatusta antavan opettajaryhmän, luokanopettajien ja lastentarhanopettajien, suhtautumista esiopetukseen sekä omaan rooliinsa että valmiuteensa esiopetuksen antajana. Huomasin silloin, että esiopetuskysymys on monien kohdalla sekä arka että ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita herättävä. Luokanopettaja saattoi suhtautua täysin kielteisesti esiopetukseen. Tällaisessa tilanteessa joutuu kysymään voidaanko ajatella, että kuusivuotiaat lapset pannaan kouluun, jossa opettaja ja koko muu henkilökunta ei ole sitoutunut esiopetuksen laadukkaaseen toteuttamiseen. Sahlbergin mukaan koulun kehittämiseen tulisi ottaa mukaan vain ne, jotka todella tahtovat muutosta. Haluttomien pitäminen mukana uudistuksen kärjessä on energian tuhlausta, koska hyvin epätodennäköisesti tällaiset passiiviset yksilöt pystyvät antamaan hankkeeseen lisäarvoa. (Sahlberg 1997, 221.) Eräs tutkushenkilöistä sanoi olleensa huolettoman lapsuuden kannattaja, mutta huomanneensa kuitenkin omakohtaisten kokemustensa kautta, että esiopetuksesta on ollut hyötyä, ainakin hänen omalle lapselleen. Hänen mukaansa esiopetuksen vastustajien suurin ongelma onkin tietämättömyys. Kolmas tutkimukseen osallistunut opettaja pohti opettajien työllisyystilannetta: Vievätkö lastentarhanopettajat työpaikat alkuopettajilta? Opettaja ei pohtinut sitä, pysyisivätkö luokanopettajien nykyiset työpaikat pienilläkin kouluilla, jos koulun oppilasmäärään saadaan yksi ikäluokka lisää. Tällä hetkellä tiedämme, että luokanopettajan pelko lastentarhanopettajien invaasiosta perusopetukseen oli turha. Perusopetusasetus kun antaa lastentarhanopettajille pätevyyden ainoastaan erillisen esiopetusryhmän opettamiseen.

Eneroth (1984) edellyttää tutkijan asettuvan alttiiksi ilmiölle eli käyttämään sellaisia datankeruumahdollisuuksia, että joutuu mahdollisimman paljon kosketuksiin ilmiön kanssa. Vaikka Laukkasella (1996, 29) on tyly käsitys yksittäisen henkilön kyvystä tehdä vertailevaa tutkimusta ilman suurempaa rahoitusta ja tutkimusryhmien apua, päätin laajentaa omaa esiopetukseen liittyvää kokemuspiiriäni ja lähteä tutustumaan Norjassa toteutetta-

vaan kuusivuotiaiden opetukseen. Tutustumiskohteena oli Keski-Norjassa, Inderøyn kunnassa sijaitseva oman kouluni ystävyyskoulu, Lyngstadin koulu sekä sen naapurikoulu Utøy skole. Halusin selvittää miten siellä on huomioitu kuusivuotiaat perusopetuksen yhteydessä, millaiset hallinnolliset ratkaisut, materiaalit ja resurssit kuuluvat Inderøyn arkipäivään. Norjan peruskoulussa on saatu kokemusta vuodesta 1997 lähtien kuusivuotiaiden pakollisesta opetuksesta. Meidän kunnassamme tuolloin ponnisteltiin esiopetuksen saamiseksi edes joidenkin haja-asutusalueella asuvien lasten ulottuville.

Matkaeväänä oli ystävyyskoulun koulunjohtajalta saamani kirjallinen materiaali, josta selvisi muun muassa opetussuunnitelmassa toteutetut muutokset Norjan siirtyessä vuonna 1997 kymmenvuotiseen oppivelvollisyyteen ja kuusivuotiaiden siirryttyä virallisesti perusopetuksen ensimmäisen luokan oppilaiksi sekä esiopetuskokeiluista vuosilta 1970 - 1990 saadut kokemukset. Etukäteismateriaalin lisäksi hankin norjalaisesta kuusivuotiaiden opetuksesta tietoja tapaamalla henkilökohtaisesti opettajia, tutustumalla kouluissa tehtävään työhön ja tutustumalla koulutiloihin ja niiden koulutyötä täydentävään aamu- ja iltapäiväkäyttöön.

Tutkimuksessani halusin tutustua norjalaiseen kuusivuotiaiden opettamismalliin ja saada tietoa norjalaisista ratkaisuista, niiden taustoista ja käytännön toteutuksista. Norjan matkani aikana haastattelin paria norjalaista vanhempaa, kahta ensimmäisen luokan opettajaa, kahden koulun johtajia sekä kävimme yleistä koulukeskustelua opettajien ja kunnan hallintoveranomaisten kanssa. Opettajien kanssa kävimme keskustelua opettajaresursseista ja opettajien koulutuksesta. Kaikki nämä henkilöt ovat mukana jokapäiväisessä koulutyössä. Vanhempien kanssa keskustelimme heidän panoksestaan yleiseen koulutyön suunnitteluun ja järjestämiseen.

Tutkimuskohteeni valitsin paitsi ystävyyskoulusuhtemme perusteella myös siksi, että kuntiemme ja koulujemme maantieteellinen asema ja ympäristön taajama-aste ovat samankaltaiset. Koulumme olivat ystävyyskoulusuhteen alkaessa melkein saman kokoiset ja keskustelut esiopetuskokeiluista niin Norjassa kuin Suomessakin alkoivat jo 1960-luvun puolivälistä: Halusin myös saada selville, mitkä olivat ne syyt, joiden perusteella Norjassa tehtiin vuonna 1997 tärkeä kuusivuotiaita koskeva päätös. Suomen rat-

kaisuthan olivat vielä keväällä 1999 alkutekijöissään ja poliittisen kädenväännön kohteena. Esioppilaat Norjassa ovat 3-6-vuotiaita ja he käyvät maksullista lastentarhaa. Tässä tutkimuksessa keskitymme kuitenkin kuusi- ja seitsemäsvuotiaisiin, norjalaisen oppivelvollisuuskoulun 1 lk:n oppilaisiin.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään myös sitä, miten esiopetus liittyy Suomessa ja Norjassa vallitsevaan koulutuspolitiikkaan ja erityisosaamista edellyttävään toimintaan sekä miten esiopetusta perustellaan kasvatukselliselta ja yhteiskunnalliselta pohjalta.

Suomalaiseen esiopetuksen toteuttamisvaihtoehtoihin ja opetussuunnitelmamalliin tutustuin syksyllä 1999 osallistumalla Opetusalan koulutuskeskuksen Kunnan esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinnan koulutusohjelmaan. Kurssilla perehdyimme esi- ja alkuopetuksen yhteisen opetussuunnitelman laadinnan perusteisiin. Tutustuimme muun muassa moderniin oppimis- ja tietokäsitykseen, oppimislähtöisen opetussuunnitelman suunnitteluun, organisointiin ja johtamiseen sekä perehdyimme kuntakohtaisten verkostojen luomiseen. Kurssille osallistujista (25) puolet oli lastentarhanopettajakoulutuksen saaneita, toinen puoli luokanopettajia. Koulutuksessa päästiin hyvään vuorovaikutukseen eri koulutustaustoja ja erilaisia esiopetusantia kehittäneiden henkilöiden kesken. Oli helpottavaa huomata, että samanlaisia ongelmia ja ratkaisuja löytyi esiopetuksen järjestämisessä eri puolilla läntistä Suomea Pellosta Alastaroon.

Teoreettisten opintojen lisäksi olen saanut olla mukana kirjoittamassa keväällä 2001 kuntamme esiopetuksen opetussuunnitelman runkoa. Ehkä vasta näin konkreettisessa työssä, joutuessaan pohtimaan esiopetusta pohjamutia myöten, ymmärtää esiopetukselle asetettavien tavoitteiden ja niiden saavuttamiseksi tehtävän työn merkityksen.

2 ESIOPETUKSEN KÄSITE

Suomalaisella esiopetuksella ei ole vielä kymmenien vuosien esiopetuskokeilujen ja luvanvaraisen toiminnan jälkeen määritelmää, joka ilmaisisi tarkasti ja selkeästi esiopetuksen luonteen, roolin ja sen kohteena olevien lasten ikäkauden. Eri aikoina syntyneet määritelmät muodostavat kuitenkin pohjan käytännön kehittämistyöhön (Karila 2000).

2.1 Kasvatusperustaisia määritelmiä

Hujalan & al. mukaan esiopetus on pedagoginen käsite ja sillä tarkoitetaan varhaislapsuuden kasvun ja oppimisen tietoista ja tavoitteellista tukemista. Oppimisen tietoisella tukemisella tarkoitetaan kasvattajan/opettajan näkemystä siitä, miten lapsi oppii ja miten lapsen oppimista voidaan systemaattisesti tukea. Tällöin on kyse kasvattajan pedagogisesta tietoisuudesta. Oppimisen tavoitteellisella tukemisella tarkoitetaan oppimisympäristön systemaattista suunnittelua, lasten toiminnan arvioivaa havainnointia sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. (Hujala & al. 1998, 211-212.)

Laajasti määriteltynä esiopetus-käsitteellä tarkoitetaan kaikkea alle kouluikäisiin suunnattavaa kasvatus- ja opetustoimintaa. Suppeammassa merkityksessä esiopetuksiksi sanotaan päivähoidossa tai koulussa vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tapahtuvaa suunnitelmallista kasvatusta. Kaikkein kapea-alaisimman merkityksen esiopetus saa silloin, kun esiopetusta annetaan viriketyyppisenä kerhona kerran pari viikossa muutaman tunnin ajan.

Erkki Kangasniemi (1999) esittää Suomenkin esiopetus-käsitteen käyttöön kansainvälistä jaottelua, jolloin esiopetuksiksi luettaisiin laajasti kaikki 3-6-vuotiaiden opetus. Kansainvälinen jaottelu toisi selkeyttä ja tavoitteellisuutta varhaiskasvatukseen. Kangasniemen mukaan huoltajienkin olisi

helpompi ymmärtää kasvatus- ja koulutuspalvelut yhdeksi kokonaisuudeksi.

Ojalan (1993) mukaan varhaiskasvatus on kodin, päivähoidon ja esikoulun elämänpiiriin sijoittuva vuorovaikutustapahtuma, joka on tavoitteellista pyrkien 0-6-vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen.

Hujalan mukaan ikävuosiin sidotut määritelmät eivät ole lapsen oppimisen näkökulmasta perusteltuja, koska oppiminen alkaa jo syntymästä ja jatkuu läpi elämän. Varhaiskasvatukseen tulisi hänen mukaan kuulua ikävuodet syntymästä kahdeksaan ikävuoteen. (Hujala & al. 1998.)

Esiopetus perustuu inhimilliseen vuorovaikutukseen ja sen tarkoituksena on luoda edellytykset lapsen monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle eli esiopetus vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä. Päämääränä olevat hoito, kasvatus ja opetus ovat pienen lapsen kasvatuksessa niin kiinteästi sidoksissa toisiinsa, ettei niitä Brotheruksen & al. mukaan voida erottaa. Pienempien lasten kohdalla painopiste on hoidossa opetuksen ollessa vähäisempää ja suurempien lasten kohdalla kasvaa opetuksen osuus hoidon vastaavasti vähetessä. Opetuksen lisääntyvä painotus näkyy koko meidän kasvatus- ja koulutusjärjestelmässämme siirryttäessä esiopetuksesta kouluopetuksen kautta yhä korkeammalle. (Brotherus & al. 1999, 31.)

Vaikka esiopetus määriteltäisiinkin eri tavoin, vallitsee yksimielisyys siitä, että esiopetuksessa on kysymys lapsen kasvun ja oppimisen tietoisesta ja tavoitteellisesta tukemisesta. Lapsen kehityksen kannalta kouluikää edeltävät vuodet ovat merkityksellisiä. Järjestelmällisellä varhaiskasvatuksella ja sen osana esiopetuksella voidaan lapsen ympäristötekijöistä johtuvia eroja tasoittaa ja estää erojen kasvamista. Tavoitteena on lapsen tasapainoisen kehityksen tukeminen ja oppimaan oppimisen valmiuksien luominen. (vrt. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta selvittänyt toimikunta 1996, 60.)

2.2 Hallinnollis-juridista määrittelyä

Hallinnollis-juridisesta määrittelystä seuraa kasvatustajien ja opettajien oikeuksia ja esiopetuspalvelujen tarjoamisesta vastuussa oleville velvollisuuksia. Voimassaolevan lainsäädännön mukaan kaikilla alle kouluikäisillä on oikeus kunnalliseen päivähoitoon. Perusopetuslakiin tehdyn muutoksen (laki perusopetuslain muuttamisesta 1999) mukaan lapsella on oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna oikeus saada esiopetusta. Pidentetyn oppivelvollisuuden piirissä olevalla lapsella ja sellaisella lapsella, joka aloittaa perusopetuksen vuotta säädettyä myöhemmin, on oikeus saada esiopetusta myös oppivelvollisuuden alkamisvuonna.

Peruskoulun yhteydessä annettavan esiopetuksen lainsäädännöllinen kehitys on Suomessa toteutunut seuraavasti: Peruskoululain (1983) ja -asetuksen (1984) mukaan esiopetusta voitiin opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perustein järjestää myös koulussa enintään yhden lukuvuoden kestäväksi opetuksena. Peruskoululaki astui voimaan 1.8.1985. Laki päätti toistakymmentä vuotta jatkuneet koulutoimen alaiset esiopetuskokeilut muuttamalla esiopetuksen luvanvaraiseksi toiminnaksi. Tämä toiminta keskittyi lähinnä haja-asutusalueille, pääosin yhdysluokkien yhteydessä annettavana opetuksena. Käytännössä tässä oli kysymys alueellisen tasa-arvon edistämisestä, koska päivähoitoon yhteydessä tarjotut esiopetuspalvelut olivat maaseudulla huomattavasti heikompina kuin kaupungeissa ja taajamissa. Esiopetuksen tuli kuusivuotiaiden päiväkotipalveluita täydentäen edistää oppivelvollisuuskäytäntöä nuoremmille lapsille tarkoitettujen kasvatustajien ja opetuspalvelujen tasavertaista jakamista kunnassa (Opetusministeriön päätös n:o 574, 1991).

Poliittisen päätöksenteon valmistelussa lähdettiin Suomessa 1990-luvun puolivälissä siitä, että esiopetuspalvelut tarjottaisiin kaikkien niiden esiopetusikäisten (vuosi ennen oppivelvollisuuskäytäntöä) vanhemmille, jotka haluavat palveluja käyttäen hyväksi (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudesta selvittänyt työryhmä 1996, 59-61).

Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus STAKES olivat laatineet yhteistyössä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka opetushallitus oli vahvistanut 16.2.1996. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 mukaan esiopetuksella tarkoitettiin suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoidossa tai peruskoulussa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996).

Kunnat velvoitettiin vuoden 1999 lopussa tehdyllä perusopetuslain muutoksella järjestämään kaikille halukkaille yhden vuoden mittainen esiopetus. Kunnan tulee osoittaa lapselle esiopetuspaikka, joka voi olla päivähoitopaikka, koulu tai muu soveltuva paikka. Esiopetus on järjestettävä siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä. Lisäksi esiopetusta järjestettäessä tulee ottaa huomioon, että opetukseen osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus käyttää päivähoitopalveluja. (Suomen Kuntaliitto 2000.)

Hallinnollisesti esiopetus voi kunnan päätöksen mukaisesti kuulua yhden tai kahden hallintokunnan alaisuuteen. Koulutoimi voi vastata kouluissa tapahtuvasta ja sosiaalityötoimi päiväkodeissa tapahtuvasta esiopetuksesta tai kunnan antama esiopetus voi kokonaisuudessaan olla vain toisen hallintokunnan alaista. Sosiaali ja terveysministeriön syyskuussa 1997 tekemän Lasten päivähoitoselvityksen mukaan yleisintä oli päiväkotitoiminnan yhteydessä annettava esiopetus. Siihen osallistui vuonna 1997 68 prosenttia kuusivuotiaista. Em. selvityksen mukaan koulutoimen järjestämä esiopetus oli tavallisinta niissä kunnissa, joissa ei ollut päiväkotia tai välimatkat olivat pitkiä. Peruskoulussa järjestettävään esiopetukseen osallistui vuonna 1997 kuusi prosenttia maamme kuusivuotiaista. (Strandström 1999.)

Järjestetäänpä esiopetus yhden tai kahden hallintokunnan alaisuudessa, sovelletaan esiopetukseen nykyään pääsääntöisesti perusopetuslain ja -asetuksen säännöksiä. Perusopetusasetuksen (1998) mukaan esiopetusta annetaan 700 tuntia vuodessa ja saman asetuksen mukaan päivittäisen työajan pituus on enintään viisi oppituntia. Lainsäädännössä ei puututa opetusta koskeviin järjestelyihin: työpäivien määrään, koulutyön päättymisajankohtaan eikä esiopetustuokioiden keston, vaan niistä päättää kunta. Opettajien

kelpoisuusvaatimuksista säädetään erikseen asetuksella. Opettajien pätevyysiin liittyvän siirtymäkauden pituus on kolme vuotta. (Suomen Kuntaliitto 2000.) Kun lainsäädännössä ei puututa esiopetuksen 700 tunnin jakottamiseen, voi se johtaa siihen, että esiopetusta annetaan päiväkodeissa ja koulussa eriaikaisesti. Koska päiväkotien henkilökunta on kokonaistyöajassa, sen edustajat voivat antaa esiopetusta myös kesäaikana. Koulujen esiopetus on käytännössä sidoksissa perusopetuksen työpäiviin ja työaikoihin.

Uuden, 1.3.2000 voimaan tulleen Suomen perustuslain mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Vaikka esiopetus ei ole lapsille pakollista, oikeuttaa se lain mukaan lapset opintososiaalisiin etuisuuksiin.

2.3 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Palovaaran (1996) mukaan käsitykset esiopetuksesta eroavat myös siinä, mikä tehtävä esiopetuksella nähdään olevan. Pidetäänkö esiopetusta instrumentaalisenä, välineellisenä suhteessa kouluun vai korostetaanko lapsuuden eksistentiaalista, itseisarvoista merkitystä.

Instrumentaalisuutta korostavan tulkinnan mukaan lapsi on kasvatuksen objekti. Lapsuutta pidetään vain biologisena välivaiheena aikuisuuteen ja sille on leimaa antavana normatiivisuus ja tavoiteasettelu. Esiopetusta pidetään kouluun valmentautumisena ja toisaalta nähdään oikeutus interventioon, oikeutus puuttua lapsen kasvutapahtumaan sitä aktiivisesti korjaten ja muuttaen. Eksistentiaalisuutta korostavan tulkinnan myötä lapsi korotetaan oman kasvunsa ja kehityksensä subjektiksi. Itseisarvoiseen merkitykseen kuuluu myös yksilöllisyyden kunnioittamisen ihanteen mukaisesti se, että jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on eikä häntä yritetä sovittaa johonkin standardiin. Vaatimukset asetetaan ympäristölle ja kasvattajille lapsen luonnollisten kasvu- ja kehitysmahdollisuuksien turvaamiseksi ja kehittyttymisen esteiden poistamiseksi. (Palovaara 1996, Brotherus & al. 1999.)

Lapsen oppimisen näkökulmasta esiopetuksen keskeisimpänä tehtävänä nähdään pyrkimys tarjota jokaiselle lapselle mahdollisuus omien oppimis-

potentiaaliensa maksimaaliseen toteuttamiseen vertaisryhmän, kuvitteellisen leikin ja aikuisten tarjoaman tuen avulla (Hujala & al., 1998). Lapset, joilla on odotettavissa oppimisvaikeuksia mm. luku- ja kirjoitusvaikeuksien takia, hyötyisivät varhain aloitetuista erityisharjoituksista (Pulkkinen 1999, 13).

Esiopetuksen kokeiluvaiheessa pidettiin tärkeänä, että lapsen oppimisvaikeuksien oireet havaitaan ja käynnistään ennalta ehkäisevät ja mahdolliset korjaavat toimenpiteet lapsen auttamiseksi samalla tavoin kuin perusopetusoppilaidenkin kohdalla. Erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativien lasten huomioon ottamista esiopetusjärjestelyissä opetussuunnitelman tasolla pidettiin tärkeänä.

Opetushallituksen (2000, 7) vahvistamassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000-asiakirjassa, jolla valtiovalta ohjaa kuntien opetussuunnitelmatyötä, kiteytetään esiopetuksen tehtäviä seuraavasti:

” Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen toimintaan ja yleisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Lapsen kokemusmaailmaa rikastutetaan ja häntä autetaan suuntautumaan uusiin kiinnostuksen kohteisiin. Esiopetuksessa on huomioitava myös sukupuolten erityistarpeet. Esiopetuksessa lapsille taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen.”

Opetussuunnitelman perusteissa tulevat siis toisaalta jossakin määrin esille lapsuuden eksistentiaalista, itseisarvoista merkitystä korostavat tavoitteet (lapsen kasvu ihmisyyteen, lapsen terveen itsetunnon vahvistaminen), mutta myös instrumentaaliset, välineelliset tavoitteet. Esiopetusta perustellaan myös yhteisön kautta (kasvu eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnalliseen jäsenyyteen, yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen ja toisten ihmisten arvostamiseen ohjaaminen).

Opetussuunnitelman perusteiden yleisistä kasvatuksen ja oppimisen tavoitteista nousevat sosiaalisen elämän perustaidot ja niiden harjoittelu etusijalle. Lapsen tulee oppia toimimaan ryhmässä, hänen tulee oppia ymmärtämään vertaisryhmän merkityksen oppimisessa ja hänen tulee harjoitella yhteiselämän pelisääntöjä ja sitoutumista niihin. Lisäksi lapsen tulee oppia ymmärtämään tasavertaisuutta ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden.

3 ESIOPETUKSEN YHTEISKUNNALLISIA PERUSTELUJA

3.1 Koulutuksen yleinen merkitys on kasvanut

Esiopetuksen kehittäminen on yhteiskunnallisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän uudistamista. Määritellessään esiopetuksen yleisiä yhteiskunnallisia tavoitteita esikoulukomitea lähti siltä pohjalta, että myös esiopetuksen on pyrittävä osaltaan koko kansan koulutustason nostamiseen, jota nopeasti kehittyvä yhteiskunta- ja tuotantoelämä edellyttivät. Toisaalta esiopetusjärjestelmä tukisi koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämistä. Jotta näin voisi tapahtua esiopetus tulisi saada koskemaan kaikkia kulloinkin kyseeseen tulevan ikäluokan lapsia maksuttomana, sosiaalisesta taustastaan tai asuinpaikastaan riippumatta. (Virtanen 2000, 25.)

Suomessa vaikeinta on asuinpaikan vaikutusten tasaaminen. Olivatpa kuljetukset ja majoitukset millaisia tahansa, pitkät välimatkat haittaavat aina koulusta etäällä asuvia. (Itälä 1995, 151.) Pahimmat esteet koulutuksen tasaarvoistamisessa on kuitenkin poistettu koulutuksen maksuttomuudella, ilmaisilla koulutarvikkeilla, -ruokailulla ja -kuljetuksilla.

Suomalaisessa yhteiskunnassa lapsella ei vielä ole paikkaa; hän liikkuu kodin, päivähoidon ja koulun mikromaailmassa, jossa hänen tulisi kehittyä, hankkia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee myöhemmin elämässään tullessaan oikean yhteiskunnan osaksi. Aikuisten mielenkiinto kohdistuu kehitysprosessiin, siihen miten järjestää ja ohjata lasten kulku aikuisten yhteiskuntaan. Lasten elämän organisointitapa tekee lapset todella riippuvaisiksi huoltajistaan ja vanhemmistaan. Mitä pienemmistä lapsista on kysymys, sitä vähemmän heillä itsellään on oikeutta yksityisyyteen. Lapsen kaikkiin asioihin voi huoltaja puuttua. Myös koulunkäynnin yhteiskunnallinen merkitys on voimistunut. Työelämään pääsemiseksi vaaditaan yhä pidempää peruskoulutusta ja useimmiten myös ammattiin kouluttautumista. (Alanen & Bardy 1990.)

Työelämä sulkee lain nojalla lapset ulkopuolelleen. Näin alaikäisille ei ole tarjolla vaihtoehtoja koulunkäynnille. Yhteiskunnallisen työnjaon kannalta koulunkäynti on välttämätöntä, yhteiskunta ei toimisi ilman sitä. Kuitenkaan lasten koulussa tekemän työn yhteiskunnallinen merkitys ei ole saanut sille kuuluvaa arvoa ja arvostusta, koulutyö lasten antina yhteiskunnalle on jäänyt huomiotta. Lapsuus on huomattava palkkatyön arena. Rinne ja Jauhiainen ovat arvioineet ns. uusintavien palveluiden työllistävän 15% työvoimasta, josta koulu ja päivähoito lohkaisevat suuren osan. Lapsuus tuo siis verotuloja sekä työllistää teollisuutta, mainontaa ja markkinointia. Koska työelämä ei tarjoa lapsille yhteiskunnallista asemaa, ei lapsilla ole myöskään edustusta valtion ja markkinoiden kosketuspinnassa toimivissa korporatiivisissa järjestöissä. Ainut mitä lapsille tarjotaan on kuluttajan asema, mutta koska heidät on suljettu palkkatyön ulkopuolelle, heidän mahdollisuutensa kuluttajina ovat riippuvaisia muiden rahalähteiden saatavuudesta. (Rinne & Jauhiainen 1988.)

3.2 Alueellinen tasa-arvo

Esiopetus päivähoidon yhteydessä ei ole uusi asia. Esiopetustoimintaa on järjestetty maamme päiväkodeissa jo yli sadan vuoden ajan. Ongelmana esiopetuksen kehittämistä ajatellen onkin ollut se, ettei päivähoidon esiopetus tavoita kaikkia lapsia.

1970-luvun alussa esiopetusjärjestelmän yleisessä yhteiskunnallisten tavoitteiden määrittelyssä pyrittiin koko kansan koulutustason kohottamiseen, jota myös nopeasti kehittyvä yhteiskuntaelämä ja tuotantotoiminta edellyttäisivät. Esiopetus olisi yleisen koulutusjärjestelmän kiinteä osa ja se kuuluisi kaikille esiopetusikäisille. (Virtanen 1999, 517-518.) 1980-luvulla haluttiin vahvistaa yhtenäiskouluperiaatetta liittämällä esiopetus luvanvaraiseksi peruskouluun. Näin pyrittiin saattamaan haja-asutusalueen esikoulukäiset taajamien kuusivuotiaiden kanssa tasa-arvoiseen asemaan. (Lindström 1983, 36.) Esiopetus kaikkia Suomen kuusivuotiaita koskevana on ollut esillä kymmenen vuoden välein. Uuden vuosituhatvuotisuuden alussa alueellinen eriarvoisuus esiopetuksen järjestämisessä merkittävästi väheni.

Jos vanhemmat itse valitsevat toimintaan osallistumisen tai poisjäännin välillä, lasten mahdollisuudet oppimiseen ja tasa-arvoon toteutuvat. Kun vanhemmilla ei ole valinnanmahdollisuuksia, tilanne voidaan nähdä eriarvoisuutena. (Korhonen 1999.)

Kunnan on järjestettävä esiopetus niin, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä (Perusopetuslaki 1998). Osa kunnista järjestää kuljetuksen esioppilaille samoin perustein kuin perusopetuksen oppilaillekin, vaikka siitä aiheutuvia kustannuksia ei oteta huomioon kunnille maksettavissa valtionosuuksissa.

Sairaaloiden lastentarhanopettajat ovat huolissaan tasa-arvon toteutumisesta sairaaloissa hoidettavien pitkäaikaissairaiden lasten kohdalla. Jo vaikea sairaus tai vammaisuus heikentää ja hidastaa lapsen kehitystä. Sairaalaan joutuminen ja ero turvallisesta elinpiiristä ja läheisistä ihmisistä pelottavine tutkimus- ja hoitotoimenpiteineen aiheuttavat lapsen kehityksen taantumista. Tällä hetkellä Suomessa ei ole lainkaan säädöksiä tai suosituksia alle kouluikäisten lasten tarvitsemasta esiopetuksesta ja pedagogisesta leikkitoiminnasta sairaalassa. Vain useimmissa yliopistollisissa ja joissakin keskussairaaloissa on lastentarhanopettajan toteuttamana pedagogis-terapeutista leikkitoimintaa eikä näissäkään paikoissa resursseja ole riittävästi. (Mursu-Lehtosaari & al. 1999.)

3.3 Sosiaalinen tasa-arvo

Kasvukeskuksissa lasten kouluympäristöllä on taipumusta muodostua sosiaalisesti homogeeniseksi. Vanhan rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana koulun sosiaalisesti valikoiva luonne oli selvä. Oppikoulua kävivät ylempiin sosiaaliluokkiin kuuluvat lapset ja oppivelvollisuutensa kansakoulussa suoritti alempi sosiaaliluokka. Nykyinen yhtenäiskoulujärjestelmä on vähentänyt sosiaaliluokittaista eriytymistä peruskoulussa, mutta lukion oppimäärän suorittavat edelleen useammin ylempien sosiaaliluokkien lapset. (Alanen & Bardy 1990.)

Eräs syy rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymiselle oli, etteivät lasten vanhempien taloudelliset mahdollisuudet ja näistä johtuvat seikat vaikuttaisi koulutustien valintaan, vaan kaikilla peruskoulun oppilaille olisi koulunkäyntiin samat ulkoiset edellytykset. Peruskoulusta tuli näin maksuton, julkisin varoin rahoitettava ja samanlaiset sosiaaliset edut kaikille tarjoava koulu. Sosiaalisen tasa-arvoisuuden ja osallistumisen periaatteen mukaan pyrittiin tarjoamaan jokaiselle yhtä hyvät mahdollisuudet opintielle toisaalta kotien ulkoisista edellytyksistä, toisaalta oppilaiden taipumuksista ja harrastuksista riippumatta. (Koskeniemi & Hälinen 1978.)

Esiopetusjärjestelmän tuli esiopetuskomitean mukaan tukea naisten tasa-arvoisen aseman toteutumista yhteiskunnassa. Se edistäisi osaltaan yhteiskunnan taloudellista kehitystä lisäämällä naisten mahdollisuuksia osallistua työelämään. Tämä edellytti myös sitä, että esiopetuksen piiriin kuuluisi lasten päivähoidon järjestäminen. (Esikoulukomiteanmietintö 1972.) Näin toteutettuna esiopetus olisi määritelty kaikkia 3-6-vuotiaita koskevaksi.

Suomen perustuslain mukaan perusopetus on ilmaista. Uusi perusopetuslaki toteuttaa tasa-arvoa myös siten, että päivähoidossa tarjottava, oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna annettava esiopetus on maksutonta. Näin kokopäivähoitoa tarvitsevien lasten päivähoitomaksut alenevat esiopetuksen osalta. Maksua alentavien prosenttien määrä vaihtelee kunnittain. Muutamissa kunnissa sosiaalitoimen järjestämä esiopetus oli maksutonta jo ennen uuden lain voimaan tuloa.

Vuonna 1996 voimaan tulleen päivähoitolain mukaan kunnan velvollisuutena on tarjota perheille päivähoitopalveluja siten kuin perheet niitä elämäntilanteensa mukaan tarvitsevat. Päivähoito-oikeuden rajoittamisesta on käyty keskustelua lain voimaan tulosta lähtien muun muassa kuntien taloudellisiin resursseihin vedoten. Kunnalle on haluttu siirtää oikeus päättää, mitä päivähoitoa sen asiakkaat, perheet, tarvitsevat. Erityisesti puheenaiheena ovat olleet työttömien ja kotona olevien vanhempien lapset. Sosiaali- ja terveysministeriön lokakuussa 1997 tekemän selvityksen mukaan kunnallisessa päivähoidossa on 5000 sellaista lasta, joiden molemmat tai toinen vanhemmista on pääsääntöisesti kotona. Osa näistä lapsista on kuitenkin hoidossa lastensuojelullisista syistä tai päivähoidon tarjoaman

kuntoutuksenomaisen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa. Nämä 5000 lasta ovat vain kaksi prosenttia kaikista päivähoiton piirissä olevista lapsista (Semi & Kekkonen 1999), joten heidän aiheuttamansa menoerä ei ole ratkaiseva kunnan talouden kannalta.

Sosiaalisen tasa-arvon toteutumisen kannalta on yksittäistapauksissa merkitystä sillä, jääkö lapsi vapaaehtoisesti esiopetusta vaille siksi, että heidän huoltajillaan ei ole resursseja tulkita lasten parasta. Oppivelvollisuus merkitsee sitä, että yhteiskunta ei ole halunnut jättää perusopetukseen osallistumista yksilönvapauden piiriin kuuluvaksi. Norjassa yhteiskunta on ulottanut oppivelvollisuuden kuusivuotiaisiin, mutta Suomessa kuusivuotiaiden osallistuminen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen on toistaiseksi vapaaehtoisuuden varassa. Näihin päiviin saakka esiin tulleet arkipäivän puheet "lapsuuden lyhentämisestä" esiopetuksen johdosta viittaavat siihen, että esiopetuspalvelun käyttämättä jättäminen voi perustua tietoiseen harkintaan ja tulkintaan lapsen parhaasta. Onko se todella lapsen edun mukaista, on osittain arvokysymys. Arkihavainnot viittaavat siihen, että sitä mukaa, kun esiopetuksesta saadaan kokemuksia, esiopetuspalvelujen hyväksikäyttäjien osuus kasvaa. On ennustettavissa, että vastaisuudessa tullaan käymään keskustelua siitä, tulisiko Suomessakin oppivelvollisuus ulottaa tasa-arvo- ja muiden syiden takia kuusivuotiaisiin. Yhden vuoden lisääminen oppivelvollisuuteen on eri asia kuin eräiden työnantajien esittämä vaatimus koulunkäynnin varhentamiseksi niin, että teollisuus saisi vuotta nykyistä aiemmin työvoimaa.

3.3.1 Lahjakkuusreservin hyödyntäminen

Koulutuksellisen tasa-arvon mukaan koulutuksen on tavoitettava kaikki kansalaiset asuinpaikasta, sosiaalisesta taustasta tai henkilökohtaisista edellytyksistä riippumatta. Laajasti ymmärrettynä se tarkoittaa sitä, että yksilöllisillä opetussuunnitelmilla ja -menetelmillä turvataan erilaisten oppilaiden mahdollisuudet lahjakkuutensa täysimittaiseen todentamiseen. (Sarjala 1996, 13.)

Uusikylän mielestä ennen kuin lahjakkuudesta voidaan keskustella asialli-

sesti on sovittava mitä lahjakkuus tarkoittaa, koska lahjakkuuden määrittely liittyy väistämättä yhteiskunnan arvoihin ja ajan henkeen. (Uusikylä 1998, 151- 153.)

Lahjakkaiden opetusta järjestettäessä yksi keskeinen kysymys on lahjakkuuksien tunnistaminen. On paljon inhimillistä kapasiteettia, jota ei millään testeillä pystytä mittaamaan. (Sieppi 1998, 149.) Uusikylän mukaan älykkyystestien mittaamasta älykkyudesta lienee noin 70% perittyä. Perimä ei kuitenkaan ole Uusikylän mukaan kuin vasta lähtölaukaus lahjakkuuden kehittämiseksi. Ratkaisevaa on hellittämätön lahjakkuuden kehittäminen, opiskelu ja oman erityisalan löytäminen. (Uusikylä 1998, 151.) Tunnistettaessa lapsen kykyjä, tulisi tutkia lapsen aikaisempia tuotoksia, seurata hänen toimintaansa erilaisissa ryhmissä ja yhdessä oppilaan ja hänen vanhempien kanssa päättää, millaisiin erityisryhmiin lapsen kannattaa mennä (Sieppi 1998, 149).

Paitsi että oppilaat eroavat toisistaan sekä fyysisiltä että henkisiltä ominaisuuksiltaan suuresti, he eroavat myös kykyrakenteiltaan, persoonallisuuksien piirteiltään ja temperamenteiltaan. Jokaisessa oppilaassa piilee resursseja ja erityislahjakkuuksia. Ne olisi löydettävä, niitä olisi tuettava ja koulun olisi nähtävä ne mahdollisuutena, ei haittana opetustyössä. Ammatinsa osaava opettaja osaa eriyttää opetustaan ottamalla huomioon oppilaidensa erilaisuudet. (Uusikylä 1996, 121-123.) Tähän eivät opettajan resurssit kuitenkaan aina riitä (Sieppi 1998, 149).

Itälän mukaan perinteisen yksipuolisen lahjakkuuden arvostus on johtanut esimerkiksi vaihtoehtokoulujen kasvavaan suosioon. Länsimainen kulttuuri painottaa älykkyuden erikoislajeja, kuten loogis-matemaattisia ja eräitä kielellisen älykkyuden alueita. Opittavien asioiden valinnaisuuksia lisäämällä unohdetaan se, että oppilaiden olisi yhtä tärkeää saada valita myös oppimistapansa. Lahjakkaiden etsimistä tärkeämpää olisi etsiä lasten lahjoja sekä ottaa huomioon ja kehittää niitä aktiivisemmin koulun työtapoja kehittämällä ja monipuolistamalla. (Itälä 1995, 54-56.)

Luukkaisen (1998) mukaan opettajan näkemyksellinen ote on hyvin keskeisessä asemassa. Opettajan on paitsi nähtävä, myös muistettava, ettei kaikista ihmisistä tule huipputehokkaita (tieto)tekniikan taitajia, vaan opetta-

jan olisi arvostettava myös kädentaitojen ja taiteiden osaamista. Luukkainen varoittaa liikaa sitoutumasta ns. koviin arvoihin (Luukkainen 1998, 24-25.) Uusikylä painottaa vielä, että jokaisella tulisi olla oikeus kehittyä kaikilla moraalisesti hyväksyttävillä alueilla ja jatkaa, ettei tärkeintä ole lahjakkuus sinänsä, vaan sen oikea, moraalisesti hyväksyttävä käyttö (Uusikylä 1998, 164).

Uusikylä pohtii kolumnissaan, millaista lahjakkuutta Suomi tarvitsee. Lahjakkuus voidaan Uusikylän mukaan määritellä yksilön biopsykologiseksi edellytyksiksi, joiden avulla hän käsittelee informaatiota. Biologiset, psykologiset ja yhteiskunnalliset tekijät kehittävät syntymälahjakkuudesta erityislahjakkuutta ja asiantuntijuutta. Perityt synnynnäiset taipumukset eivät takaa erityisosaamista ja lahjakkuudenkin sisältö vaihtelee eri kulttuurien välillä. Jos kulttuurin odotukset ja yksilön edellytykset kohtaavat, on lahjakkuudella käyttöä. Uusikylä painottaa, että yleinen älykkyys tai erityislahjakkuus eivät kerro mitään ihmisten moraalista tai viisaudesta.

Talous- ja tuotantoelämän edustajat kantavat huolta Suomen kilpailukyvyistä kansainvälisillä markkinoilla. Joidenkin mielestä kilpailukyvyn perustekijänä on oppimisnopeus. Tämä asettaisi koululle kovia haasteita. (Rask 1996, 103.) Viime aikoina on Suomessakin alettu ymmärtää varhaiskasvatuksen merkitys matemaattisten valmiuksien, oivaltamisen ja luovuuden kehittymiselle. Yksilön loogisen aivotoiminnan kehittymisen ja matemaattisten valmiuksien luomisen on todettu tapahtuvan suureksi osaksi jo varhaislapsuudessa ennen koulunaloituskäyttäytymistä. Lasten oppimistilaa ja luontaista uteliaisuutta olisi tuettava monipuolistamalla opetusmenetelmiä. Oppimisinnosta voi kehittyä jopa intohimoinen kyky ja halu oppia. Tämän ajankohdan hyödyntäminen parantaisi pitkällä tähtäimellä koko kansakunnan rakentamista. (Kotilainen & Sutela 1996, 79-80.)

Yksilössä piilevien mahdollisuuksien esille ja käyttöön saamisen katsotaan siis edellyttävän sitä, että jo varhaiskasvatuksessa aktiivisesti tunnistetaan näitä mahdollisuuksia ja raivataan esteitä niiden käyttöönotolta. Toisaalta esiopetusajan olisi oltava kiireetöntä. Lapselle on annettava aikaa kypsytellä, pohtia, harjoitella ja iloita tehtävistään ja esiopetuksessa tulisi huolehtia siitä, että lapsella on mahdollisuus toistaa, ihmetellä ja maistella oppimaansa (Linnilä 1992, 79). Pienten oppimisen oikeutta ei pidä perustella

vain Eurooppaan menolla, vaan pienten omalla innolla ja ilolla (Taipale 1993, 2).

Tulevaa yhteiskuntaa luonnehditaan tietoyhteiskunnaksi. Sen visiot asettavat haasteita myös varhaiskasvatukselle. Lapsessa piilevien voimavarojen kehittymisestä olisi huolehdittava riittävästi ja annettava lapsille heidän herkkinä vuosinaan tarpeellisia virikkeitä. Kasvatuksen ja opetuksen suunnittelijat ja toteuttajat pohtivat tulevaisuutta ajatellessaan kysymyksiä: Millaisia ihmisiä, valmiuksia ja taitoja tarvitaan muutaman kymmenen vuoden kuluttua? Mitä olisi tärkeä oppia? Ainoa varma asia yhteiskunnan kannalta taitaa olla se, että tulevaisuudessakin tarvitaan ihmisiä, jotka ryhtyvät innolla täyttämään tehtävänsä. Epävarman tulevaisuuden edessä esiopetuksen tulisi tukea myös sellaisten yksilön ominaisuuksien vahvistamista, joka lisäisi heidän oman elämänsä hallintaa ja kykyä sietää epävarmuutta.

3.3.2 Työvoimapoliittiset syyt

Julkinen päivähoitojärjestelmämme on osa hyvinvointiyhteiskunnan palvelujärjestelmää. Palvelujen lähtökohtana ovat olleet asiakkaiden tarpeet. Kokopäivähoitoa kehittämällä on haluttu mahdollistaa vanhempien työsäkäynti ja opiskelu.

Teollisuuden ja työnantajain keskusliiton (TT) kiinnostus esiopetusta kohtaan ja oppivelvollisuusiän laskeminen seitsemästä kuuteen vuoteen on ymmärrettävä huoleksi työvoimasta riittävydestä. TT arvioi, että uusi ikäluokka tulisi työelämään juuri silloin, kun väestössä tapahtuu jyrkin vanheneminen. Reilun parinkymmenen tuhannen nuoren joukko helpottaisi työvoimapulaa ja toisaalta keventäisi myös eläkekustannuksia. TT:n ehdotus oppivelvollisuusiän laskemisesta kuuteen vuoteen sai vastustusta jo muun muassa ammattilehdessä Luokanopettajassa (1990, 1991). Keskustelua käytiin lapsuuden riistosta ja päivähoitokustannusten säästöistä puolustuskyvyttömän lapsen ollessa säästökohteena.

Valtiovarainministeriön valtiosihteeri Raimo Sailas herätteli Mannisen

(2000) haastattelussa uudelleen keskustelua oppivelvollisuuden alentamisesta, koska esikoulu-uudistus tuo muutenkin kaikki kuusivuotiaat opetuksen piiriin. Sailas perusteli muutosta tarpeella lisätä suomalaisten työssääolovuosia: kaikki koulut käytäisiin vuotta nuorempana kuin nyt ja aikaan tulisi yksi uusi ikäluokka työmarkkinoille. Sailas perusteli kantaansa sillä, että esiopetuksen tuleminen tuo vain yhden lisäluokan eikä lyhennä koulutusaikaa. Pääministeri Paavo Lipposen II hallituksen ohjelman mukaan on päätetty selvittää edellytykset alentaa yhdeksänvuotisen peruskoulun oppivelvollisuusikää vuodesta 2003 lähtien. Edellä oleva viittaa siihen, että eräillä tahoilla on suurempi huoli työvoiman määrästä kuin laadusta.

Ihmisten työssääoloaika on Suomessa nykyään varsin lyhyt, koska ammatin valmistutaan myöhään ja eläkkeelle siirrytään aikaisemmin kuin ennen. Työssääoloaika on yritetty pidentää useamman kerran muun muassa vauhdittamalla opiskelijoiden valmistumista. Oppivelvollisuutta kuitenkin ei olla aikeissa pidentää, vaan nuoret päättäisivät peruskoulunsa nykyistä vuotta nuorempina. Ilkka-lehti (1999) esittää oivaltavasti, mihin tämä johtaisi. "Myös toisen asteen koulutuksen opetussuunnitelmille opiskelijoiden nuorentuminen toisi lisävaatimuksia. Olisivatko kaikki ammatillisen koulutuksen päättäneet vielä kypsiä siirtymään työelämään?"

Opetushallituksen opetusministeriölle tekemässä selvityksessä otetaan esille myös ongelmia, joita vuotta nuorempina, alaikäisinä, koulusta tulleet nuoret kohtaisivat: Autoalan opinnoissa ajokortin saaminen on ammatinharjoittamisen edellytyksenä tai se, etteivät alle 18-vuotiaat saa työskennellä anniskelupaikoissa. Selvityksessä arvellaan lisäksi, että jos oppivelvollisuusikä laskettaisiin kuuteen ikävuoteen, saattaisi peruskoulutuksen taso laskea. Koska opetusta pitäisi höllätä alkupäästä ei yhdeksässä vuodessa ehdittäisi käydä läpi nykyisen peruskoulun oppimäärää. (Pulkinen 2000.) Jotkut tahot ovat kuitenkin jo useita vuosia sitten olleet sitä mieltä, että suomalaista perusopetusta olisi kiristettävä. Samat asiat ehdittäisiin opettamaan vähemmässä ajassa, jos turha väljyys poistettaisiin. Opetushallituksen selvitystä valmistellut työryhmä vetoaakin lisäresurssitarpeeseen, jotta opetusta voitaisiin antaa pienemmissä ryhmissä yksilöllisempänä opetusena.

Koulunkäynti-ajan alentamisen tarvetta tai tarpeettomuutta punnittaessa on

usein suuri paino pantava kasvatuksellisille ja yksilön kasvuun liittyville seikoille. Ajan myötä lapsen etu koituu myös koko yhteiskunnan hyödyksi. Ehkä myös valistuneille työnantajille on vastaisuudessa nykyistä enemmän merkitystä työvoiman laadulla.

Norjassa lähdettiinkin koulu-uudistukseen lapsesta käsin. Kun esiopetus liitettiin perusopetuksen yhteyteen vuonna 1997, oppivelvollisuus pidentettiin samalla kymmenvuotiseksi. Koulun aloitusvaiheeseen haluttiin lisätä yksi vuosi, jotta lapsi saisi käyttää neljä vuotta saman materiaalin opiskeluun aikaisemman kolmen sijaan. Näin opiskelu olisi alkuvaiheessa rauhallisempaa ja perusteellisempaa ja koulunsa päättävät nuoret kypsempää päättämään jatko-opinnoistaan.

4 ESIOPETUKSEN KASVATUSTIETEELLISIÄ PERUSTELUJA

4.1 Yksilöstä lähteviä perusteluja

4.1.1 Lapsikeskeisyys

Lapsilähtöisyyden tai lapsikeskeisyyden määrittely on todettu vaihtelevaksi ja vaikeaksi. Ei ole itsestään selvää, mitä käsitteillä tarkoitetaan. Virtasen ja Nevalaisen mukaan riittävän korkealle abstraktiotasolle nostettuina ja epätarkasti ilmaistuina sellaiset yleiset arvot kuin lapsikeskeisyys näyttävät saavuttavan faktaluonteen. Faktan aseman argumentoinnissa saavuttaa tosiasiapäätelmä, jonka universaaliyleisö hyväksyy. (Nevalainen & Virtanen 1997.)

Lapsen tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja kasvu ovat valintojen ja toimenpiteiden perustana puhuttaessa lapsesta käsin lähtevästä kasvattamisesta. Lapsen tarpeisiin vetoavilla lausunnoilla ja kannanotoilla on paikka kaikkien kasvattajien sydämissä (Palovaara 1996, 41). Lapsikeskeisyydellä tarkoitetaan myös sitä, että entistä enemmän kuullaan lasta, hänen perhettään tai kasvuympäristöään lasta koskevassa päätöksen teossa. Tämä on nähtävä kasvatuksen ja koko yhteiskunnan demokratisoitumisena. (Palovaara 1996, 41.) Silti käytännössä aikuiset tekevät yhteenvedon ja määrittävät, mikä heidän mielestään olisi lapselle parasta.

Käytännön opetussuunnitelmatyössä opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä kahden erilaisen tavoitemäärittelyn suunnalta. Se voi olla opettajan työskentelyn suunnitelma, jos tavoitteet on määritelty opettajan näkökulmasta. "Opetus antaa lapselle aineksia..." Jos opetussuunnitelma on laadittu siten, että se on lapsen oppimisen suunnitelma, on tavoitteet määritelty lapsen oppimisen näkökulmasta. "Lapsi oppii arvoostamaan erilaisia ihmisiä ..." (Ahonen & Helimäki 1998.) Sekä peruskoulun opetussuunnitelman perus-

teet 1994 että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 nostavat esiin lapsilähtöisen ajattelun. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 20) mukaan lapsella on oikeus oppia asioita silloin, kun hän on niistä kiinnostunut. Myös oppimisympäristö järjestetään niin, että se tarjoaa lapselle mahdollisuuksia kiinnostua erilaisista asioista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996, 12-13) mukaan opetus antaa lapselle aineksia omien tunteittensa, toimintamalliensa, leikkiensä ja oman ajattelunsa kehittämiseen. Esiopetuksessa lapselle tarjotaan mahdollisuus kehittää persoonallisuuttaan monipuolisesti leikin ja toiminnan kautta, omista lähtökohdistaan.

Lapsi- tai oppilaskeskeisyyden käsite on muuttunut viimeisten vuosisatojen aikana saaden monenlaisia ilmenemismuotoja ja suuntauksia. "Lapsen löytäjänä" pidetään jo valistuksen ajan Rousseautta. Perinteisessä kasvatuksessa Rousseauun mukaan oli suurin virhe siinä, että lapsi nähtiin aina täysikasvuuisena ihmisenä. Lapsuudella oli hänen mielestään oma määrätty tarkoituksensa. Lasta ei saanut pitää keskeneräisenä, vaan yksilönä, jolla oli jo oma persoonallisuutensa ja ainutlaatuinen luonteensa. Rousseauun mukaan kasvatuksessa on kyse enemmän ohjauksesta kuin käskyistä tai määräyksistä. Hän ei vaatinut ainoastaan, että lasta oli tarkkailtava yksilönä, vaan hän vaati aivan uudenlaista kehityspsykologista tutkimusta. (Bruhn 1969, 218-224; Blenkin & Kelly 1987, 11-16.)

Oppilaskeskeisyys, jossa lähtökohtana on lapsen luonto, nähdään Miettisen mukaan opettajien ajattelussa vastapyrkimyksenä opettajakeskeisyydelle. Lapsen luonto on käsitteellistettävä jonkin näkemyksen tai teorian perusteella. Humanistisen psykologian ja ihmiskäsityksen rinnalla Piaget'n käsitys lapsen ajattelun kehityksestä on tullut keskeiseen asemaan. Piaget'n teoria edustaa lapsikeskeisen suuntauksen traditiota tulkitsemalla lapsen kehitystä biologisena ja luonnollisena, ei kulttuurin välittämänä prosessina. (Miettinen 1990, 132.)

Romanttiseksi lapsikeskeisyydeksi Hytönen (1993) nimittää kasvatustutkimuksen näkemystä muistuttavaa suuntausta, jolla on voimakas yksilö- ja kehityspsykologinen perusta ja jossa kasvatusta nähdään lapsen kasvu- ja kehitystapahtumana. Romanttinen lapsikeskeinen kasvatustutkimus tunnustaa lapsen yksilöllisyyttä, hyväksyy lapsen sellaisena kuin hän on, tunnustaa

lapsen oikeuden omiin käsityksiin, mielipiteisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Kasvattaja pitää lapsen ainutkertaisia tarpeita ja kiinnostuksen kohteita yhtä tärkeinä ja samanarvoisina. (ks. myös Brotherus & al. 1999, 44.) Kasvattajan on hyvä muistaa, että toiset lapset ovat kiinnostuneita esiopetuksessa vielä leikistä, liikkumisesta ja sosiaalisten taitojensa kehittämisestä, toisten lasten kiinnostuksen suuntautuessa spontaanisti kognitiivisiin asioihin (emt., 162).

Pulkkisen (1998) mukaan lapsikeskeisyys omaksuu lapsen näkökulman: tukee lasta emotionaalisesti, ymmärtää herkästi lapsen tarpeita, asettaa ja tarjoaa lapsen ikäkauteen sopivia odotuksia ja vaikutteita. Lapsikeskeinen kasvatus tukee lapsen myönteistä kehitystä: itsetuntoa, fyysistä terveyttä ja myöhemmin vakaata työuraa. Mannisen (1998) mukaan lapsikeskeisyys niin esi- kuin alkuopetuksessa merkitsee ikäkausididaktiikan tiedostamista. Opettajan on oltava tietoinen lapsesta kehittyvänä yksilönä, jolla on valmiuksia, herkkyyksia, kiinnostuksen kohteita ja oma persoonallinen tapansa oppia. Ikäkausididaktiikalla tarkoitetaan myös tietoista, lapsen kehityksestä lähtevää tavoitteiden asettelua.

Lapsikeskeisyyden pääperiaatteiden mukaan lapsessa uskotaan olevan oppimiseen johtavaa perusutelaisuutta, mikäli oppimiselle ei aseteta esteitä. Lapsen ainutlaatuisuuden vuoksi opetus olisi toteutettava yksilölliseltä pohjalta. Yksilöllisen oppimisenäkemyksen kannattajat ovat useimmiten sellaisia, joille on tärkeää, että luokissa on hiljaista. (Hytönen 1993.) Yksilökeskeisyys näkyy myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavassa korostaa lapsen ainutkertaisuutta. Samalla jää vähemmälle huomiolle se, että lapsilla on myös yhteisiä ominaisuuksia, he muistuttavat toisiaan ja heille on asetettava myös yhteisiä kasvatustavoitteita (Virtanen 1998, 198).

Uusikylän mukaan on ajattelematonta, että demokratiaan vedoten kaikki saisivat samanlaisen kohtelun, koska nimenomaan demokratiaan kuuluu yksilöllisyyden kunnioittaminen. Suoriutuakseen saamastaan tehtävästä kunnolla koulun velvollisuutena on opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen. (Uusikylä 1996.) Yksilöllisen näkökulman mukaan oppimista pidetään yksityisenä tapahtumana, jossa lapsi ja opettaja tai lapsi ja oppimateriaalit kohtaavat. Ihanteellisin tilanne yksilöllisyyden kannalta olisi jos jo-

kaisella lapsella olisi oma opettaja. (Hytönen 1993.)

Vaihtoehtopedagogiikoissa korostetaan kasvuympäristön merkitystä ja yksilöllisyyttä. Montessorilaisuudessa korostuu selvimmin yksilöllisyys. Lapsi työskentelee itsenäisesti ja saa ohjausta yksilöllisesti. Eri tahtiin kehittyvät lapset saavat edetä niin pitkälle kuin heillä on kykyä ja motivaatiota. Lasta autetaan löytämään omat voimavaransa ja kehittämään niitä. Opettajan tehtävänä on tarkkailla lasta pystyäkseen antamaan lapselle tämän kehitystä vastaavan materiaalin. (Hayes-Höynälänmaa 1985.) Ehkä kuitenkin liiallisen kognitiivisen kehityksen korostaminen jättää varjoonsa lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen. Lapsen työskennellessä vain materiaaliensa ja välineiden parissa, jää inhimillinen vuorovaikutus vähäiseksi.

Freinet-pedagogiikka lähtee lapsen omista tarpeista, jotka ovat yhteisön vaatimusten mukaisia. Freinetläisen periaatteen mukaan lapset tekevät työtä. Työskentely etenee lasten itsensä tekemän työsuunnitelman mukaan. Oppiminen tapahtuu kokeilevan hapuilun kautta. Opettaja on myös Freinet-pedagogiikassa neuvonantaja ja auttaja. (Freinet 1987.)

Vaihtoehtopedagogiikat eroavat selvästi perinteisestä suomalaista koulusta lapsikeskeisen kasvatuksen käytännön sovellutuksissa, ainakin teoriassa. Lapsikeskeisyyden idean käytäntöön soveltaminen voi olla aikuislähtöistä, jolloin aikuisen etukäteissuunnittelu, päätöksenteko ja metodiset ratkaisut voivat olla jopa aikuisjohtoisia (Kinos 1994). Riihelä (1996) moittii koulun lapsikeskeisyyttä aikuislähtöiseksi lapsikeskeisyydeksi, jossa toimintaperiaatteita ohjaa aikuisten lapsuudelle antama ymmärrys. Se taas ei riittävästi ota huomioon lasten näkökulmia ja lasten todellista elämää.

Sosiaalisen näkökulman kannattajat korostavat, että oppiminen on tehokasta ja syvällistä oppivien yksilöiden ollessa vuorovaikutuksessa keskenään (Hytönen 1993, 160). Esiopetuksen sijasta Lummelahden mielestä olisi sokin puhuttava esioppimisesta. Parhaimmillaan siinä painottuvat lapsikeskeisyys, lapsen oma itsenäinen motivoitunut toiminnallisuus ja leikkien oppiminen. Esiopetus on lapsen spontaaniin ja omaehtoisuutta korostavaan konstruktivistiseen oppimiseen perustuvaa ryhmätoimintaa. Oppiminen ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, näkemällä tai tuntemalla. Lapsi itse toimiessaan konstruoi ajatteluaan ja toimintarakenteitaan oman kult-

tuurinsa pohjalta. Opettaja luo oppimisprosesseja aikaansaavia tilanteita lapselle sopivassa ympäristössä. Aikuisen tehtävänä on suunnitella ja organisoida toimintaa siten, että jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja edellytykset otetaan huomioon. Tämä on mahdollista, jos lapset saavat osallistua toimintansa ja omien asioidensa suunnitteluun ja jos opettaja on tietoinen kunkin lapsen kehitysvaiheesta ja yksilöllisistä toiveista ja motiiveista. (Lummelahti 1993, 98.) Palovaara (1996, 42) kuitenkin huomauttaa osuvasti: "Mikään menetelmä ei ole niin ylivertainen, että se sopisi jokaiseen opetus-tilanteeseen ja jokaiseen luokkaan. On löydettävä tasapaino lapsikeskeisyyden ja aikuisjohtoisuuden, lapsen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden, lapsen idiografisuuden ja nomoteettisuuden, objektiivisuuden ja subjektiivisuuden, andragogiikan ja pedagogiikan, riippuvuuden ja riippumattomuuden, opetus-suunnitelmallisuuden ja kokemuksellisen välillä."

Kuten Nevalainen ja Virtanen (1997) toteavat, historiallisesti lapsikeskeisessä kasvatuksessa voidaan erottaa useita eri suuntauksia. Aktiivisuuspedagogit halusivat korvata lapsen passiivisen roolin opetuksen vastaanottajana oppilaiden aktiivisuudella ja omatoimisuudella. Erityisesti korostui käden töiden merkitys. Vapauspedagogit vaativat perinteisen koulupakon tilalle lapsille enemmän kunnioitusta, vapautta työskennellä oma-aloitteisesti ja itseään kiinnostavien asioiden parissa. Sosiaalipedagogit korostivat perinteisessä koulussa vähemmälle jääneen sosiaalisen puolen merkitystä oppilaiden yhteistyöstä aina itsehallintoon asti.

Kasvatuspsykologisen tradition näkökulmasta katsoen esiopetus muistuttaa biologista tapahtumaa. Silloin lapsesta kasvaa luonnollisen kehitysprosessin kautta aikuinen kuin siemenestä kasvi kukintoineen. Opettajien tai muiden kasvattajien ei pidä liian voimallisesti puuttua lapsen oppimistahtumaan, sillä tällainen toiminta voi häiritä lapsen luonnollisia kehitysprosesseja. (emt.)

Kasvatusfilosofinen perinne ei hyväksy analogiaa ihmisen oppimisen ja kasvin kehittymisen välillä. Oppiminen ja esiopetus ovat ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta. Opettajalla on oikeutus interventioon. Hänen on harkiten puututtava lapsen oppimiseen ja näin perehdytettävä lasta niihin yleisiin sääntöihin ja periaatteisiin, jotka muovaavat lapsen koko elämää. Kasvatustavoitteena on itsenäisesti enemmän järkeen kuin auktori-

teetteihin luottava, ajatteleva lapsi. (emt.)

Yhteiskunnallis-historiallinen näkökulma on institutionalisoitunut lapsuuden. Päiväkodit keinotekoisina oppimisympäristöinä ovat osa tätä prosessia, joissa kukin asiantuntija-ammattikunta omaa pätevyyttään ja tieteellisyttään todistaakseen keksii uusia tapoja diagnosoida ja määritellä lapsen tarpeita. Opettajaprofession oikeuttamina didaktikkoina ja ylivertaisina asiantuntijoina aikuisilla on oikeus suunnitella ja organisoida lapsen päivä ja samalla suurta osaa lasten elämää. Toisaalta lapsikeskeinen kasvatusta voisi olla lasten suunnittelemaa ja toteuttamaa. Toiminta perustuisi lasten omiin ideoihin ja intentioihin. Opettajien ajattelun olisi kuitenkin muututtava täysin pystyäkseen pitämään lasta tasa-arvoisena työtoverina tai lapsen omille ratkaisuille tilaa-antavana ohjaajana. (emt.)

Uusikylän (1996, 136-137) kiteytyksen mukaisesti voitaisiin todeta, että lapsikeskeisen lähtökohdan mukaan oppilaiden yksilöllisiä taipumuksia ja työtapamieltymyksiä on syytä kunnioittaa. Jokaisella tulee olla oikeus myös kehittää itseään yksilöllisesti.

4.1.2 Lapsen aktiivinen rooli oppijana

Aktiivinen oppiminen

Lapsen omaa aktiivista roolia oppijana on kasvatuksen historiassa korostettu jo kauan. Opetus ei Rousseau'n mielestä saanut olla pelkkää asioiden päähän pönttäämistä, vaan opetuksella on pyrittävä herättämään lapsen oma mielenkiinto, niin että hän itse tuntee halua tietojen hankkimiseen. (Bruhn 1969, 218-224; Blenkin & Kelly 1987, 11-16.)

Hytösen mukaan kasvavien yksilöiden kunnioittaminen johtaa toisaalta yksilöpedagogiseen, toisaalta aktiivisuuspedagogiseen vaatimukseen. Jo Dewey sanoi, ettei lapseen voida tunkea ulkoapäin tietoa, vaan oppiminen on lapsen aktiivista toimintaa. Lapsen mielenkiinnon ja kokemuksen on tämän lähtökohdan mukaan aina oltava kaiken opetuksen lähtökohtana. Näin yksilöpedagoginen ja vapauspedagoginen vaatimus kulkevat rinta

rinnan. Aktiivisuuspedagogit halusivat pois opettajajohtoisesta, perinteisestä katederioletuksesta ja saada kouluihin tilaa oppilaiden omatoimisuudelle ja aktiivisuudelle. Koulua ja lasta ympäröivää yhteiskuntaa pyrittiin lähentämään puhumalla siitä, että opiskelu on lapsen työtä. Aktiivisuuspedagogit korostivat käden työn merkitystä, koska siinä lapset näkevät kouriintuntuvasti työnsä tuloksen. Vapauspedagogit pyrkivät kehittämään lapsesta itsenäisen, autonomisen yksilön. He vaativat lapselle laajempaa toimintavapautta sekä lapsen suurempaa kunnioittamista. Koulupakon tilalle lapselle haluttiin vapaus työskennellä oma-aloitteisesti ja omalla tavallaan lasta itseään kiinnostavien asioiden parissa. (Hytönen 1993.)

Aktiivista oppimista voidaan kuvailla ilmaisuilla omatoimisuus, itsenäinen oppiminen, itseohjautuvuus, ongelmanratkaiseminen tai oppimisen psykologiassa käytettävällä termillä konstruktivistinen oppiminen. Jokainen edellä mainituista käsitteistä sisältää ajatuksen oppimisesta henkilön sisäisen halun ja päämäärän toteuttamiseksi. Aktiivisessa oppimisessa oppija haluaa ottaa selvää asioista. Se ei tapahdu pelkästään kuuntelemalla, näkemällä tai tuntemalla, vaan oppija haluaa tutkia asioita tarkemmin. Hän on kiinnostunut hankkimaan tietoja ja taitoja, joiden avulla voi saavuttaa jotain uutta ja mielenkiintoista. Vaikka aktiivinen oppiminen vaatii ponnistelua, ahkeruutta ja sinnikkyyttä, se ei ole oppimisen este, koska oppiminen lähtee oppijan omasta sisäisestä halusta tai päämääränasettelusta. Aktiivisessa oppimisessa tieto muuttuu omaksi ja oppiminen antaa luottamusta omiin kykyihin ja taitoihin. Oppiminen vaatii, että oppija panee itsensä peliin. Hän ei vain suorita annettuja tehtäviä, vaan oppimisella on hänelle itselleen laajempi merkitys. Työskentely on tavoitteellista ja samalla henkilökohtaista. (Niemi 1998, 39-55.)

Aktiiviseen oppimiseen kuuluu metakognitiivisten valmiuksien kehittäminen. Lasta ja nuorta on tuettava käsitteiden ymmärtämisessä, laajojen kokonaisuuksien hahmottamisessa ja muistiin taltioimisessa, tiedon oma-aloitteisessa etsimisessä, jäsentelyssä, pääasioiden etsimisessä, vertailujen tekemisessä, tiedon arvioinnissa ja tiedon käyttöön liittämässä. Oppimiseen kytkeytyvät valmiudet liittyvät myös oppijan minä-käsitykseen eli siihen, miten oppija näkee itsensä ja arvonsa oppijana. Oppija tarvitsee itseluottamusta ja uskallusta. Aktiiviseen oppimiseen tarvitaan ilmapiiri, jossa on mahdollisuus kokeilla erilaisia ratkaisuja ja jossa uskalltaa myös epäon-

nistua kokeilujen yhteydessä. Aktiiviseen oppimiseen kuuluu olennaisesti myös tekemällä oppiminen. Pelkkä tekeminen ei kuitenkaan oppimiseen riitä, vaan tekemisistä ja kokemuksista on voitava keskustella ja niihin liittyviä kysymyksiä on voitava pohtia yhdessä. Silloin kirkastuvat tehtyjen ratkaisujen perustelut ja periaatteet. Aktiivinen oppiminen edellyttää koulun toiminnallisten rakenteiden joustavuutta. Opettajien on tehtävä enemmän yhteistyötä. Koulussa olisi kyettävä tekemään ainerajoja ylittäviä projekteja ja luotava mahdollisuuksia luokka-asteet ylittävään työskentelyyn. (Niemi 1998, 39-55.)

High/Scope-opetusohjelma

Aktiivisen oppimisen ideologiasta on kehitetty Yhdysvalloissa myös päiväkotiin soveltuva Piaget'n kehityspsykologiseen teoriaan perustuva kasvatusmalli. Siinä painotetaan lapsen kognitiivisen kehityksen merkitystä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen rinnalla. Yhdysvaltalaisen käytännön mukaan esikouluikäiset tässä ovat 3-5-vuotiaita.

High/Scope-opetusohjelman lähtökohtana on aina lapsen oma kiinnostus, tarpeet ja kehitystaso ja se pyrkii käyttämään hyväksi lapsen omia voimavaroja tarjoten jatkuvasti optimaalisia, integroituja kokemuksia ja oppimismahdollisuuksia kaikille lapsille. Aikuisen tehtävänä on olla yksilöllisyyttä arvostava, turvallinen auttaja ja kannustaja sekä ongelmaratkaisuun yllyttävä. Aktiivisen oppimisen kautta kasvaa vastuunsa tuntevia ja itseensä luottavia aktiivisia lapsia. Aktiivisen oppimisen pedagogiikassa seurataan erittäin huolellisesti ja monipuolisesti kunkin lapsen yksilöllistä kehitystä lapsen aloitekyvyn, sosiaalisten suhteiden, luovan ilmaisun, taito- ja taideaineiden, kielen ja lukemisen, kirjoittamisen, logiikan ja matematiikan alueilla. Aktiivisen oppimisen esikouluohjelmassa on rajattu tarkasti esiopetukseen kuuluvat asiat. (Palovaara 1996.)

Amerikkalaisessa ajattelussa korostuu voimakkaasti kasvuympäristön ja materiaalien merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle. Suomalaisia päiväkoteja amerikkalaisella ECERS-mittarilla tutkittaessa saatiin keskeisimmäksi laadukkaan kasvatuksen tekijäksi laadukas kasvattaja. Amerikkalainen ohjelma on saanut Suomessa kritiikkiä kognitiivisen painotuksen johdosta.

Aikuisen asema korostuu siinä ohjatussa liikunnassa, satujen lukemisessa ja kuvallisen ilmaisun ohjaamisessa, eli mitä vieraampi asiasisältö on oppijalle, sitä enemmän tarvitaan ulkoa ohjautuvaa oppimista. Suomen esiopetuksessa korostetaan lapsen toiminnallisuutta, leikkiä ja liikkumista. High/Scope ohjelmassa lapsen luontainen liikkuminen jää kritiikin mukaan liian vähälle huomiolle, jollei sovellusta täydennetä tältä osin. Pienryhmä- ja piirituokioissa lapsi kohtaa laajemman oppilasjoukon, mutta muuten hän viettää suuren osan päivästä yksin jonkin oppimateriaalin kanssa. Aktiivisen oppimisen pedagogiikka unohtaa Palovaaran arvion mukaan vertaisryhmän keskeisen merkityksen lapsen kasvulle ja kehitykselle. Aikuisen on täydennettävä ohjelmaa tietoisella sosiaalisen kehityksen ohjannalla. (emt., 43-53.)

Sosiaalis-kognitiivinen näkemys

Deweyn kasvatusteoria liittää kasvatettavan yksilöllisen ja sosiaalisen kehityksen kiinteästi yhteen. Yksilöllisiä taipumuksia on pyrittävä kehittämään mahdollisimman pitkälle, mutta merkityksellisiksi ne muuttuvat vasta yksilön aktiivisella osallistumisella yhteisön toimintaan. (Koskenniemi 1982, 240.) 1970-luvulta lähtien on osoitettu, että oppijan ja hänen sosiaalisen ympäristönsä väliset interaktiojärjestelmät vaikuttavat merkittävästi hänen psyykkiseen sekä kognitiiviseen kehitykseensä. Näitä mekanismeja Piaget ei tutkinut muodostaessaan teoriaa lapsen kognitiivisesta kehityksestä. (Kari 1992.)

Sosiaalisen oppimisteorian uranuurtajana pidetään yhdysvaltalaisesta psykologia Albert Banduraa. Sosiaalis-kognitiivisen näkemyksen mukaan sosiaalisilla tekijöillä on merkittävä osuus kognitiivisessä kehityksessä ja monet tekijät motivoivat tavoittelemaan kyvykkyyttä. Kognitiiviseen kasvuun vaikuttavat sekä ympäristöä tutkimalla saadut tiedot että kypsymiseen liittyvät tekijät. Arvokkain tietämys välittyy tämän teorian mukaan kuitenkin sosiaalisesti. Lapsille merkittävät ihmiset toimivat korvaamattomina tietolähteinä vaikuttamalla siihen, mitä ja miten lapset ajattelevat erilaisista asioista. Lasten älyllinen kehitys lamaantuisi, jollei heillä olisi turvanaan tällaista tietoperintöä, vaan heidän olisi konstruoitava se pala palalta yrityksen ja erehdyksen kautta. Ohjaava opetus ja mallioppiminen, joka välittää

tehokkaasti abstraktia päättelyä, edistää lasten kognitiivista kehitystä. (Bandura 1986; Brainerd 1978; Rosenthal ja Zimmerman 1978.) Sosiaalisesti ohjattu oppiminen kannustaa myös itseohjautuvaan oppimiseen, koska se antaa lapsille käsitteelliset työkalut selvittää kunnialla arkielämän tilanteista. (Bandura 1997, 21-22.)

Banduran mukaan ihmisen ajattelusta suuri osa perustuu kieleen. Kielen kehittyessä siitä tulee kommunikaatiovälineen ohella tapa muovata ajattelun muotoa. Vain ihmisille on ominaista uutta luova kieli. Kielen kehitykseen vaikuttavat myös puheen kommunikatiivisia funktioita säätelevät vuorovaikutukselliset tekijät. Prosessissa olennaisena osana ovat kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät. Lapsi poimii syntaktiset (lauseoppiin liittyvät) säännöt ympärillään kuulemasta puheesta pääasiassa havainnoistaan oppien. Omaksuttuaan nämä säännöt lapset voivat luoda sellaisia lauseita, joita eivät ole ennen kuulleet. Hamilton ja Stewartin (1977) tutkimukseen viitaten Bandura toteaa, että pienet lapset käyttävät usein ikätovereidensa kieltä mallina. Swensonia (1983) lainaten Bandura toteaa, että lapset hallitsevat sanoja ja kielellisiä muotoja hyvin varhain, jos heidän kognitiiviselle tasolleen sopivia kieltä rikastavia virikkeitä on tarjolla. (emt.)

Hartin ja Risley'n tutkimukseen viitaten Bandura kuvaa mallia, jossa lapset saavat kielen tuottamisen kehittymistä tukevaa positiivista palautetta. Työskennellessään lapsi saa apua, jos sitä pyytää informatiivisesti tai käyttää asianmukaisia lauserakenteita. Jos lapsi ei pysty vielä kehittyneemmältä kieleltä vaadittaviin muotoihin, annetaan hänelle avunpyytämisen yhteydessä oikea malli. Lapset omaksuvat tutkimuksen mukaan helposti kehittyneet puheen muodot, yleistävät niitä eri paikkoihin ja tilanteisiin ja käyttävät niitä jopa silloin, kun yksinkertaisempikin puhe riittäisi. Banduran mainitsemien tutkijoiden mukaan tämän motivointijärjestelmän tehokkuus perustuu siihen, että kielenkäyttötilanteet liittyvät lasta kiinnostaviin ja hänen itsensä alullepanemiin luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin. Lisäksi lapsi saa tarvittaessa ohjausta mallin muodossa. Näin syntyvät optimaaliset oppimisolosuhteet. (emt.)

Tämän ajattelun mukaan lasten kiinnostus tietoa kohtaan lisääntyy heidän havaitessaan ympäristön tapahtumien, omien toimintojensa ja niiden seurausten väliset suhteet. Lapset oppivat nopeasti, että tietämys jonka

avulla voidaan ennustaa ja ohjata tapahtumia, saattaa olla hyvinkin hyödyllistä heille itselleen. He innostuvat lisäämään kielellistä kompetenssiaan voidakseen kysyä erilaisia asioita ja ymmärtääkseen mitä ihmiset sanovat heille. He voivat hyödyntää kieltä myös ohjaamaan omia toimintojaan ja selittämään omaa käyttäytymistään itselleen ja muille. Lapset voivat välttää muiden ihmisten viestien väärinymmärtämisen ja oman virheellisen, jopa muita harhaan johtavan kommunikaation, jolla saattaa olla vahingollisia seuraamuksia. Nämä vaikuttavat yhdessä edelleen siihen, miten ihmiset suhtautuvat heihin. (emt., 22-27.)

Perinteisessä opettajajohtoisessa työskentelyssä opettajan rooliin kuuluvat toiminnan johtaminen, opittavien asioiden esittäminen ja kyseleminen. Oppilaalle jää valmiin asian kuunteleminen ja kysymyksiin vastaaminen. Sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta tällainen roolijako on haitallinen, jähän siinä käyttämättä oppilaan muissa elämänpiireissä ilmenevä sosiaalinen aktiivisuus: tarve suunnitella asioita yhdessä ja yhteistyössä, auttaa ja ottaa apua vastaan, toimia johtajana tai alistua jonkun johdettavaksi ja kannanottaminen yhteisiin aikaansaannoksiin. (Koskenniemi 1982, 24.)

Banduran kuvaamat optimaaliset oppimisolosuhteet voivat syntyä juuri eri-ikäisten yhdysluokassa, sillä siellä on tarjolla lasten kognitiiviselle tasolle sopivia, kieltä rikastavia virikkeitä. Kielenkäyttötilanteet liittyvät siellä lasta kiinnostaviin, luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin ja opettajan sopivasti ohjaava opetus saa aikaan mallioppimista, jossa mallina ovat sosiaalisissa tilanteissa opettajan lisäksi eri-ikäiset lapset.

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Slavinin mukaan nykyaikana korostuu ehkä jopa Deweyn aikaa enemmän vaatimus tehdä yhteistyötä ja toimia ryhmässä. Perinteiseen koulunkäyntiin kuuluu kilpailu arvosanoista ja opettajan suosiosta. Slavinin mukaan ihanteena olisi, että koko koulujärjestelmää ja opiskelua muutettaisiin yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan niin, että voitaisiin välttää kilpailutilanteita luokassa ja että opiskelu perustuisi oppilaiden väliseen yhteistyöhön, keskinäiseen toistensa kannustamiseen ja auttamiseen oppimista-pahtumassa. (Slavin 1990.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät eivät ole uusi keksintö, vaan niitä käytetään kaikkialla maailmassa - jo lastentarhoista lähtien. Dewey piti yhteistoiminnallisuutta luokissa välttämättömyytenä. Luokassa voitaisiin opetella yhdessä ratkomaan elämän monimutkaisia ongelmia demokraattisesti. Luokka on Deweyn mielestä yhteistoiminnallinen yritys, jossa opettaja ja oppilaat muodostavat tasavertaisen suunnitteluryhmän. Ryhmän tehtävät perustuvat kunkin omiin kokemuksiin, kykyihin ja tarpeisiin. Oppijat ovat aktiiveja osallistujia kaikista kouluelämän näkökulmista katsoen tehden päätöksiä tavoitteista. Ryhmä tarjoaa tähän prosessiin sosiaalisen keinon. Ryhmäsuunnittelu on yksi menetelmä varmistaa oppilaiden maksimaalinen osallistuminen. (emt.)

Sanavaraston kartuttamistehtävät sopivat hyvin esiopetusikäisten yhteistoiminnallisten taitojen kartuttamiseen. Lyhyet, päivittäiset, asiassa pysyvät ryhmäkeskustelut, joissa ryhmien koostumusta vaihdellaan, opettavat lapsia kommunikoimaan kaikkien kanssa. (Niinikuru & Pässilä 1995.) Yksi tehokkaimmista keinoista täsmentää opittavia asioita on selittää ne toiselle. Vertaistutorointi auttaa sekä "opettajaa" että opetettavaa ymmärtämään opittavat asiat paremmin. (Slavin 1990.)

Perinteinen luokkaopetus heterogeenisissä ryhmissä puuduttaa nopeimmat eikä kaikille oppilaille isoissa ryhmissä ole mahdollista järjestää yksilöllistä etenemisnopeutta opiskeltavissa aineissa. Yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä on kehitelty parantamaan luokkaopetuksen järjestelyjä ja poistamaan tehottomuutta sekä hyödyntämään yhteistoiminnallisen oppimisen sosiaalistavaa mahdollisuutta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on ilmeinen ratkaisu myös älyllisesti heikompien ja syrjäytyvien lasten integroimiseen normaaliin luokkaan. Yhteistoiminnallisissa menetelmissähän luodaan yksi kaikkien ja kaikki yhden puolesta -henkeä. (emt.) Yhteistoiminnallisen oppimisen idea on siis erittäin merkittävä malli yhdysluokkaopetusta ja erityistä tukea tarvitsevien integroimista kehitettäessä.

Uusikylä (1996) muistuttaa, että mikään menetelmä ei ole paras joka tilanteeseen vaan niiden monipuolinen käyttäminen on opetuksen yksilöimisen perusvaatimus; oppilaat tulee totuttaa oppilaskeskeisiin, yhteistoiminnallisiin ja opetuskeskeisiin opetusmuotoihin.

Leikki toimintamuotona

Nykysuomen sanakirjan (1980) mukaan leikki on lasten toiminta tai suppeammin usein määräsääntöjä noudattava toimintamuoto, jolla ei ole muuta tarkoitusta kuin se mielihyvä, jonka tämä toiminta aiheuttaa. Kasvatuksen näkökulmasta tämä määritelmä on ilmeisen virheellinen, vaikkakin saattaa ilmaista arkipäiväistä suhtautumista leikkiin. Näennäisestä "hyödyttömydestään" huolimatta leikillä on muitakin funktioita kuin ajankulu tai viihdyttäminen. Jopa eläinkunnan jälkeläisten leikit voidaan nähdä valmentautumisena aikuisuuteen: muun muassa saalistamisen ja puolustautumisen valmiuksien harjoittamisena. Monet esiopetuksen asiantuntijat pitävät leikkiä keskeisenä oppimismuotona ja tärkeänä osana esiopetusta. Koulun alku ei ole leikin loppu, eivätkä leikki ja oppiminen tai leikki ja työ ole toistensa vastakohtia.

Esiopetuksessa lapsen leikkimishalu on tärkeä. Lapsi elää leikissä, jossa ilman ulkopuolelta tulevia vaatimuksia voi kokeilla uusia asioita ja ilmaista tunteitaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996.) Opittavan asian kokeileminen "oikeasti" lisää oppimismotivaatiota. Lapsille leikki tarjoaa tällaisia oikeita harjoittelutilanteita. Lapset saavat leikissä monipuolisia puheen ja kirjoitetun kielen käyttömahdollisuuksia, varsinkin jos heitä siihen opastetaan. Jos yksikin lapsi tuo leikkiin mukanaan kirjoitetun kielen osaamisensa, pääsevät siitä toisetkin osallisiksi. Leikin ja kirjoitetun kielen suhde kuvaa lapsen kehittymistä ja oppimista: toiminta (leikki) valmistaa tietä hyvin erilaiselle toiminnalle (lukeminen ja kirjoittaminen). Leikkiä ei saisi esiopetuksessa pitää täytetoimintana, vaan sen tulisi olla tärkeä osa pedagogiikkaa. (Niiranen, 2000.) Vaikka leikin merkitys tiedostetaan, oppimisprosessin näkökulmasta sitä on kuitenkin tutkittu melko vähän (Hujala 1999, 217).

Leikkiä voidaan tarkastella siis pedagogisesta näkökulmasta. Pieninä lapset leikkivät millä tahansa käsiinsä sattuneilla esineillä aloittaen ja lopettaen leikin mielensä mukaisesti. Kasvunsa myötä lapsi alkaa asettaa leikeilleen päämääriä. Tällöin leikki edustaa lapsen työtä. Asennoituminen leikkiin on samalla asennoitumista työhön, tehtäviin ja suoriutumiseen. Esimerkiksi

lapsen epäonnistumiset koulusaavutuksissa voidaan Bühlerin mukaan selittää tarkastelemalla lapsen leikin kehittymistä. (Ojala 1993, 37.)

Esikouluikäisten leikkimiselle tyypillisten mielikuvi- ja roolileikkien avulla lapsi oppii ihmisten välisten suhteiden kuvailemista ja ymmärtämistä. Leikeissä toteutetaan lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä ja normeja. Kuusivuotiaiden kanssa työskentelevä aikuinen voi lasten leikkejä seuratessaan oppia lasten ajattelutavasta ja heidän käsityksistään ympäröivästä maailmasta. Samalla aikuinen saa tietoa siitä, miten voisi ohjata ja laajentaa lasten maailmankuvaa. Lapsihan leikkii sitä, mitä on jo oppinut tai mitä on oppimassa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 16.)

4.1.3 Herkkyyskausi

Perusopetuslaki vaatii, että Suomessa opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Liikasen (1994) mukaan lain laatijoiden käsitykset kasvatuksen ja opetuksen järjestämisestä ikäkauden ja edellytysten mukaisesti viittaavat kahteen erilaiseen kehityskäsitykseen. *Ikäkauden mukainen* kasvatusta ja opetusta viittaisi kvantitatiiviseen kehityskäsitykseen, jonka mukaan kehitys tapahtuu iän funktiona keskimäärin tietyllä tavalla. Oppilaiden oppimiskyvystä eri ikäkausina saadaan näin keskimääräistä tietoa. Tavallisesti ajatellaan Liikasen mukaan, että oppilaan sijainti suhteessa ikätovereihin on aina sama: kerran heikko, aina heikko. Tällöin ikäkauden ohjaamat keskimääräiset kasvatusta ja opetusjärjestelyt eivät tavoita kaikkia samalla luokalla olevia oppilaita. *Edellytysten mukaisesti* järjestettävä opetus ottaa huomioon sen, että vaikka kaikki oppilaat kehittyvät noudattamalla samoja kehitysvaiheita, eivät kaikki kuitenkaan kehity samanaikaisesti. Opetuksessa on otettava huomioon nämä laadullisesti toisistaan eroavat kehitysvaiheet. Oppilaiden vastaanotto-, jäsentely- ja oppimiskyky ovat erilaisia ts. kehitystään vastaavia. (Liikanen 1994, 11.)

Perusopetuslain vaatimukseen vastatessaan opettaja tarvitsee kehityspsykologista näkemystä kyetäkseen antamaan oppilaalle oikean tasoista opetusta. Kehityspsykologia kuvailee piirteitä, jotka esiintyvät useissa tai useimmissa

tietyn ikäisissä kasvavissa. Koska kehityspiirteet ovat kuitenkin keskimääräisiä, ne eivät ole normeja, jotka lapsen olisi täytettävä ollakseen normaali. Tyttöjen ja poikien kehityksessä ilmenevien eroavuuksien tunteminen on yhtä tärkeää kuin tieto yksittäisen oppilaan kehitysvaiheesta. On oleellista, että opettaja tuntee ne vaiheet, jotka hänen oppilaansa ovat jo ohittaneet ja että hän on selvillä niistä kehitysvaiheista, jotka hänen oppilaillaan todennäköisesti vielä ovat hänen edessään. Kun kasvatuspsykologiassa käsitellään mahdollisuuksia vaikuttaa toiseen yksilöön, viitataan mm. varhaislapsuuteen tai puberteettiin ikäkausina, jolloin vaikuttamismahdollisuuksia pidetään erityisen suurina. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 21-23.)

Nykypäivän lapsi joutuu kosketuksiin kirjoitetun viestinnän kanssa kaikkialla. Lapset tutkiskelevat kirjoitettua tekstiä maitopurkeista, ruokapakeeteista, mainoksista, televisio-ohjelmista, tietokonepeleistä ja myös heille luettavista lastenkirjoista. Tällaiset kosketukset kirjoitettuun kieleen saavat lukutaidon orastamaan jo paljon ennen kuin lapsia aletaan aktiivisesti opettaa lukemaan (Laurinen 1998, 100). Lindström muistuttaa, että lukemaan oppimisen otollisin herkkyyskausi saattaa olla paljonkin ennen koulun aloitusta. Esiopetuksen pitäisi pystyä tukemaan ja kehittämään lapsen omaa kehitystä eikä viivyttämään sitä. Lapsella on oikeus edetä esi- ja alkuopetuksessa yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. Esi- ja alkuopetus on tässä mielessä lapsen yksilöllisten mahdollisuuksien avainaikaa. (Lindström 1997, 14.)

Turunen korostaa, että jo ennen kouluikää lapsen kehitys on moniulotteista ja hänen suhteensa ympäristöön muuttuu koko ajan vivahteikkaammaksi sitä mukaa, kun sisäiset energiat heräävät ja vastaavat ympäristön virikkeisiin. Hänen kokemuksensa kehittyy varsinkin juuri siinä vuorovaikutuksessa, joka elää hänen ja ympäristön aikuisten, erityisesti huoltajien kanssa. Vähin erin lapsi alkaa entistä selvemmin ymmärtää hyvän ja pahan, kauniin ja ruman sekä monien tärkeiden inhimillisten ihanteiden arvon, ennen kaikkea niiden kokemusarvon. Aikuisten antamat virikkeet, ts. aikuisten omat näkemykset näistä asioista, ovat tärkeitä ja heijastuvat lasten käyttäytymisessä. Olennaista on se, että lapsen sielunelämä tai kokemus ei ole mykkä tällaisille virikkeille. Lapsella on kykyä ja avoimuutta korkeatasoisillekin kokemuksille. Ne eivät mene hänen ohitseensa jättämättä jälkeä. (Turunen 1993, 24.)

Deweyn sanotaan tähdentäneen, ettei puhuminen moraalista, rehellisyydestä tai ystävällisyydestä lainkaan takaa, että yksilö käyttäytyisi moraalisesti oikein, rehellisesti tai ystävällisesti. Tällainen toiminta on mahdollista vain sisäistetyyn toiminnan kautta. (Koskenniemi 1982, 24.) Moraalisääntöjä opitaan lapsen kehityksen varhaisessa vaiheessa mallioppimisen kautta havainnoimalla toisia ihmisiä. Tähän asti on uskottu, että lapsen moraali kehittyy vasta 5-6 -vuotiaana, mutta oikean ja väärän tajuaminen kehittyy paljon aikaisemmin. (Hyvärinen 2000.) Moraalisäännöt ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa yhteisöjen oppimistuloksina. Lapset eivät voi koululuokassa vapaasti keksiä moraalii- ja tapasääntöjä, vaikka he vaihtaisivatkin ajatuksia siitä mikä on oikein, oikeudenmukaista tai hyvää. Esi- ja alkuopetuksessa moraalisääntöjä sovelletaan arkielämään keskinäisissä vuorovaiikutustilanteissa. Moraalin kehityksessä on olennaista se, että lapset oppivat näkemään erilaisissa tilanteissa erilaisia toimintavaihtoehtoja. Havainnoimalla omien ja toisten tekojen seuraamuksia ja kommunikoimalla keskenään: ilmaisemalla omia ajatuksiaan, pyrkimyksiään ja tunteitaan sekä kuuntelemalla toisia, lapset oppivat minkälaisia seuraamuksia omista teoista on toisille ihmisille. (Takala 1989.)

4.1.4 Mitä lapsi hyötyy esiopetuksesta ?

Viime vuosien aikana on alettu korostaa lapsen koulukypsyiden sijasta koulun valmiutta tai kypsyttä vastaanottaa erilaisia ja eri kehitystasolla olevia lapsia. Suomessa on yleisesti alettu myöntää, että esikoululla on suuret mahdollisuudet tasoittaa lasten välisiä kouluvalmiuksien eroja. Peltosen (1998) mukaan esikoulun merkitys nähdään yleensä lapselle hyvin myönteisenä: Lapsen ajatusmaailma laajentuu, kielelliset, sosiaaliset, motoriset ym. taidot lisääntyvät. Lasten omatoimisuus, yhteistyökyky ja pitkäjänteisyys kehittyvät. He oppivat käytöstapoja, erilaisten työvälineiden käsittelyä, tottuvat kouluruokailuun ja koulun sääntöihin. Lisäksi hitaammin kehittyvät pääsevät erityisohjaukseen ja muun muassa puhevikoja voidaan korjata jo esiopetusvuoden aikana. Edelleen lapsen oppimisasenne muuttuu myönteisemmäksi ja kouluvalmiudet (aloite- ja yhteistyökyky, sekä lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet) paranevat. Toisaalta Peltosen mukaan

opettajien mielestä heikoimmat oppilaat hyötyvät eniten esikoulusta, sen tasoittaessa oppilaiden välisiä eroja myös ensimmäisellä ja toisella luokalla. Kuitenkaan esikoulun käymisellä ei katsota olevan vaikutusta muuhun kuin ehkä myönteisempiin opiskeluasenteisiin myöhemmin. (Peltonen 1998, 63, 119.)

Yhdysvaltalainen, Pohjois-Karolinan yliopistossa vuonna 1999 loppuun saatettu *Early learning, later success* -pitkittäistutkimus osoittaa kuitenkin, että ainakin huonommista lähtökohdista lähtevät lapset hyötyvät esiopetuksesta enemmän kuin vain kahden ensimmäisen kouluvuoden ajan. Varhaislapsuudessa annettu opetus parantaa merkittävästi koulumenestystä ja köyhien lasten opetuksellisia saavutuksia jopa varhaiseen aikuisikään asti. Tutkimusohjelman avaintekijöinä olivat muun muassa hyvät aikuislapsisuhteet ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joiden tarkoituksena oli parantaa lasten sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä oppimispelien avulla. Tutkimus osoitti koeryhmän saaneen merkittävästi korkeammat pistemäärät kognitiivisissa testeissä kuin verrokkit. Aikuisikään asti ryhmien väliset erot jäivät suuriksi lukemisessa ja suuresta keskinkertaiseen matematiikassa. Tutkimus osoitti, että laadullisesti korkea kasvatuksellinen hoito on tärkeää jo varhaislapsuudesta asti. Jokainen lapsi tarvitsee hyvän alun turvallisessa, terveellisessä, emotionaalisesti tukevassa ja tiedollisesti piristävässä ympäristössä. (Campbell & al. 1999.)

Yhdysvaltojen köyhiä vastaavat meillä Suomessa työttömyyden, kielellisten tai sosiaalisten syiden vuoksi syrjäytyneet tai syrjäytymisvaarassa olevat. Heidän saamisensa esiopetuksen piiriin olisi ensiarvoisen tärkeää. Jokaisen yksilön oikeus oppimiseen mahdollisimman varhain on haluttu turvata lakisääteisesti. Whitebreadea (1996) lainaten Korhonen (1999) painottaa, että yksilön kokemuksista muodostuva oppiminen on jo arvo sinänsä ja että alle kouluikäisten lasten oppimisessa toisilla lapsilla ja ryhmätoiminnoilla on suuri merkitys.

Revon (2000) mukaan Hannu Rintanen on havainnut väitöskirjatutkimuksessaan syrjäytymiseen johtavan kehityksen alkavan jo ennen kouluikää. Rintasen mukaan kaksi vaaratekijää kolmesta voidaan todeta jo lapsuudessa. Pelkän ruumiillisen ja henkisen terveyden lisäksi pitäisi ottaa huomioon muitakin taustatekijöitä, kuten perheen tilanne ja sosiaalinen

asema. Rintasen tutkimuksen mukaan syrjäytymisvaaraa lisäsivät vanhempien sisarusten lukumäärä, lastenneuvolakäyntien laiminlyönti alle nelivuotiaana, lapsen lyhyys, kunnan sisällä tehdyt muutot ennen kouluihkää, vanhempien sosiaaliryhmä ja 13-15-vuotiaiden kokemat vanhempien avioerot. Vanhempien sisarten lukumäärää vaikuttaa Rintasen mukaan jo kaksilapsisessakin perheessä, jos nuorempi lapsista on poika. Vanhemman lapsen saadessa enemmän turvaa, tukea ja huolenpitoa nuorempi saattaa jäädä vähemmälle huomiolle vanhempien kiireiden ja muiden pulmien vuoksi.

Koulutuksen merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä on siis tunnettua. Erilaiset oppimisvaikeudet johtavat helposti syrjäytymisen kierteeseen, ellei niitä havaita ja mahdollisia tukitoimenpiteitä aloiteta ajoissa. Viime vuosina lisääntyneet kielellisen alueen vaikeudet, dysfasia, dysleksia sekä tutut r- ja s-virheet vaativat mahdollisimman varhaisen havaitsemisen ja korjaavien toimenpiteiden aloittamisen.

4.2 Sosiologisia perusteluja

4.2.1 Sosiaalisuuden kehittyminen

Kaiken yhdessäolon ja vastavuoroisuuden edellyttämiä sosiaalisia perustaitoja ovat toisen kuunteleminen, vuorotellen puhuminen ja aloitteen tekeminen. Yhteistoiminta, auttaminen, uhrautuminen, vaihtaminen, toisen ohjaaminen, ohjeiden noudattaminen ja kilpaileminen ovat jo monimutkaisempia sosiaalisia taitoja (Takala 1989, 19.) Pulkkinen katsoo, että meidän kiireinen aikamme ei ota tarpeeksi huomioon sosiaalisten taitojen ja emotionaalisen kypsyyden merkitystä lapsen tulevaisuuden kannalta. Hänen mukaan tutkimustulokset antaisivat viitteitä siihen suuntaan, että lapsen sosiaaliset taidot saattaisivat olla tulevan kehityksen kannalta tärkeämmät kuin se, minkä ikäisenä hän oppii lukemaan. (Pulkkinen 1999, 10.)

Tämän päivän perheet ovat pienentyneet, lapsiluku vähentynyt eikä perhekuntaan enää kuulu isovanhempia tai muita sukulaisia. Entisajan suur-

perhe, jossa lapset mukautuivat, tottuivat auttamaan, ottamaan ja kantamaan vastuuta, on käytännöllisesti katsoen hävinnyt. (Koskenniemi 1982, 14.) Myös amerikkalaisuuden ihannoiti ja individualismin korostus johdavat Palovaaran (1996) mukaan helposti egoismin kasvuun.

Vaikka ihmiseksi kasvaminen tapahtuu sosiaalisessa yhteisössä, ei ihminen kuitenkaan ole vain ympäristönsä mekaaninen tuote. Sosialisatiossa on kyse vuorovaikutuksesta, jossa lapsi luo vanhempansa aivan samassa määrin kuin vanhemmat lapsen. (Hirsjärvi & Huttunen 1990, 6.) Koulun sosiaalisen kasvatuksen tulee perustua siihen yhteisöön, jonka oppilaat muodostavat sekä varsinaisen opiskelun aikana että sen ulkopuolella. Tovereiden merkitys ja vaikutus yksilön sosiaaliseen kehitykseen on suuri. (Koskenniemi 1982; McClellan & Kinsey 1999.) Vaikutus alkaa jo silloin, kun lapsi on vielä kiinteästi sidoksissa perheeseensä. Kotiväki voi kyllä vaikuttaa uusien kumppaneiden valikoitumiseen. Aluksi tovereiden kanssa seurusteltaessa ilmenee mallioppimista muistuttavaa käyttäytymistä: lapsi kokee toverijoukkoon sulautumisen palkitsevana ja sen käyttäytymisestä poikkeamisen rangaistavaksi. Iän myötä erilaisissa ryhmätilanteissa hankitut kokemukset antavat mahdollisuuden itsenäiseen harkintaan, vaikka sosiaalinen sidonnaisuus ryhmään kasvaisikin. Kun kasvava vähitellen irtaantuu perheensä vaikutuspiiristä, tovereihin sitoutuminen vahvistuu. (Koskenniemi 1982, 52.)

Koska sosiaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä eikä lapsen sosiaalinen kehitys tapahdu itsestään, on sen eteen kasvattajien tehtävä tietoista ja tavoitteellista työtä. Kasvatus on sosiaalista toimintaa: se on sivistämistä ja sivistäminen on kulttuuriperinnön siirtämistä (Hirsjärvi & Huttunen 1990, 115.) Varsinaisen kasvattajan tunnusmerkkinä Harva (1963, 37) näkee kasvatustahdon ja kasvatuksen vaikutussuunnan kasvattajasta kasvattiin. Kasvatustahdon ilmauksena Hirsjärvi & Huttunen pitävät aikomusta. Jokaisella kasvattajalla on aikomuksena enemmän tai vähemmän tietoisin suunnitelman toteuttaminen. Kasvatussuunnitelmat eivät ole tiukkoja ja jäykkiä päätöksiä, vaan paremminkin kasvatustoimintaa ohjaavia suunta- viivoja ja periaatteita. (Hirsjärvi & Huttunen 1990, 9.)

Kolmen-neljän vuoden ikäinen lapsi on vielä itsekeskeinen, mutta seuraavien vuosien aikana lapsi oppii ympäristöstään sosiaalisuuden eri muotoja.

Toisten huomioonottamisen oppimisen edellytyksenä pidetään sosiaalista kognitiota ja empatiaa. Sosiaalisella kognitiolla tarkoitetaan käsitystä toisesta ihmisestä, hänen tavastaan tehdä havaintoja, ajatella, tuntea ja tahtoa. Kasvatustoimien avulla on ilmeisesti mahdollista erityisesti sosiaalisen kognition kehittäminen. (Koskenniemi 1982, 38.)

Koulun tulee olla lapsenomainen pienoisyhteiskunta joka on jatkuvasti kosketuksissa varttuneiden yhteiskunnan kanssa (Koskenniemi 1982, 240). Koululle asetettujen sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden tulisi sopia yhteen aikuisten yhteiskunnassa voimassa olevien periaatteiden kanssa. Sosiaalinen yhteisö ja yksilöiden välinen vuorovaikutus ovat oppimisen olennaisia tekijöitä (Brotherus & al. 1999, 47). Lapsen sosiaaliset valmiudet ovat perusta koko muulle oppimisprosessille (Nevalainen & Virtanen 1997).

Lapsen kiinnostuksen varaan rakentuva pedagogiikka saattaa heikentää kasvatuksellisen tasa-arvon toteutumista. Tullessaan kouluun tai päiväkotiin, lapsi tuo mukanaan asioita, joita hän on omaksunut lähipiiristään, vanhemmilta, sisaruksilta ja toveripiiristään. Liikaa pelkästään lapsen mielenkiinnon kohteiden varaan rakentuva kasvatusta saattaa tukea jo olemassa olevaa sosiaalista kerrostuneisuutta, sen taustalla olevaa arvomaailmaa ja näin myös sosiaalista eriarvoisuutta. Sosiaalisesta taustasta johtuvien kehityserojen tasoittaminen on yhteiskunnan kasvatustajien tehtävä. (Hytönen 1993; Brotherus & al. 1999.)

Viralliset kasvatustavoitteet on lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa ilmaistu yksilön toivottavien ominaisuuksien luettelona. Samaan luetteloon sisältyy sekä yksilöllisyyttä että sosiaalisuutta korostavia ominaisuuksia. Käytännössä kasvatustyö merkitsee jatkuvaa rajankäyntiä sen kysymyksen suhteen, milloin kasvatin yksilöllisyydelle olisi tehtävä tilaa ja sitä palkittava, milloin taas tulisi edellyttää, että yksilöt oppivat ottamaan huomioon muidenkin tarpeet ja toimimaan yhteiseksi parhaaksi.

4.2.2 Mallioppiminen

Behaviorististen oppimisteorioiden mukainen oppiminen on yksilökeskeistä. Kanssaihmiset rinnastetaan näissä teorioissa lähinnä kasvuympäristön tarjoamiin erilaisiin ärsykkeisiin. Mallista oppimisen merkitystä ihmisen biologiaan kiinnittyneenä toimintastrategiana usein aliarvioidaan. Kaikkein korkeimmille eläinlajeille ominainen oppimisen perusmuoto on jäljittely, joka tarjoaa yhteisöllisen näkökulman oppimiseen (Raustevon Wright & von Wright 1991). Uudet käyttäytymismuodot opitaan havainnoimalla ja jäljittelemällä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tapahtuvaa ihmisten käyttäytymistä (Brotherus & al. 1994, 93-95). Lisäylykkeitä jäljitteilyyn saa nähdessään, kuinka toiset onnistuvat hyvin toimiessaan. Madsen & Egidius (1976, 74) kysyvät, onko sen luonnollisempaa kuin yrittää toimia itse samalla tavoin.

Mallioppimisen ideaa tarkentavana teoreettisena kehittelynä voitaisiin pitää sosiaalis-kognitiivista teoriaa. Se painottaa sijaiskokemuksen kautta oppimista ihmiselle tyypillisenä ominaisuutena. Toisia havainnoimalla ihminen voi laajentaa tietojaan ja taitojaan. Banduran (1997) mukaan käytännöllisesti katsoen kaikki ihmisen omakohtaisen kokemuksen seurauksena tapahtuva oppiminen voi tapahtua - tietoisesti tai tiedostamatta - epäsuorasti havainnoimalla toisten ihmisten käyttäytymistä ja sen aiheuttamia seuraamuksia.

Suuri osa käyttäytymistä ja niiden ympäristöllisiä vaikutuksia koskevasta tiedosta ilmaistaan symbolisesti sanallisoin tai kuvallisoin keinoin. Sen potentiaalina etuna on mallin vaikutusten moninkertaistuminen. Havainnoimalla tapahtuvassa oppimisessa yksi malli voi antaa uusia ajattelu- ja käyttäytymistapoja samanaikaisesti useille fyysisesti hyvinkin etäällä toisistaan oleville ihmisille toisin kuin oman toiminnan kautta tapahtuva oppiminen, jossa yksilö itse yrityksen ja erehdyksen kautta yrittää muuttaa toimintaansa. Bandura katsoo, että mitä enemmän ihmisen mielikuvat todellisuudesta ovat peräisin viestimien välittämästä symbolisesta ympäristöstä, sitä suurempi on niiden sosiaalinen vaikutus. Perinteisesti psykologiset

teoriat ovat korostaneet oman toiminnan vaikutusten kautta tapahtuvaa oppimista. Ne kuitenkin luotiin aikana, jolloin ei vielä ollut tietoa ja ymmärrystä kommunikaatioteknologian valtavasta kehityksestä ja sen vaikutuksista nykyihmisen symboliseen ympäristöön. Symboliset mallit levittävät nyt television, tietokonepelien ja videoiden välityksellä uusia ajattelumalleja, arvoja ja asenteita sekä käyttäytymistapoja niin yhteiskunnan sisällä kuin eri yhteiskuntien välillä. Lisäksi ne vaikuttavat motivaatioon ja toimivat sosiaalisena kannustimena käynnistäen ja ohjaten sosiaalista vuorovaikutusta. (Bandura 1997, 28-32.)

Havaintojen välittämää oppimista säätelee neljä osatoimintaa. *Tarkkaavuuteen liittyvät prosessit* säätelevät sitä, mitä mallina olevien vaikutteiden tulvasta havaitaan ja mitä tietoa valituista havainnoista poimitaan. Havaitut tapahtumat eivät voi vaikuttaa ihmiseen, jollei hän niitä muista. *Muistissa säilyttämisen prosessissa* mallin välittämää tietoa muokataan ja jäsennetään säännöiksi ja käsitteiksi muistirepresentaation muodostamista varten. *Käyttäytymisen tuottamisprosesseissa* symboliset käsitteet muutetaan asianmukaiseksi, tilanteeseen soveltuvaksi toiminnaksi. Neljäs mallioppimisen alatoiminta koskee *motivaatioprosesseja*. Ihminen käyttäytyy todennäköisimmin tavalla, josta saa arvostamia seuraamuksia. Ihmisiä motivoivat heidän kanssaan samankaltaisten yksilöiden onnistumiset. Koska ihminen ei toteuta kaikkea oppimaansa, erottaa sosiaalis-kognitiivinen teoria oppimisen ja suorituksen toisistaan. Henkilökohtaiset käyttäytymisnormit ovat kannustavan motivaation lähteenä. Omasta käyttäytymisestä tehdyt arviot säätelevät sitä, mitä havaitun kautta opittuja toimintoja ihmiset todennäköisimmin pyrkivät toteuttamaan. (Bandura 1997, 28-32.)

Sovellettaessa sosiaalis-kognitiivista teoriaa opetukseen on tässä lähtökohdiana näkemys, että lapset - heihin vaikuttavan globalisoituvan nuorisokulttuurin keskelläkin - omaksuvat asioita ja malleja lähiympäristönsä lapsilta ja aikuisilta. Tätä tarkoittaen on puhuttu myös samaistumisesta. Kun asioita opitaan paljolti samaistumisen kautta, tulee siitä Nurmen (1965, 72-75) mukaan aikuisille painolastia, sillä samaistumisen kohteita olemme juuri me, vanhemmat ja opettajat.

Kuusivuotiaalla lapsella on usein lähipiirissään itseään vanhempia ystäviä ja leikkitovereita. Tämänikäinen lapsi arvostaa isompia tovereitaan, jäljit-

telee heitä mielellään ja toimii heidän antamiensa ohjeiden mukaan. Vuorovaikutus vanhempien lasten kanssa on kuusivuotiaalle lapselle erittäin tärkeää ja myös kehittävää. Aikuisten tehtävä on pitää huoli siitä, että kehitys ja keskinäinen vuorovaikutus pysyvät myönteisinä. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984.)

Käyttäytymisen oppiminen eri-ikäisten ryhmässä on Pässilän & Niinikurun mukaan hyvin yksinkertaista. Kun isommat lapset sisäistävät ryhmän säännöt ja käyttäytyvät niiden mukaisesti, järkevästi ja oma-aloitteisesti, tulevat nuoremmat luontevasti perässä. Jos ryhmään tulee kerrallaan vain muutama uusi jäsen, ei kirjoitettuja sääntöjä tarvita, vaan ne opitaan toisten käyttäytymistä havainnoimalla. Omista tehtävistä huolehtiminen ja vastaaminen sekä omien jälkien siivoaminen askartelun ja saksien käytön jälkeen ovat ensimmäisiä mallista opittuja asioita koulutilanteessa yhdysluokassa, jossa ryhmä koostuu eri-ikäisistä lapsista. Samanikäisten lasten sijoittaminen samaan ryhmään rajoittaa nimenomaan mallioppimista. (Niinikuru & Pässilä 1995, 116.) Myös opettajan on muistettava, että hän toimii luokassa mallina lapsille. Opettajan on itse huolehdittava tavaroistaan hyvin. Lapset opetetaan alusta lähtien pakkaamaan reppunsa ja leikkien päätyttyä laittamaan tavarat omille paikoilleen. Aikanaan lapsetkin haluavat itse huolehtia omista asioistaan ja auttaa vuorostaan niitä, jotka tarvitsevat apua. (emt., 116-120.)

4.2.3 Yhdessä vai erikseen?

Siitäkin huolimatta, että kuluneiden lamavuosien aikana Suomen kouluverkkoa on supistettu, Suomi on edelleenkin yksi niistä maista, joissa yhdysluokat ovat tavallisia. Suomessa n. 60%:ssa kaikista ala-asteen kouluista on vain 1-3 opettajaa (Suomalainen koulutus 1999, 9).

Kunnissa, joissa käydään keskustelua siitä, onko yhdysluokan tarjoama esiopetus laadullisesti yhtä hyvää kuin erillisen esiopetusryhmän esiopetus, näyttää unohdetun yhdysluokan tarjoaman sosiaalisen kasvatuksen merkitys. Koskenniemen mukaan opetusryhmien tulisi koostua eri ikäisistä lapsista. Heterogeeninen luokka tarjoaa homogeenista luokkaa enemmän

mahdollisuuksia sosiaaliselle kehitykselle. Perinteiseen luokkaopetukseen pitäytymällä ei kuitenkaan kaikkia heterogeenisen ikäjakautuman antamia mahdollisuuksia voida käyttää hyväksi. Merkitystä on siis sillä, miten opiskelu toteutetaan. Pienryhmiin oppilaita jakamalla sosiaalisia kokemuksia syntyy huomattavasti enemmän, oppilaiden kosketukset toisiinsa ovat persoonallisia ja toivottujen sosiaalisten käyttäytymismuotojen oppiminen on luonnollisempaa. (Koskenniemi 1982, 121-124.) Ryhmäopiskelutilanteissa ryhmän heterogeenisuus on eduksi, koska silloin lapset joutuvat ratkaisuun päästäkseen väittelemään ja perustelemaan omia näkökantojaan. Aikuisen ja lapsen välinen keskustelu ei ole aina niin hedelmällistä kuin lasten keskinäinen keskustelu. Oppimistulosten kannalta saattaa lasten toisille antama opetus olla aikuisen antamaa tietoa kehittävämpää. (Karlson & Riihelä 1991.)

Koskenniemen mukaan yhdysluokissa on hyvät edellytykset yhteistoiminnan ja vastuuntunnon kehittymiselle. Opetusryhmänä eri-ikäisten ryhmä on luonteva, onhan se vapaa-aikanakin tavallisin. Yleisesti ottaen 1-2-opettajaisissa kouluissa oppilaat ovat Koskenniemen mukaan rauhallisempia ja seurallisempia ja nuoremmille avun antaminen niissä on yleistä. Yhdysluokka on niin ikään harvoin häiriöille altis. Sosiaalisen kasvatuksen edellytykset yhdysluokissa ovat paremmat kuin vuosiluokissa. Opiskelu kollektiivisesti ja ongelmien pohdiskelu yhdessä ohjaavat avoimeen kanssakäymiseen yli luokkarajojen. Koskenniemi oli pannut merkille, että sekä Ruotsissa että Yhdysvalloissa oli virinnyt pyrkimys yhdysluokkien perustamiseen sinnekin, missä ne oppilasmäärien vuoksi eivät olleet välttämättömiä. (Koskenniemi 1982, 25.)

Peltonen viittaa Kalaojan pienten koulujen kehittämistutkimuksiin. Niiden mukaan pienten koulujen opetuksellisia etuja ovat opetuksen yksilöllisyys ja joustavuus ja innovatiivisen, luovan kehityksen helppous, perhemäinen ilmapiiri, työrauhaongelmien vähäisyys ja oppilaiden itsenäistymismahdollisuudet. Toisaalta Kalaojan mukaan koulun ilmapiiriä voi pitää ahdistavanakin, jos yhteistyö opettajien tai opettajan ja oppilaiden välillä ei suju, koska on mahdotonta vaihtaa luokkaa. (Peltonen 1998, 28.) Toisaalta oppilaan perusopetusryhmän vaihtaminen opettaja-oppilas suhteen perusteella on Suomessa isoissakin kouluissa harvinaista, ellei kokonaan tuntematonta.

Samankaltaisiin päätelmiin Koskenniemen kanssa yhdysluokkien ja erillisluokkien vertailussa ovat tulleet useat yhdysvaltalaiset tutkijat. Yhdysluokan vaikutus lasten sosiaaliseen kehitykseen on kiinnostanut monia tutkijoita ja kenttätöitä tekeviä. Yhdysluokalla on McClellanin ja Kinseyn mukaan merkittävä vaikutus lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen. Yhdysluokassa harvemmat oppilaat tuntevat itsensä sosiaalisesti eristetyiksi kuin samanikäisten luokassa ja aggressiivinen käyttäytyminen on huomattavasti vähemmän todennäköistä yhdysluokassa kuin samanikäisten luokassa. Yhdysluokassa samassa opetusryhmässä opiskelevat lapset ovat sekä eri-ikäisiä että eritasoisia. Heidän tutkimuksessaan lasten väliset ikäerot olivat vähintään kaksi vuotta.

Oikein toteutetussa eri-ikäisten opetuksessa oli McClellanin ja Kinseyn mukaan kyse enemmästä kuin vain siitä, että eri-ikäiset lapset pannaan yhteen. Positiivinen työskentelymalli yhdysluokassa salli sosiaalisten taitojen kehittymisen opettajan rohkaistessa yli ikärajojen tapahtuvaan vuorovaikutukseen. McClellan ja Kinsey toteavat, että luokassa ilmenevää sosiaalista käyttäytymistä ovat auttaminen, jakaminen, yhteistoiminta, vastuun ottaminen ja toisista huolehtiminen. Heidän mukaan yhdysluokassa lapsia rohkaistaan jakamaan älyllisiä, tiedollisia ja sosiaalisia kokemuksia toisten kanssa. Vanhempien lasten sosiaaliset taidot kehittyvät heidän roolissaan opettajana ja kasvattajina ja nuorempien taidot heidän havainnoidessaan ja ottaessaan mallia vanhemmilta luokkatovereiltaan. Sosiaalisen käyttäytymisen on osoitettu nousevan iän mukana niissä kulttuureissa, joissa lapsille annetaan mahdollisuus auttaa ja heidän odotetaan huolehtivan pienemmistä lapsista. Luokan rakenteen vuoksi luokan opettaja todennäköisemmin yhdysluokassa pyytää lapsia auttamaan toisiaan kuin samanikäisten lasten luokan opettaja. Koska yhdysluokan oppilaat elävät yhdessä samassa luokassa ainakin kaksi vuotta, on todennäköistä, että eri-ikäisyys ryhmässä edistää lasten sosiaalista käyttäytymistä ja vähentää aggressioita. Näin yhdysluokan ilmapiiri voisi auttaa myös aggressiivisia ja häiriköiviä oppilaita. (McClellan & Kinsey, 1999.)

Näyttää siltä, että yhdysluokkaopetusta pidetään usein välttämättömänä pahan ja siitä luovutaan heti, kun koulun koko sallii muodostaa opetusryhmät samanikäisistä lapsista. Edellä esitetyt teoreettiset lähtökohdat antavat

kuitenkin mahdollisuuden kehittää yhdysluokkaopetuksen teoriaperustaa. Yhdysluokkaopetuksessa on jo käytännön syistä omaksuttava ajatus, että lapsella on oltava aktiivinen rooli oppijana (ks. ed. kohta 4.1.2). Yhdysluokkaopetusta ei tarvitse nähdä ainoastaan tasavertaisena opetusjärjestelynä erillisloukkaan verrattuna, vaan se voidaan Koskenniemen tapaan nähdä tavoiteltavana ratkaisuna. Edellä kuvatun sosiaalisen oppimisteorian ja Banduran teoreettisen ajattelun mukaan lapsille merkittävät ihmiset toimivat oppimisessa tietolähteinä ja malleina. Yhdysluokkaopetuksessa opettaja voi tietoisesti käyttää hyväksi tätä ilmiötä. Nuoremmat lapset oppivat eri-ikäisten opetusryhmissä todella paljon asioita mallioppimisen kautta. Myös yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteen (ks. ed.) ympärillä toteutetut opetuskokeilut ja -kehittelyt soveltuvat hyvin yhdysluokkaopetukseen.

Avainsanoja yhdysluokkaopetusta tukevissa teoreettisissa ajattelumalleissa ovat usein sosiaalisuus ja mallioppiminen. Mallioppiminen liittyy sekä tietojen että taitojen oppimiseen sekä eettiseen ja asennekasvatukseen. Kun yksistään Suomen asutusrakenteen takia esiopetusta tullaan vastaisuudessa merkittävässä määrin antamaan peruskoulujen yhdysluokissa, tulisi edellä mainittuja yhdysluokkaopetuksen teoreettisia perusteluja pitää aktiivisesti opetuksen kehittämisessä esillä.

5 ESIOPETUS ERITYISOSAAMISTA EDELLYTTÄVÄNÄ TOIMINTANA

Opettajan ammattia on monin keinoin yritetty professionaalistaa. Keinoina ovat olleet koulutuksen pidentäminen ja tutkintotason nostaminen niin luokan- kuin lastentarhanopettajillakin. Huolimatta ulkoisista autonomisen ammatin tunnusmerkeistä opettajan ammatti on kuitenkin sisältäpäin, jopa omasta ammattikunnasta tarkalleen rajattu, ohjattu ja normitettu. (Laine 1998.)

5.1 Esiopetus professionaalisenä toimintana

Asiantuntijuus voidaan ymmärtää ilmiönä, joka määrittyy ajan, paikan ja tilanteen mukaan. Ympäröivän yhteiskunnan muutokset ilmentyvät jokapäiväisessä työskentelyssä muuttaen työhön kohdistuvia odotuksia sekä asiantuntijuuden rakennetta ja kehittymistä. Viimeisten vuosikymmenten esiopetukseen liittyneet kehittämissuunnitelmat ja ratkaisut ovat Karilan mielestä näitä muutoksia. (Karila 2000, 101.)

Professioammatin harjoittajalla on pitkä teoreettinen korkeakoulussa tai yliopistossa hankittu koulutus ja hänen tutkintonsa on osoitus ammatillisesta pätevyydestä. Koulutuksen antaman pätevyuden perusteella ammatin harjoittajalla on vapaus tehdä itsenäisiä työn järjestämistä ja työn kohdetta koskevia ratkaisuja. Profiessiot ovat järjestäytyneitä ammattikuntia. Professiöjärjestö järjestää koulutusta, valvoo ammatinharjoittajien toimintaa, puolustaa ammatillisia etuja vaikuttaen viranomaisiin ja poliittisiin päättäjiin. Eräät professiöjärjestöt ovat tarkoitettuja vain koulutusalan tutkinnon suorittaneille. Järjestöt pyrkivät siis vahvistamaan koulutusalan tutkinnon suorittaneiden valtuutusta vastaavaan työtehtävään eli niistä on tullut koulutuksen mukaisia monopoleja. Tämä leimaa lähekkäisten ammattiryhmien kamppailua koulutuksen ja työtehtävien valtuutusten rajoista. (Konttinen 1996, 11.)

Suuret keskusjärjestöt antavat opettajan työlle merkittävät puitteet. Ammattiliitot vaikuttavat virkaehtosopimuksien kautta esimerkiksi opettajien työaikaan ja palkkaukseen sekä vastaavat muutenkin edunvalvonnasta. Edunvalvonta on tärkeää, mutta sen varjolla on mahdollista estää käytännön työntekijöiden mielestä tarpeellistenkin uudistusten toteuttamista. Pedagogiset järjestöt muokkaavat oman opettajaryhmänsä ammatillista identiteettiä ja asenteita ammattilehdissä käytävillä keskusteluilla ja kannanotoilla. Näin ne vaikuttavat osaltaan ammattikuntansa yleiseen mielipiteeseen ja opettajien suhtautumiseen uudistuksiin kouluelämässä. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 138.)

Freidson (1994) on Konttisen mukaan vaatinut täsmällisiä määrittämiä professionaalisuudesta käsitteitä keskusteluun. Professionalisaatiolla voidaan Freidsonin mukaan tarkoittaa hyvin laajassa merkityksessä ammatillistumista. Yhteiskunnan katsotaan professionalistuvan, jos työtehtäviinsä harjaantuneet palkalliset työntekijät tekevät sen toiminnoista yhä suuremman osan. Näin ymmärrettynä hyvinvointivaltion rakentaminen on merkinnyt voimakasta professionalistumista, kun koulutetut asiantuntijat (päiväkodit ja kouluopetus) ovat ottaneet hoitaakseen aiemmin palkattoman kotityön eli lasten hoidon. (Konttinen 1996, 21.)

Yleisen koulutustason nousun myötä ovat tavallisen "kadun miehen" valmiudet professionalistien työn laadun arvioimiseksi tulleet mahdolliseksi (Konttinen 1996, 22). Norjalaisista lapsista 97% elää perheissä, jossa vähintään toisella vanhemmalla on peruskoulua korkeampi koulutus, ja 22%:n kohdalla molempien vanhempien koulutustaso on vähintään yhtä korkea kuin opettajalla. Vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa koulutuksesta ja he asettavat yhä suurempia vaatimuksia koulutustarjonnan laadulle. (Føreland 1999.) Suomessa lukion tai ammatillisen koulutuksen aloittaa n. 94% ikäluokasta ja tutkinnon suorittaa 82% (Valtioneuvosto 1999). Siten myös meillä nuoret aikuiset ovat verrattain kouluttautuneita.

Konttista (1996) mukaillen voidaan todeta, että professionaalisista ammatteista poiketen sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien lähtöpalikat eivät naisvaltaisuudesta johtuen ole korkeat, työautonomia on aika suuri, mutta arvostus on melko alhainen. Opettajan ja lastentarhanopetta-

jan ammateissa voidaan katsoa tapahtuneen jopa deprofessionalisaatiota. Niitä ei enää pidetä niin tavoiteltavina ammatteina kuin aikaisemmin työn fyysisen ja psyykkisen rasittavuuden ja vaatimattoman palkan vuoksi.

Koska esiopetus sijoittuu yhteiskunnan julkisella palvelusektorilla päivähoitojärjestelmän ja koulujärjestelmän rajapintaan, on esiopetuksesta Suomessa tullut myös professionaalisten kamppailujen kenttä. Sosiaali- ja kouluviranomaiset ja heidän alaisensa työntekijät ovat kiistelleet esiopetuksen järjestämisestä sekä oikeutuksesta ja velvollisuudesta esiopetuksen antamiseen. Tätä kamppailua kuvataan tarkemmin myöhemmin.

5.2 Esiopettajilta vaadittavia taitoja ja ominaisuuksia

Opettaja on ammattiroolissa, johon päästäkseen hän on käynyt läpi erilaisia koulutusvaiheita, saanut tietoa ja vahvistanut asiantuntemustaan. Opettajan työ on kuitenkin työtä, jota hän kaikesta koulutuksesta huolimatta tekee omana itsenään, persoonana. Opettajan työssä kohtaa erilaisia ihmisiä, joiden kohtaaminen ei ole mahdollista ulkokohtaisesti, vain ammattiroolista käsin. Opettajan on oltava työssään läsnä kokonaan. Ulkoisista paineista ja ympäröivän yhteiskunnan ristiriitaisuuksista huolimatta opettajan tulisi olla selvillä omasta itsestään, tietää miksi hän työtään tekee. Opettajan olisi selkiytettävä itseytensä, oma identiteettinsä ammatillisena ja ihmisenä. (Heikkinen 1998, 96.)

Tämän päivän koulussa opettaja on lähellä oppilaitaan; suhde on välitön ja inhimillinen. Lähestyessään oppilaitaan opettaja joutuu koetukselle ihmisenä, mutta samalla hänen mahdollisuutensa vaikuttaa oppilaiden kehitykseen lisääntyvät. (Koskenniemi & Hälinen 1978.) Opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen laatu on merkityksellinen luotaessa oppimiselle myönteistä ilmapiiriä (Hunter & Scheirer 1992, 120). Rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri tukee aktiivista oppimista. Siinä on vapautta, mutta myös päämääriä ja huolenpitoa päämäärien saavuttamisesta. (Niemi 1998, 48.) Jokaisella pienten lasten kanssa työtä tekevällä on käsitys siitä, mikä hänen työssään on tärkeää ja keskeisintä ja millaisia lapset ovat. Pohjan tälle antavat ammatillinen koulutus, työkokemus, elämäkokemus ja myös mah-

dolliset omat lapset. (Niiranen 1993.)

Opettajan eettinen rooli korostuu, koska hän on tekemisissä alaikäisten kanssa, joilla ei ole keinoja ja taitoja omien asioidensa hoitamiseen ja jotka eivät välttämättä tiedä omia oikeuksiaan. Eettisyyteen kuuluu myös se, että opettaja on kehittämässä älyllisiä toimintoja, joilla on ratkaiseva merkitys ihmisen myöhempään elämään ja elämässä selviämiseen. Lisäksi opettajana olemiseen kuuluu aina mallina oleminen, halusi hän sitä sitten tai ei. (Laine 1998, 112.)

Opettajan on tuettava ja ohjattava lasten työskentelyä henkilökohtaisista kyvyistään tai puutteistaan huolimatta. Hän rohkaisee oppilaita aloitteellisuuteen, sisukkuuteen, huolellisuuteen ja itseluottamukseen. Asenteet ja niihin liittyvät taidot ovat tärkeitä koko opiskelun ajan. (Hunter & Scheirer 1992, 117.)

Päiväkodin pieni, erilaisia asioita osaava henkilökunta, joka on sitoutunut yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja joka pitää itseään yhteisvastuussa suorituksistaan, täyttää hyvän tiimin tunnusmerkit. Vahervan (1998, 228-230) mukaan tiimityö vaatii tiimin jäseniltä erilaisia taitoja. Perinteiset yksilötyössä käytetyt taidot eivät riitä, koska tiimin jäseneltä edellytetään yhteistyökykyä ja kommunikointikykyä, kykyä kuunnella ja puhua. Tiimin jäsenenä joudutaan myös ratkomaan ongelmia, tekemään päätöksiä ja kantamaan vastuuta sekä yksilönä että ryhmänä. Tiimityössä tehtävät usein myös laajenevat ja monipuolistuvat, joten tiimiläisenä joutuu opettelemaan uusia tietoja ja taitoja. Hyvä tiimi on moniammatillinen työryhmä, jossa on monenlaista osaamista. Tiimin jäsenenä voi seurata toisten työskentelyä, kokeilla uusia toimintoja ja samalla saada ohjausta osaavimmilta tiimin jäseniltä. Oppiminen jää kuitenkin satunnaiseksi ja tiimin jäsenet saattavat toimia jopa ristiriitaisti, jos reflektointi ja keskustelu tekemisistä jää läpikäymättä.

Tynjälän (1998, 131) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi, jonka aikana asiantuntijuuden eri elementit integroituvat toisiinsa hallituksi kokonaisuudeksi. Asiantuntijan ei tarvitse erikseen miettiä, mihin teoriaan tai opinkappaleeseen hän perustaa kunkin ratkaisunsa, vaan monimutkaisetkin ongelmanratkaisutilanteet ovat tulosta pitkäaikaisen

teorian ja käytännön yhteensovittamisesta ja asiantuntija toimii ikään kuin intuitiivisesti.

Karila katsoo, että kun omaa asiantuntijuutta määrittävät yksilön oma elämänhistoria ja koulutuksen sekä kokemusten tuottamat tiedot ja taidot, saatetaan päiväkodeissa nyt pelätä perinteisten rajojen ylittävän moniammatillisen toimintakulttuurin hävittävän jotain omasta asiantuntijuudesta. (Karila 2000, 129.) Tieto ei kuitenkaan vähene jaettaessa, koska toiselle annettu tieto ei ole pois antajalta eikä liioin muilta tiedon saajilta. Koko ihmillisen kulttuurin kehittyminen perustuu tiedon yhä nopeampaan ja laajempaan levitykseen. (Itälä 1995.) Vaikka esiopetusta koskevan lainsäädännön perusteella esiopetuksen kehittämistä ja toteuttamisesta päiväkodeissa vastuu kuuluu lastentarhanopettajille, esiopetuslainsäädäntö toteaa kuitenkin käytännössä moniammatillisen työryhmän toteuttavan esiopetusta. (Karila 2000, 132.)

Moniammatillisuus ei koske vain päiväkoteja, vaan se leimaa myös koulun ja päiväkodin yhteistyötä. Norjalaisen esiopetuskokeilun yhteenvedossa (St.meld. nr. 40) todettiin, että päiväkotien henkilökunnan ja opettajien yhteistyötä haittasivat aluksi historialliset tekijät, erilaiset toimintatavat ja -kulttuurit, osaksi ehkä myös asenteelliset tekijät. Karila (2000) on päätenyt samanlaiseen tulokseen hedelmällisen yhteistyön edellytyksistä. Kummankin alueen työntekijöiden on tunnettava toistensa työn historia ja käsitteelliset perustat, löydettävä yhteinen kieli ja toimintatavat, kun kysymyksessä on kaksi eri kulttuuritaustaista instituutiota. Kulttuurien kohtaaminen ja kulttuurien välinen viestintä antaisi tähän päivään sopivan tarkastelunäkökulman (Köntti 1999).

Tiimissä työskentelemiseen lastentarhanopettajat saavat koulutuksen ja he toteuttavat sitä työssään joka päivä, kun taas luokanopettaja on enemmän yksinäinen puurtaja. Opettaja on oppilaidensa kanssa yksin ja näkee kehityvänsä, onnistuvansa ja epäonnistuvansa yksin (Lindeman 1996, 39).

Luokanopettaja vastaa tradition mukaan toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta yksin. Opettajien klassinen ongelma on työn yksilökeskeisyys. Sen sijaan lastentarhanopettajien on aina pitänyt tehdä yhteistyötä niin suunnittelussa kuin toiminnassakin.

Fullan puhuu koulusta oppivana organisaationa. Hänen mukaan opettajaprofessiota olisi uudistettava ja muutettava koulukulttuuri kollegiaaliseksi työyhteisöksi. Ihmiset oppivat uusia työskentelymalleja olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opettajat eivät suoriudu tehtävästään yksin eikä heidän tulisikaan yrittää selviytyä omin voimin. Yhteistyö on joukkovoimaa ja myös se on olennaista henkilökohtaiselle oppimiselle. Ilman henkilökohtaisia voimavaroja yhteistyö jää muodollisuudeksi eikä saa sisältöä. Yksilölliset ja toisaalta ryhmän edustamat taidot tukevat oppimisorganisaatiossa toisiaan. Ihmiset tarvitsevat toinen toistaan oppiakseen ja suoriutuakseen tehtävistään. Samoin ajattelevat ja samaan suuntaan toimivat ihmiset voivat saada ihmeitä aikaan. (Fullan 1994.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 mukaan moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustaansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskuntoon, kulttuuriin ja luontoon. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata myös oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12.)

Kasvatus on aina arvosidonnaista, halusimme sitä tai emme. Opettajan on tunnettava arvostuksensa ja tunnistettava, että hän välittää myös epäsuorasti arvoja lapsille. Vain omat arvonsa tiedostamalla opettaja voi tarvittaessa muuttaa ja tarkistaa niitä. Kasvatustietoisuus ilmenee kasvatusteoisissa ja -toiminnassa ilmaisten opettajan kypsyyttä. Esi- ja alkuopetuksessa opettajan on kyettävä erittelemään omaa kasvatuskäsitelmää, oltava perillä kasvatustyön perusteista, yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutuksesta opetustyöhön sekä lapsen kokemusmaailmasta. Olennaista on opettajan opetuksellisten valintojen pohdiskelu ja perustelu sekä kyky nähdä valinnan perusteet laajemmassa kasvatuksellisessa arvokentässä. (Brotherus & al. 1999.)

Opettajan ammatinhallintaan kuuluu hyvä peruskoulutus sekä jatkuva täydennyskoulutus kautta koko urakehityksen. Opettajien on syvennettävä tietojaan kasvatuksesta ja oltava arkityössään tietoinen koulun moraalisten

tavoitteiden ja kasvatust politiikan yhteyksistä sekä yhteiskunnallisen kehityksen laajemmista trendeistä. Opettajien on kehitettävä jatkuvan tutkimisen ja oppimisen taitoja etsien yhä uusia ideoita omasta kokemuspiiristään, niin koulumaailmasta kuin sen ulkopuoleltakin. (Fullan 1994.) Näin opettaja voi omalla toiminnallaan olla esimerkkinä oppilaille jatkuvan opiskelun harrastamisesta ja toisten opettajien kanssa tehtävän yhteistyön tarpeellisuudesta.

Ajallemme on ominaista jatkuva muutos, epävarmuus, kriisit ja kaaos. Opettaja edustaa tässä ajassa sekä jatkuvuutta - turvallisuutta, pysyvyyttä - että muutosta ja tulevaisuuteen vaikuttamista. Opettajan työn ytimessä on oppilas, jota hän tukee elämönhallintataitoja vahvistamalla. Nämä taidot todentuvat tässä ja nyt, mutta ne ovat henkisiä eväitä myös tulevaisuudessa. (Korpinen 1996, 15.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan kiteyttää, että esiopettajan on jatkuvasti kehitettävä itseään, seurattava yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja hänen työtään koskevan teoreettisen ja käytännön tietämyksen karttumista. Näyttää siltä, että esiopettajan olisi erityisesti kehitettävä tiimissä toimimisen edellyttämiä valmiuksiaan kahdestakin syystä: toisaalta antaakseen työyhteisölleen ja toimintaympäristölleen vastavuoroisuusperiaatteella oman kehittämispanoksensa ja toisaalta ollakseen lapsille mallina henkilöstä, joka luontevasti voi kohdata vielä tuntemattoman tulevaisuuden. Lastentarhanopettajien ammatillisesta traditiosta luokanopettajien tulisi omaksua tiimityön taitoja ja sen edellyttämää työorientaatiota.

6 ESIOPETUSINSTITUUTIOIDEN JA KOTIEN YHTEISTYÖ

6.1 Vanhempien merkitys korostuu tämän päivän kasvatus- ja opetustyössä

Lasta ei voida kasvattaa erillään perheistä ja lähiympäristöstä. Lähtökohtana koko päivähoidolle ja päiväkotityölle on se, että yhteiskunta on palkannut henkilökunnan perheiden käyttöön. (Laukkanen & al. 1981, 182.) Monien päiväkotien kasvatustoiminnan lähtökohtana on perhekeskeisyys, mikä merkitsee, että vanhemmat ovat määrittelemässä tavoitteita lapsensa kasvatukselle ja opetukselle. Kouluuntulovaiheessa on tärkeää keskustella perheiden kanssa, jotta peruslinjat säilyvät samoina ja luonteva yhteistyö vanhempien kanssa jatkuisi. (Mäensivu & Vesanen 2000, 17.) Vanhemmat ovat omien lastensa parhaita asiantuntijoita. Lapselle vanhempien kiinnostus hänen koulunkäyntiään kohtaan on arvokas asia ja tämän päivän koululle vanhempien tuki on välttämätöntä. Opettajat tosin ovat suhtautuneet opettajasta ja aikakaudesta riippuen vanhempien kiinnostukseen vaihtelevasti. (Itälä 1995, 78.)

Kansainvälisesti vertaillen kodin ja koulun välinen yhteistyö poikkeaa Suomessa jossain määrin muiden maiden yhteistyömuodoista ja -järjestelyistä. Monissa maissa vanhempien ja päiväkotien/koulujen yhteistyövelvoite on joko kirjattuna tai kirjoittamattomana olemassa. Vanhempien oikeudet vaikuttaa lastensa kasvatukseen ja koulutukseen on kirjattu useisiin asiakirjoihin alkaen YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta. Omaan hallitusmuotoomme on kirjattu koulutuksen perusturva koskevat velvoitteet. Suomalaista koulutusjärjestelmää on luonnehdittu keskusjohtoiseksi. Yhteistyösäädöksiä meillä on runsaasti. Ne turvaavatkin muodollisen yhteistyön, mutta persoonallista vuorovaikutusta ei virallisoin määräyksin voida hoitaa. Perusopetuslain 3§:ää, joka velvoittaa opetuksessa olemaan yhteistyössä vanhempien kanssa, voidaan tulkita monella tavalla. Niemen mukaan koulua kehitetään yhdessä vanhempien kanssa. Kunta koulutuksen

järjestäjänä on velvollinen arvioimaan tarjoamaansa koulutusta ja opetusta. Lasten vanhemmat ovat lastensa kautta parhaita asiantuntijoita sen arvioinnissa, mitä koulussa tapahtuu. Vanhemmilla on kansalaisina oikeus ja velvollisuus vaatia lapsilleen hyvää opetusta. (Niemi 2000, 22.)

Poutalan mukaan huoltajilla on oltava mahdollisuus tavoittaa opettaja lapsensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Opettaja voi itse harkita, miten ja milloin hän on tavoitettavissa puhelimitse. Opettaja voi antaa vanhemmille vain työnumeron ja ajan, jonka hän on varannut puhelinkeskusteluille. Joku opettaja voi antaa huoltajille kotinumeronsa, jolloin vanhemmat voivat soittaa opettajalle parhaaksi katsomanaan aikana. Myös kotinumeronsa antava opettaja voi määritellä ajan, jolloin hän on kotonaan valmis keskustelemaan oppilaidensa huoltajien kanssa. (Poutala 2000, 155.)

Taajama-alueen opettajan ja koulun toiminta-alueella asuvan, pienen kyläkoulun opettajan työkuvan ero näkyy ehkä selvimmin tässä. Pienen kyläkoulun opettaja ei voi olla tavattavissa vain tietyinä kellonaikana. Kyläkoulun opettaja on kokonaistyöajassa, halusi hän sitä tai ei. On olemassa opettajia, jotka yrittävät varjella omaa yksityisyyttään, eivätkä ole koulun työajan ulkopuolella juuri missään tekemisissä koulunsa vanhempien kanssa. Yhteistyön ja yhteydenpidon tarkoituksaan ei varmaan ole aiheuttaa tunnetta lisääntyvistä opettajaan kohdistuvista vaatimuksista, vaan auttaa ja helpottaa hänen työtään. Ainakin tiettyyn määrään saakka hyvä yhteistyö kotien kanssa on siis opettajan työtä helpottava tekijä, ei ylimääräinen rasite.

Korpinen (1989, 182-184.) toteaa, että suomalaista opettajankoulutusta on, niin lastentarhan- kuin luokanopettajien kohdalla, moitittu julkisestikin siitä, ettei se anna valmiuksia opettajiksi opiskeleville kodin ja koulun yhteistyötaitoihin. Koululaitos ja opettajankoulutus eivät ole uudistuneet yhteiskunnallisten muutosten myötä. Yhteydenpidon muodot eivät vastaa yhteiskunnan ja vanhempien tarpeita. Niemen (2000, 24) mukaan opettajankoulutukseen olisi saatava kokemuksia ja ohjausta - paitsi vanhempien kanssa käytävistä arviointi- ja kehityskeskusteluista - myös siitä, miten tehdään yhdessä opetussuunnitelmayhteistyötä.

Vanhempien osallistuminen esiopetuksen opetussuunnitelmatyöhön olisi tärkeää jo siksi, että Suomessa lapsen osallistuminen esiopetukseen riippuu

vanhempien päätöksestä. Päätösperusteena pitäisi olla tietämys siitä, mitä esiopetus on. Lasten huoltajien näkemysten huomioon ottaminen esiopetuksenkin toteuttamisessa perustuu perusopetuslakiin, jonka mukaan koulun tulee tukea kodin kasvatustyötä. (Korpinen 2000.) Koulukohtaisten opetussuunnitelmien sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 tarkoittaman lapsen henkilökohtaisen etenemissuunnitelman laadinta tuo koulun toiminnan lähemmäs vanhempia ja antaa heille mahdollisuuden olla mukana tukemassa koulun toimintaa ja kehittämistä. Yhteistyötä saattaa kuitenkin vaikeuttaa koulun käyttämä, vanhemmille vieras, terminologia.

Vanhempien mielestä henkilökohtainen keskustelu on yhteistyömuodoista tärkein, mutta opettajat eivät ole saaneet koulutusta henkilökohtaisessa yhteistyössä tarvittavien vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi ja siksi he kokevat sen erittäin vaativaksi yhteistyömuodoksi. (Korpinen 1989, 182-184.) Vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa keskeistä on se, että opettaja pystyy luomaan kontaktin toiseen ihmiseen, kykenee kuuntelemaan ja ymmärtämään toista ihmistä ja osaa asettua hänen asemaansa, näkee asiat toisen ihmisen kannalta. Yhteistyön syntyminen, kehittyminen ja sujuminen edellyttää aina vanhempien kunnioittamista ja heidän tilanteensa ymmärtämistä. (Laukkanen & al. 1981, 182.)

Yhteydenpidosta koteihin olisi tehtävä säännöllinen tapa heti koulun aloituksesta alkaen koulun koosta riippumatta. Pienillä kyläkouluilla yhteistyömuodot voivat olla huomattavastikin vaihtelevammat kuin suurten taajamien kouluissa. Olivat yhteistyötavat mitkä tahansa, yhteistyön perustana tulee olla molemminpuolinen kunnioitus, toistensa tunteminen ja hyväksyminen tasavertaisina kasvattajina. Silloin voidaan vanhempien kanssa keskustella todella tärkeistä lapsen koulunkäyntiä koskevista asioista rakentavassa hengessä. Mutta hedelmällisestäkkin yhteydenpidosta on pitkä matka kotien vaikutusvaltaan päätettäessä koulun opetussisällöistä ja työskentelytavoista. Kodin vaikutuskeinoina ovat paitsi vapaamuotoinen yhteydenpito myös vaikuttaminen koulun johtokunnan sekä vanhempainyhdistyksen tai -neuvoston kautta. (Itälä 1995, 79.) Viimeisen koululainsäädännön yhteydessä säädetty perusopetuslaki (1998) antaa peruskoululaisvanhemmille myös uuden vaikuttamiskeinon: vanhemmat voivat valita lapselleen muunkin kuin kunnan lapselle ensisijaisesti osoittaman

koulun. Kun kunta ei ole tällaisessa tapauksessa velvollinen järjestämään koulukuljetusta, voi tämän mahdollisuuden hyväksikäyttö riippua muun muassa perheen taloudellisista mahdollisuuksista. Lisäksi kunta voi rajoittaa lapsen oikeutta käydä muuta koulua esimerkiksi sillä perusteella, että koulussa ei ole tilaa. Esiopetuspaikan valinnassa saattaa perheillä olla valintavaihtoehtoina - kunnasta riippuen - esimerkiksi päiväkodissa annettava esiopetus tai peruskoulun yhteydessä annettava esiopetus.

Suomen Vanhempainliiton puheenjohtaja, professori Hannele Niemi korosti Helsingissä syksyllä 1999 pidetyssä European Parents' Association (EPA) kokouksessa vanhempien ja koulun välisen yhteistyön merkitystä. Yksi vanhempainjärjestöjen tärkeimmistä tavoitteista on Niemen mukaan kommunikaatiovalmiuden rakentaminen kodin ja koulun välille. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteen hiileen puhaltaminen näkyy lapsen koulusaavutuksissa. Omalla kiinnostuksellaan, aktiivisuudellaan ja asioihin tarttumisella vanhemmat antavat lapsilleen sellaisen mallin, joka ohjaa myös koululaisen aktiiviseen rooliin. Tärkeintä olisi vanhempien ja opettajien välinen luottamus. Silloin kaikki osapuolet toimisivat tasavertaisesti lapsen edun eteen.

Idealiyhteistyössä ollaan avoimia ja rehellisiä. Siihen ei liity vanhempien pelkoa siitä, että yhteistyö voisi kääntyä lasta vastaan. Opettajakin voi pelätä mitä vanhemmat hänestä ajattelevat. Vanhemmat ja opettaja eivät saisi tuntea toisiaan kilpailijoiksi, vaan heidän tulisi tukea toistensa työtä kasvatuksessa ja opetuksessa lapsen parhaaksi. (Niemi 2000.)

Koulu siis tarvitsee yhteistyökumppanikseen oppilaiden vanhemmat onnistuakseen lasten kasvatuksen ja kasvun tukemisessa sekä yhteiskunnan koululle asettamien opetus- ja kasvatustehtävien hoitamisessa. Pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan arvoperusta ja viime aikoina korostettu asiakaslähtöisyyden periaatekin edellyttävät, että kasvatusta ja koulutuspalvelut ymmärretään kansalaisten oikeuksiksi. Yhteiskunta on tämän ajattelun mukaan yksilöitä varten eikä päinvastoin.

6.2 Yhteistyömuotoja

Kaikkien vanhempien tavoittamiseksi tarvitaan monimuotoista yhteistointia. Päivähoidossa tavallisimmaksi yhteistyömuodoksi ovat muodostuneet päivittäiset keskustelut vanhempien kanssa lasta hoitoon tuotaessa ja haettaessa. Vaikka näissä tapaamisissa ei päästäkään pinnallisia eteiskontakteja pidemmälle, eikä aina ole aikaa rauhalliseen keskusteluhetkeen, tarjoavat ne kuitenkin mahdollisuuden säännölliseen tietojen vaihtoon kodin ja päiväkodin välillä. Kunnan järjestämän koulukuljetuksen puuttetta koulun esiopetukseen ei siis pitäisikään nähdä pelkästään negatiivisena, vaan sitä voitaisiin hyödyntää päiväkodin tavoin vanhempien ja opettajien yhteydenpidossa.

Hedelmällisempään yhteyteen vanhempien kanssa päästään yksittäisissä keskusteluissa niitä varten varattuina aikoina. Opettaja, huoltajat ja mahdollisesti lapsi voivat yhdessä laatia lapsen esiopetuksen suunnitelman, jonka avulla pyritään turvaamaan lapselle parhaat edellytykset kasvaa ja oppia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Henkilökohtaisissa tapaamisissa voidaan vuoden aikana arvioida ja seurata suunnitelman toteutumista. Vanhemmille on tärkeää, että he saavat tietoa oman lapsensa kehityksestä. Tähän asti koulun yhteydenpito on painottunut usein ikävien ja vaikeiden asioiden käsittelyyn. Vanhemmille olisi erityisen tärkeää, että he saisivat kuulla missä asioissa heidän lapsensa on hyvä, missä menestyy ja mitä he voivat antaa luokkayhteisölleen. Tällaisen viestinnän lisääminen antaa uudenlaista pohjaa avoimen ja luottamuksellisen yhteistyön syntymiselle. (Niemi 2000.)

Kautta aikojen ovat vanhempainillat olleet tavanomaisin kodin ja koulun yhteistyömuoto. Tavalliset vanhempainillat eivät kuitenkaan kiinnosta kaikkia, vaikka kaikkien vanhempien saavuttaminen olisi tärkeää. Vanhempia tarvitaan myös kasvatuksellisissa asioissa jakamaan kokemuksia ja ongelmia yhdessä toisten vanhempien ja opettajien kanssa. Mahdollisuus keskustella luokkayhteisön yhteisistä asioista on oleellista yhteistointia. (Niemi 2000.) Korpisen (1989) mukaan äidit osallistuvat vanhem-

painiltoihin ja koulun juhliin, mutta isiä innostaa enemmän suora toiminta. Vapaamuotoisemmissa talkoopäivissä tai -illoissa vanhempien on helpompi tutustua toisiinsa. Erittäin tärkeää on siis myös vanhempien keskinäinen yhteistyö ja toistensa tunteminen. Suomessa on levinnyt laajalle myös vanhempainyhdistystoiminta. Vanhempainyhdistyksen tarkoituksena yhteistyön lisäksi on valvoa oppilaiden ja myös koulun etua.

Niin kouluissa kuin päiväkodeissakin järjestetään avointen ovien päiviä, jolloin vanhemmat voivat tulla tutustumaan päiväkodin tai koulun toimintaan. Avoimien ovien tapahtumia pyritään järjestämään myös iltaisin tai lauantaisin, jotta useammat vanhemmat pääsisivät mukaan. Pienessä koulussa opettajilla on hyvät mahdollisuudet myös kotikäyntien toteuttamiseen.

Tähän asti vanhempia on käytetty paljolti rahankerääjinä ja pullanleipojina, mutta heidän roolinsa olisi nähtävä laajemmin. Heidän aktiivisuuttaan ja valppauttaan tarvitaan muun muassa kuntatasolla koulutuksen ja koulun resurssointia koskevia päätöksiä tehtäessä. Opettajat saattavat vielä oudoksua vanhempien käyttämistä asiantuntijoina opetustilanteissa tai yhteisten retkien, juhlien ja näyttelyiden pystyttämässä. Vaikka opettajilla on jakamaton vastuu lapsista työaikana, työskentelyä helpottaa, jos vastuu työstä lankeaa useammille.

Alkuopetuksessa jo hyväksi havaitut "reppuvihkot" ovat siirtyneet myös esiopetuksessa olevien lasten opettajien ja vanhempien yhteydenpitovälineiksi. Yleisistä ajankohtaisista asioista ja toiminnasta tiedottamiset ja viestit vanhemmille ovat luettavissa ilmoitustaululla tai päiväkodin/koulun lähettämässä kirjeissä. On helppo ennustaa, että myös sähköisten viestimien käyttö tulee ennen pitkää helpottamaan yhteistyötä. Toisaalta olisi toivottavaa, että se ei ala korvata henkilökohtaisia tapaamisia.

Olivatpa yhteistyömuodot mitä tahansa, on yhteistyön onnistumisen kannalta välttämätöntä, että vanhempien ja koulun/päivähoidon henkilökunnan väliset suhteet ovat kunnossa. Pakonomaisesta yrityksestä voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä. Vanhempien omien kouluaikaisten kokemusten aiheuttamat yhteistyön esteet tulisi pyrkiä murentamaan ja heihin

olisi luotava luottamukselliset ja luontevat suhteet. Yhteistyön näkeminen molemmille osapuolille hyödyllisenä ja myönteisenä kokemuksena on hyvän yhteistyön perusta. Vanhemmat ovat lastensa parhaita asiantuntijoita, joiden apua eivät ammattikasvattajat voi väheksyä.

7 SUOMEN ESIOPETUSRATKAISUN MUOTOUTUMINEN

7.1 Samat tavoitteet päiväkotien ja koulun yhteydessä annettavalla esiopetuksella

Sosiaalhallitus julkaisi vuonna 1984 esiopetusta toteuttaville päiväkodeille ja kouluille esiopetussuunnitelman kuusivuotiaita varten. Esiopetussuunnitelma määritteli esiopetuksen tehtäväksi kuusivuotiaiden kotikasvatuksen tukemisen lapsen persoonallisuutta tasapainoisesti kehittäväällä ja ikätasoa vastaavalla monipuolisella toiminnalla. Sen mukaan esiopetuksen tehtävänä oli muodostaa pehmeä ja joustava siirtyminen varhaislapsuudesta oppivelvollisuusikään. Esiopetusta ei sen mukaan voida erottaa aikaisempien ikävuosien kokemuksista, mutta sen täytyy myös antaa valmiuksia koulua varten. Kouluvalmiuksilla Sosiaalhallituksen asettama kasvatus- ja koulutustoimikunta tarkoitti yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen edellyttämiä valmiuksia, jotka sisältävät kyvyn myönteisiin ihmissuhteisiin, keskittymiseen ja tehtävien loppuun suorittamiseen sekä oma-aloitteisen aktiivisuuden valmiuksia, ajattelun ja kommunikaation valmiuksia sekä lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen valmiuksia. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 7-14.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 -asiakirjan mukaan esiopetuksen tavoitteena oli peruskoulun kasvatus- ja opetustoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppimisedellytyksiä. Tärkeää oli lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen, aktiivinen oppiminen ja yhteisön jäseneksi kasvaminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 20.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996 -asiakirjan mukaan esiopetus rakentuu kodista saatavalle kasvatusperustalle, ja se tukee lapsen persoonallisuuden kehitystä siten, että lapsella säilyy terve itseluottamus. Sillä tavoin luodaan myös perusta elinikäiselle oppimiselle sekä motivoi-

tion että työtöttömien kannalta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 12.)

Vaikka Länsi-Suomen lääninhallituksen (1999) tekemän selvityksen mukaan suurin osa Länsi-Suomen läänin kunnista ilmoitti järjestävänsä esiopetusta, on sen sisällöissä ja määrissä suuria eroja. Jossakin kunnassa esiopetuksesi oli voitu lukea pari kertaa viikossa kuusivuotiaalle järjestettävä viriketyyppinen kerhotoiminta. Esiopetuksen tila oli Suomessa ennen lain voimaantuloa sangen kirjava, eikä vähimmäisäkään määrin tasa-arvoinen. (Esiopetuksesta alkuopetukseen 1999, 36.)

Perusopetuslain 2§:n mukaan esiopetuksen tavoitteena on lasten oppimisedellytysten parantaminen. Opetushallituksen keväällä 2000 tekemällä päätöksellä esiopetuskokeilussa 2000-2001 noudatettavissa opetussuunnitelman perusteissa lähtökohtana oli, että lapselle asetetaan sekä kasvatuksellisia että yleistä oppimista koskevia tavoitteita. Kasvatuksellisia tavoitteina mainitaan mm. vastuuntuntoisuus, muiden ihmisten huomioon ottaminen, elämän kunnioittaminen ja hyvien tapojen sisäistäminen. Lapselle ei asetettu yksityiskohtaisia valtakunnallisia tieto- ja taitotavoitteita, vaan tavoitteet määräytyivät yksilöllisesti kunkin lapsen kehitystarpeiden mukaan. Lapselle voitiin laatia oma lapsen esiopetuksen suunnitelma yhdessä huoltajan kanssa. (Apajalahti 2000.)

Opetushallitus asetti keväällä 2000 esi- ja alkuopetuksen kehittämisverkoston, joka koostuu 11 yhteistyökunnansta ja 98 verkostokunnasta. Kokeilussa mukana olevilla oli oikeus käyttää kokeiluopetussuunnitelmaa. Verkostoon kuuluvat koulut ja päiväkodit toteuttivat erilaisia kehittämishankkeita ja vaihtoivat kokemuksia. Tietoa levitettiin myös varsinaisen verkon ulkopuolelle.

Loppukesästä 2000 Opetusalan koulutuskeskus oli järjestämässä kaksipäiväistä esi- ja alkuopetuksen verkostotapaamista muille kuin opetussuunnitelmakokeilussa mukana oleville. Kahdesta yrityksestä huolimatta kurssi ei toteutunut osanottajapulan vuoksi. Kertoiko tämä opettajien haluttomuudesta kouluttautua ja verkostoitua saman asian ympärille vai kuntien haluttomuudesta lähettää opettajiaan esiopetuksen maksullisille kursseille? Joka tapauksessa tämä osoittaa, että esiopetuksen kehittämistä kohtaan ei

osoitettu erityisen suurta kiinnostusta.

Vuoden 2000 lopussa opetushallituksen hyväksymän Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 -asiakirjan mukaan esiopetuksen tarkoituksena on yhdistää varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen parhaimmat puolet. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen tavoitemäärittelyssä lähdetään toisaalta lapsen yksilöllisistä kehittymisen mahdollisuuksista ja oppimisedellytyksistä ja toisaalta yhteiskunnan tarpeista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille konstrukttiivinen oppimiskäsitys: lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä. Oppiminen perustuu aikaisempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin. Lapsen taitoja pyritään opetussuunnitelman perusteiden mukaan kehittämään yksilöllisesti siitä, mitä hän osaa tullessaan esiopetukseen. Päämääränä on vahvistaa lapsen elämänhallinnan taitoja, kykyä selviytyä muuttuvassa maailmassa sekä oppimaan oppiminen. Esiopetuksen uudet perusteet eivät sisällä enää oppiaineista, vaan opetus rakentuu lasten kiinnostuksen kohteista ja elämänpiiriin kuuluvista asioista. Lasten päivään kuuluvat sadut ja leikki. Lapsen näkökulmasta toiminnan tulee olla haasteellista ja tarkoituksenmukaista. Tietopanosta tärkeämpää on lapsen itsetunnon vahvistaminen, myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen ja tilaisuus monipuolisiin vuorovaikutustilanteisiin erilaisten ihmisten kanssa virikerikkaassa ympäristössä. Säilyttäessään oppimisen ilon ja innostuksen lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja valmiuksia ikänsä ja edellytystensä mukaan.

Edellä teoriaosassa kuvattu lapsikeskeisyys on siis Suomen esiopetuksen opetussuunnitelmaohjauksessa murtautunut päällimmäisten periaatteiden joukkoon. Lasten aktiivinen ja pitkälle omien kiinnostusten mukainen toiminta sekä sosiaalinen kasvatus ja leikki painottuvat opetussuunnitelman perusteissa.

Opetussuunnitelmatutkimuksen perusteella ei ole kuitenkaan oikeutettua ajatella, että opetussuunnitelmatyön ohjaus ja itse opetussuunnitelmatkaan takaisivat sen, että opetussuunnitelmat toteutuvat sellaisenaan käytännössä. Ainakin jossakin määrin havaittavissa oleva innottomuus esiopetuksen kehittämiseen herättää vaatimuksen esiopetuksen opetussuunnitelmien ja

itse esiopetuksen vastaavuuden tutkimisesta.

7.2 Kamppailua oikeudesta esiopetuksen antamiseen

Suomalaisessa esiopetuskeskustelussa lapsen oppimisen näkökulma on ollut vaarassa hukkaa eri ammattiryhmien ja instituutioiden välisiin kiistoihin siitä, missä esiopetusta toteutetaan ja kuka sitä on pätevä antamaan. Vähemmälle pohdinnalle on jäänyt kysymys siitä, mikä voisi olla esiopetuksessa paras ratkaisu lapsen ja perheen kannalta.

1970-luvulla esiopetuksen kokeilu-, kehittämis- ja tutkimustyössä olevilta opettajilta edellytettiin lastentarhanopettajan tai luokanopettajan koulutusta ja sitoutumista täydennyskoulutukseen. 1980-luvun loppupuolella ja 1990-luvun alussa käytiin enemmän keskustelua oppivelvollisuusikärajan muuttamisesta liukuvaksi tai kouluuntuloiän alentamisesta kuuteen vuoteen kuin esiopetuksesta sinänsä. Luokanopettaja-lehti oli mielipiteiden ja kannanottojen temmelyskenttänä.

Pohjanoksa kaipaa täydennyskoulutusta ns. nivelopettajille, jotka olisivat päteviä hoitamaan sekä esi- että alkuopetuksen. Hankaluutena nykytilanteessa Pohjanoksan mielestä on se, että esiopetusta pääasiassa antavat lastentarhanopettajat, joilla kuitenkin ei ole koulutuksessaan didaktiikkaa ja vastaavasti alkuopetuksen luokanopettajilta puuttuvat kuusivuotiaiden opettamisessa ja ohjaamisessa tarvittavat tiedot ja rutiinit. (Pohjanoksa 1986.)

Vuonna 1990 OAJ:n puheenjohtaja Voitto Ranne tunnusti kansainvälistymisen vaatimukset ja valmiutensa eurooppalaisen mallin mukaan laittamaan lapset kuusivuotiaina kouluun, vaikka se opettajapulan vuoksi nähtiin mahdottomana. Ranne kumosi kuitenkin Alkuopettajien liiton kannanoton lapsuusajan lyhentämisestä. Ranteen mukaan tarkoituksena ei olisikaan heti kertotaulun tai aapisen pänttääminen. (Ranne 1990, 23.)

Luokanopettajaliitto totesi vuosikokouksessaan 1991 esiopetusta koskevassa julkilausumassaan, ettei kuusivuotiaita nykyresursseilla voida ottaa

kouluun. Luokanopettajaliiton näkökulmaa täsmensi liiton jäsenlehdessä Luokanopettajaliiton hallituksen jäsen sekä liiton alkuopetuksen vastuuhenkilö, luokanopettaja Koivula. Hänen mukaan opettajien kanta on, ettei lapsuutta saa lyhentää ja että vapaaehtoinen esiopetus on tarkoituksenmukaista aloittaa vain siellä, missä se voi turvata koulun ja opettajanvirkojen säilymisen. Hänen mukaan kuusivuotiaita voidaan sijoittaa peruskouluun vain edellämainituissa tapauksissa. Kannanotto paljastaa koruttomasti, että Luokanopettajaliiton esiopetusta koskevan suhtautumistavan lähtökohtana oli vain ja ainoastaan kuvitellun opettajan edun turvaaminen. Asiaksnäkökulma sai totaalisesti väistyä tämän edunvalvontanäkökulman tieltä. Artikkelista käy ilmi, kuinka tarkoitushakuisesti esiopetuskysymykseen suhtauduttiin: Otsikon "Älköön tehtäkö tyhmyyksiä" alle Koivula on kirjoittanut: "...Onneksi on ilmennyt sellaisiakin järkeviä kasvatustieteilijöitä, joiden tutkimukset ovat osoittaneet suomalaisen lapsen yleensä olevan juuri 7-vuotiaana sellaisessa persoonallisuuden eri puolien kehitysvaiheessa, että suunnilleen tämä ikä on heille paras, onnistumisen elämyksiä tuova opintien alku." Edelleen kirjoittaja vetoaa opettajiin lapsen puolesta puhujina sekä ammattiyhdistysihmisinä. Koivulan artikkelista kuvastuu myös taajamakeskeinen ajattelu: "...Emmehän halua ryöstää 6-vuotiaitten ikäluokkaa toiselta OAJ:n liitolta, lastentarhanopettajilta. He haluavat päiväkodin suojissa huolehtia 6-vuotiaiden hoidosta ja kasvatuksesta. He haluavat auttaa lasta kypsymään koululaiseksi ..." (Koivula 1991.)

Koivulalta jää huomaamatta, että haja-asutusalueiden lapsille ei useinkaan ole tarjolla päiväkotivaihtoehtoa, eivätkä kaikki kuusivuotiaat mahdu päiväkoteihin. Tämän mahdollistaminen vaatisi yhteiskunnalta vielä suurempia resursseja kuin kuusivuotiaiden sijoittaminen kouluun (Määttä 1991). Ainoa laajasti käytettävissä oleva mahdollisuus päästä haja-asutusalueella osalliseksi esiopetuksesta, on osallistua kyläkoululla koulun yhteydessä tarjottavaan esiopetukseen. Silloin, kun vanhemmat voivat valita toimintaan osallistumisen tai poisjäännin, voidaan puhua tasa-arvosta. Esiopetuksen mahdollisuuden puute nähdään yksilön eriarvoisuutena (Korhonen 1999, 16.) Koivulan kirjoituksesta tuskin kuvastuu pelkkä solidaarisuus lastentarhanopettajia kohtaan. Pelko luokanopettajien lisääntyvästä työmäärästä, jos he joutuvat vastaamaan kuusivuotiaiden hoidosta ja kasvatuksesta, lienee Koivulan ja Luokanopettajaliiton todellinen motiivi epäloogisille kannanotoille.

Kuten edellä todettiin, pedagogiset järjestöt muokkaavat omien ammattiryhmiensä identiteettiä ja mielipiteitä. Kannanotoista ja vaatimuksista on esimerkkinä myös Luokanopettajaliiton vetoamus rehtoreille ja koulun johtajille (Luokanopettajaliitto 1997). Luokanopettajaliitossa pelättiin, että luokanopettajien kelpoisuusehtoja väljennetään uusien perusopetuslakien myötä. Liiton vaatimuksena oli ylempi korkeakoulututkinto (160 ov.) kaikille valmistuville luokanopettajille. Lisäksi liitto vaati, että 1-2 luokkien opetuksesta vastaa luokanopettaja ja 3-6 luokkien opetuksesta vastaisi pääosin luokanopettaja. Näin Luokanopettajaliitto halusi pitää lastentarhanopettajat pois alkukasvatuksesta ja aineopettajat pois 3-6-luokilta. Kielenopetuksen mahdollisuus jäisi aineopettajille.

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimusten asetusluonnoksen valmistuttua alkuvuodesta 1998 siitä pyydettiin lausuntoja eri tahoilta. OAJ totesi lausunnossaan, ettei opettajien kelpoisuusvaatimuksia saa madaltaa, vaan oppivelvollisuuskoulun opettajien tulee jatkossakin olla ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita maistereita. Opetusministeriön luonnoksessa pidettiin ongelmakohtana muun muassa sitä, että 1-2 luokkien opettajilta ei vaadittaisikaan ylempää korkeakoulututkintoa, vaan heille riittäisi matalampi koulutus (Nissilä 1998). Palattaisiin siis vanhaan aikaan, jolloin oli olemassa alakansakouluseminaareissa koulutuksensa saaneet alaluokan opettajat.

Syksyn 1998 mittaan vuoti julkisuuteen tieto, että alaluokkien opettajilta vaaditaan vastaisuudessakin luokanopettajan pätevyys ja etteivät lastentarhanopettajat saisikaan opettaa esimerkiksi yhdysluokkaa, jossa on esioppilaiden lisäksi ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. He voisivat pätevöityä tehtävään vain suorittamalla luokanopettajan tutkinnon. Ajatus lastentarhanopettajien hyväksymisestä alkuopettajiksi oli syntynyt esiopetuksen laajentamisaikeiden mukana. Asetusluonnos herätti kuitenkin arvostelua etenkin luokanopettajia kouluttavissa yliopistoissa. Opettajakoulutuslaitoksissa arveltiin, ettei lastentarhanopettajakoulutus anna riittävää pätevyyttä kouluopetukseen. Lastentarhaopettajaliitto sen sijaan olisi kannattanut suunniteltua uudistusta. (Ilkka 1998.)

Lastentarhanopettajien koulutus on siirretty yliopistojen alaisuuteen

vuonna 1995, jolloin opistoasteinen koulutus lakkautettiin ja myös tutkintomike muutettiin kasvatustieteen kandidaatiksi. Nykyinen koulutus on laajudeltaan 120 opintoviikkoa. Koulutukseen hakijoiden koulutettavuus eli edellytykset selvitä yliopisto-opinnoista, jotka antavat monipuoliset valmiudet jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen, pyritään selvittämään. (Nissilä 1999.)

Turun yliopistossa on sama tutkintorakenne kandidaatin tutkintoon asti sekä lastentarhan- että luokanopettajilla. Nykyisissä opettajankoulutuslaitoksissa opiskelijoiden yhteisten luennot jo koulutusvaiheessa ovat omiaan hälventämään eri koulutuslinjoilla opiskelevien ennakoasenteita ja näin voidaan jo koulutusvaiheen aikana tutustua sekä sosiaalitoimen että koulutoimen alaisen esiopetuksen toteuttamiseen. (Ylilampi & al. 1999, 72.)

Vaikka lastentarhanopettajien ja luokanopettajien kesken on perinteitä omien reviirien varjelusta ja esiopetuskeskustelun ongelmallisuutta on lisännyt terminologian kirjavuus ja monimerkityksellisyys, on esiopetus kuitenkin yhdistävänä tekijänä madaltamassa ammattiryhmien välisiä raja-aitoja. Joillakin paikkakunnilla yhteistyö eturistiriidoista huolimatta on jo käynnissä ja toimii hyvin. Sen mahdollistavat opettajien hyvät henkilökohtaiset suhteet.

Heinäkuussa 1999 opetusministeri Maija Rask kertoi opetusministeriön työryhmän esittävän, että sosiaalikasvattajat ja ammattikorkeakoulusta valmistuvat sosionomit kelpuutetaan kuusivuotiaiden kasvattajiksi ainakin vuoden siirtymäkauden ajaksi. Opetusministeri halusi lisäksi, että sosiaalikasvattajien ja sosionomien mahdollisuus opettaa esikoululaisia tämän vuoden jälkeenkin tutkitaan. Tässä asiassa lastentarhanopettajat ja luokanopettajat saivat eturiviin reviiriänsä puolustamaan erittäin arvovaltaisen joukon virkamiehiä. He korostivat varhaiskasvatuksen opetuksellista puolta ja että siitä voisivat vastata ainoastaan riittävän korkeatasoisen pedagogisen koulutuksen saaneet. Seitsemän varhaiskasvatuksen professoria jätti opetusministerille kannanoton esiopettajan kelpoisuudesta huomauttaen, että esiopetustyöryhmän esityksessä esiopetus on suomalaisen yhteiskunnan koulutusjärjestelmän ensimmäisenä portaana. Professorit lähtivät siitä, että kelpoisuusvaatimusten tulee turvata lapsille tasa-arvoi-

sen aseman esiopetuspaikasta riippumatta ja että esiopetuksen suunnittelu ja toteuttaminen kuuluu opettajankoulutuksen saaneelle henkilölle, siis lastentarhanopettajille ja luokanopettajille. Professorien mielestä muut henkilöstöryhmät - sosiaalikasvattajat ja päivähoitajat - voivat toimia esiopetusta avustavissa tehtävissä. (Opettaja 1999.)

Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallinen (1999) vetosi yleiseurooppalaiseen käytäntöön, jonka mukaan kaikissa länsieurooppalaisissa maissa kuusivuotiaiden opettajilta edellytetään aina opettajankoulutusta. Sallisen mukaan poikkeussäädöstä sosiaalikasvattajien kelpoisuudesta ei tulisi hyväksyä edes siirtymäkaudeksi, vaan oikeus antaa esiopetusta olisi rajattava pelkästään opettajankoulutuksen saaneisiin. Poikkeuksen hyväksyminen laskee opetuksen tasoa ja saattaisi lapset eriarvoiseen asemaan. Kuusivuotiaat ovat Sallisen mukaan koulutuksen kannalta kriittisimpiä ryhmiä, ja lapsen tuleva koulu-ura määrittyy ensimmäisen vuoden perusteella. Silloin on myös paras ikä tunnistaa tulevat oppimisvaikeudet ja puuttua niihin. Hän lupasi, että opettajankoulutuksesta, kehityspsykologiasta ja varhaiskasvatuksesta vastuuta kantavat yliopistot ovat valmiit tukemaan esiopetuksen toteutumista. Myös Hännikäinen ja Leskinen katsovat, että aikaisempi tilanne, jolloin opettajilta edellytettiin lastentarhanopettajan tai luokanopettajan koulutusta sopisi tulevaisuuden malliksi. Heidän mielestään myös kuusivuotiaat ansaitsevat pedagogisesti pätevät opettajat. (Hännikäinen & Leskinen 1999.)

Ammattikorkeakoulusta valmistuvat sosiaalikasvattajat ja sosionomit kyseenalaistavat perustelut, joilla heiltä evättäisiin kelpoisuus toimia esiopetuksessa kasvattajina. Ammattikorkeakoulussa toimivat Lampinen ja Mäki ihmettelevät, etteivät 140 opintoviikon koulutuksen saaneet sosionomit ole samaan tapaan päteviä kuin 120 opintoviikon yliopistokoulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen kandidaatit tai vielä aikaisemmin opistoasteella saman tutkinnon suorittaneet. He katsovat lisäksi, että asiallisia perusteita ammattikorkeakoulujen syrjäyttämiseksi on vaikea löytää ja että kysymys onkin järjestöpainostuksesta, jolla pyritään kohottamaan yhden ammattikunnan asemaa muiden kustannuksella. (Lampinen & Mäki, 1999.)

Luokanopettajan kelpoisuutta esiopettajaksi ei ole kyseenalaistettu. Luokanopettaja on kelpoinen antamaan esiopetusta riippumatta erikoistu-

misesta, aineyhdistelmästä tai koulutuksen pituudesta. Luokanopettajat eivät ole, ainakaan näkyvästi, ottaneet enää kantaa esiopettajien kelpoisuuksiin.

Valtioneuvosto antoi maaliskuussa 2000 asetuksen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (2000). Sen mukaan esiopetuksen opettajaksi on kelpoinen luokanopettaja, lastentarhanopettaja ja kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon varhaiskasvatuksessa suorittanut henkilö. Asetukseen lisätyn siirtymäsäännöksen mukaan sosiaalikasvattajan, sosiaaliohjaajan ja sosionomin (amk) tutkinnon suorittaneet voivat toimia esiopettajina, jos he täyttävät alan työssäolosta tai riittävästä varhaiskasvatuksen opinnoista säädetyt vaatimukset. Siirtymäsäännösten piiriin kuuluvat voivat hankkia pysyvän kelpoisuuden esiopettajiksi suorittamalla 15 tai 20 opintoviikon laajuiset esiopetuksen opinnot.

7.3 Opetussuunnitelma eri traditioiden yhdistäjänä

Opetussuunnitelma on keskeisin koulutyötä ohjaava asiakirja. Opetushallituksen antamat Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15) määritellään ja tarkennetaan arvopäämääristä johdetut esiopetuksen kasvatustavoitteet koulun arkipäivän tasolle ja oman koulun ja päiväkodin toimintaperiaatteiksi.

Opetussuunnitelman laatiminen on aktiivinen ja jatkuva kehittämisprosessi. Tavoitteena on, että opetussuunnitelman laatimiseen osallistuvat opettajat, muut kouluyhteisön jäsenet ja koulun sidosryhmät, myös oppilaitten huoltajat heille soveltuvalla tavalla. Opetussuunnitelman laadinta on tarpeen aloittaa arvojen määrittelystä, koska niistä on johdettavissa muut ratkaisut (emt., 16). Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma tulee suunnitella kunkin kunnan tai toimintayksikön omista lähtökohdista. Opetussuunnitelman pohjana olevat kasvatuskäsitteet ja arvopohja rakentuvat eri oheisryhmien kanssa käytyihin keskusteluihin. Kukaan muu kuin koulun/päiväkodin oma henkilökunta ei voi määrittellä oman koulunsa/päiväkotinsä konkreettisia, käytännönläheisiä ja toimivia kasva-

tustoiminnan periaatteita ja käytäntöjä (Ahonen & Helimäki 1998).

Atjonen muistuttaa, että opettajan osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön on parhaimmillaan elimellinen osa koulun ja sen henkilökunnan kehittämistä eikä opetussuunnitelman erottaminen siitä ole tulosennusteiltään hyvä. Tutkijat tähdentävät opettajan oikeutta ja velvollisuutta osallistua opetussuunnitelman - ja samalla itsensä professionaaliseen - kehittämiseen. Hyöty kehittämisestä on silloin sekä opettajalle itselleen että koululle suurin. Jollei opettajan työssä ole professionaaliselle työotteelle tyypillisiä piirteitä, hän ei ole kiinnostunut opetussuunnitelmasta tai sen kehittämisestä tai päin vastoin: opetussuunnitelman kehittäminen antaa merkittäviä virikkeitä professionaaliseen edistymiseen. (Atjonen 1993, 101-104.)

Suomalaiset esiopetussuunnitelmat ovat Ojalan ja Siekkisen mukaan varsin yleisluontoisia ja suppeita. He arvioivatkin esi- ja alkuopetuksen suunnitelmien erilaisuuden pikemminkin vahvistavan kuin vähentävän varhaiskasvatuksen ja koulukasvatuksen erillisyyttä. Lisäksi esiopetussuunnitelmista on puuttunut oppimisteoreettinen ja kehityspsykologinen pohdinta (Ojala & Siekkinen 1998.) Aaltola (1998, 53-54) toteaa opetussuunnitelman olevan oppimisen kannalta tärkeässä asemassa. Tehokkaan yksilöllisen oppimisen vuoksi opetussuunnitelma ei saisi ollakaan liian tarkka, vaan olisi rakennettava joustavia opetussuunnitelmia, joissa sisällöt esitetään vain pääkohdittain ja tavoitteet linjataan yleispiirteittäin. Opetuksessa olisi pyrittävä Aaltolan mukaan monipuoliseen keskusteluun ja sovellustustehtäviin.

Päivähoidon ja koulun työtavat ovat toki poikenneet jonkin verran toisistaan. Tämä ei kuitenkaan ole Toivasen mielestä ongelma, vaan rikkaus. Yhteisellä työllä, keskinäisellä kunnioituksella ja vetäen yhä vahvemmin tutkimus ja seuranta mukaan suunnitteluun voidaan saada aikaan sellainen opetus- ja kasvatussuunnitelma, joka tukisi lapsen omaehtoista kasvua. (Toivanen 1992, 153.)

Vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet saivat jo luonnosvaiheessa myönteistä palautetta vahvasta lapsikeskeisyydestään. Opetussuunnitelman työstämisestä ja kommentointia on voinut seurata internetin välityksellä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos-

versioon tehtiin tarkennuksia ja lisäyksiä lausuntokierroksen jälkeen. Yksi tärkeimmistä lisäyksistä lopullisen opetussuunnitelman perusteisiin oli se, että esiopetuksen perustuminen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen tuotiin julki omana pykälänään (3§). Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle on keskeistä, että opetus toteutuu oppijan aktiivisuutta ja yhteistoinnallisuutta hyväksikäyttäen, ei perinteisesti tietoa tyrkyttäen. Uudet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulivat voimaan 19.12.2000.

Koulun yhteydessä olevaa esiopetusta on julkisuudessa epäilty liiasta koulumaisuudesta ja mahdollisesta oppiainesidonnaisuudesta. Karilan mielestä on selvää, että kouluympäristössä kehitetty osaaminen ja asiantuntemus otetaan huomioon esiopetuksen käytännön kehittämisessä, mutta koulu maailman näkökulmat ja kieli eivät kuitenkaan saa dominoida kehittämistyötä. Karilan mielestä määräämisen ja kilpailun sijaan on kehitettävä uudenlaista asiantuntemusta, joka rakentuu varhaiskasvatuksen ja koulukasvatuksen yhteiselle, moniammatilliselle osaamiselle. (Karila 2000, 128.) Jos kunnan ratkaisuna esiopetus liitetään koulun yhteyteen, tulee kouluun uuden ikäluokan lisäksi myös uusi ammattiryhmä. Koulun työyhteisönä olisi pystyttävä ottamaan muutos haasteena ja hyödyntämään tilanne. Lähtökohtana pitää olla lapsen etu.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 on uusi yhteinen näkemys esiopetuksesta, toteutetaan sitä sitten päivähoidon tai koulun yhteydessä. Asiakirjaan on pyritty saamaan parhaimmat puolet sekä päivähoidon että perusopetuksen näkemyksistä ja päämääristä. Tavoiteasettelu on saanut vaikutteita varhaiskasvatuksen Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnöstä (1980). Tavoitteet ovat luonteeltaan prosessitavoitteita, jotka kertovat millaisen prosessin kautta lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys turvataan. Tavoitteissa ei määritely, mitä lapsen tietyn ikäisenä tulee osata tai oppia. Kouluopetuksen tavoitteet ovat perinteisesti olleet produktitavoitteita, jolloin on määritely se, mitä lapsen odotetaan oppivan eri oppiaineissa eri luokka-asteilla. Esiopetuksen tavoitteet on laadittu lapsen oppimisen näkökulmasta kunkin lapsen kehitystarpeiden mukaan. Lähtökohtana on siis Ahosen ja Helimäen (1998) ajattelu, jonka mukaan opetussuunnitelman voidaan ajatella tarkoittavan lapsen tai lapsiryhmän oppimisen suunnitelmaa. Pää tarkoitus on tällöin lapsen oppimiskokemusten rikastuttaminen ja edistäminen (Korhonen 1999, 18).

Perinteiseen perusopetuksen opetussuunnitelma-ajatteluun liittyvät oppiaineet, mutta esiopetukseen oppiainejakoisuuden ei ole katsottu vielä soveltuvan. Varhaiskasvatuksen opetus on edennyt teemapohjaisesti ja alkuopetuksessakin on voitu jo Aukusti Salon ajoista lähtien niin haluttaessa toteuttaa kokonaisopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 mukaan esiopetus pohjautuu opetuksen eheyttämiseen. Eheyttävä opetus muotoutuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät toisaalta lapsen elämänpiiriin ja toisaalta lapsen maailmankuvaa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin. Eheyttämisen yhteydessä korostetaan vielä sitä, että eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi ovat tärkeämpiä kuin yksittäiset sisällöt. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

7.4 Sitoutumisessa vielä ongelmia

Vuonna 1991 peruskoululain mukaiseen esiopetukseen osallistuville oppilaille annettiin opetusta ja oppilaan ohjausta yhdysluokassa 12-21 oppituntia viikossa ja erillisessä esiluokassa 19-21 oppituntia viikossa. Tuntihaarukan väljyyden mukaan varsinkin yhdysluokassa annettun esiopetuksen tuntimäärästä oli mahdollista neuvotella huoltajien kanssa vuosittain. Tämä mahdollisti sen, että esiopetusta voitiin antaa vähimmillään vain kolmena päivänä viikossa. Perusopetusasetuksen 1998 mukaan esiopetusta annetaan vähintään 700 tuntia vuodessa ja sen mukaan esiopetuksessa oppilaan työpäivään saa kuulua enintään 5 oppituntia. Perusopetuksen työviikkoihin sovitettuna esioppilaalla on n. 18 tuntia viikossa, joten hän on koulussa ainakin neljänä päivänä viikossa. Tuntimäärän lisäys tuntui monista huoltajista ja myös opettajista suurelta.

Esiopetuksen yhteydessä on tullut korostetusti esille lapsen subjektiivinen oikeus esiopetukseen ja samalla esiopetukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Syksyllä 2000 uusien kuntien ryhtyessä antamaan esiopetusta perusopetuksen yhteydessä, käytiin huoltajien kanssa keskustelua siitä, onko lapsen pakko tulla esiopetukseen joka päivä. Vanhempien mielestä ei voida puhua vapaaehtoisesta osallistumisesta, jos kuitenkin samalla velvoitetaan viisipäiväiseen esiopetukseen. Uusissa, vuoden 2000 lopulla hyväksytyissä

esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7) todetaan, että opettaja ja huoltajat kantavat yhdessä vastuun lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen, jotta päästäisiin esiopetuksen tehtävän ja yleisten tavoitteiden yhteydessä asetettuihin tavoitteisiin.

Aikaisempien opintojen yhteydessä (1995-1996) tein pienen kartoituksen erään kunnan alkuopettajien keskuudessa heidän suhtautumisestaan esiopetukseen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki opettajat eivät olleet valmiita ottamaan esioppilaita yhdysluokkaan peruskoulun alimpien luokkien yhteyteen. Opettaja voi nähdä, että yhdysluokassa olevan esiluokan ohjaaminen vaatii erityisen hyvää suunnittelua ja opettajan on pystyttävä eriyttämään opetustaan entistä enemmän. Kysymys voi olla siis osittain siitä, että opettaja ei luota omaan suunnittelu- ja järjestelytaitoonsa. Toisaalta kysymys voi olla siitä, että kunta ei ole resurssoinut esiopetukseen riittävästi tuntikehystä ja ulkopuolista tukea tai varannut mahdollisuuksia opettajien täydennyskoulutuksen hankkimiseen. Opettajan pakottaminen ottamaan esioppilaita ei voi olla heijastumatta opetuksen laatuun oli kielteisen suhtautumisen syy mikä tahansa. Peltosen (1998, 127-137) mukaan esioppilaat itse "rakastavat koulua" ja ovat innokkaimpia koululaisia, he suhtautuvat hyvin myönteisesti kouluun ja yli puolet Peltosen tutkimuksen esioppilaista olisi mielellään joka päivä koulussa. Vanhempienkin mielestä lapset lähtevät mielellään esikouluun. Arkihavaintoihin pohjaten voikin kysyä, onko esiopetus enemmän aikuisten kuin lasten ongelma. Me aikuiset tiedämme ja määrittelemme kovin usein, mikä on lapselle hyväksi.

Kuten edellä todettiin, esiopetusuudistus muuttuu muiden uudistusten tapaan helposti myös työsuhteen ehtoja koskevaksi kamppailuksi. Neuvotteluasetelman katsotaan yleensäkin ilmeisesti heikkenevän, jos työntekijät ryhtyvät innolla toteuttamaan uudistuksia ennen kuin niiden avulla on yritetty ulosmitata uusia etuja. Toisaalta opettajan työn professionaalisuutta - eksperttilyyttä ja itsenäisyyttä - lisää se, että opettaja itse aktiivisesti suunnittelee työtään ja osallistuu työnsä kehittämiseen.

8 NORJALAINEN RATKAISU

Tässä tutkimuksessa ei kuvata kokonaisuudessaan norjalaisen koulutus- ja päätöksentekojärjestelmän rakennetta. Eräiden käsitteiden sisällön ja suomalaisen vastineen lukijan täytyy silti tuntea. Norjalainen Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), opetus-, tutkimus- ja kirkkominiisteriö, on maan korkein koulu- ja koulutusasioista päättävä elin. Sen suomalainen vastine on Opetusministeriö. Stortinget, suomeksikin käytetty nimike Suurkäräjät, vastaa Suomen eduskuntaa. Norjalainen peruskoulu perustuu yhtenäiskoulujärjestelmään, kuten suomalainenkin. Norjassa tehtiin vuonna 1997 suuri koulu-uudistus, Reform 97, jolloin siirryttiin kymmenvuotiseen peruskouluun. Småskoletrinnet tarkoittaa peruskoulun neljää alinta luokkaa, alakoulua. Norjassa sekä kokeiluvaiheessa että myöhemminkin käytetään käsitettä pedagoginen tarjonta (pedagogisk tilbud) puhuttaessa lastentarhojen ja koulujen kasvatusta ja opetuspalveluista. St.meld. nr.40, hallituksen selonteko, sisältää muun muassa selostuksen kokeilutoiminnasta, joka johti kymmenvuotiseen peruskouluun siirtymiseen.

8.1 Kolme kokeilumallia

Keskustelu vapaaehtoisen esikoulukokeilun aloittamisesta Norjassa ajoittuu aikavälille 1960-1975. Todenteolla neuvottelut aloitettiin vuonna 1965, jolloin Kansakoulukomitea suositteli esikoululuokkien aloittamista kunnissa, joissa siihen olisi tarvetta. Yksittäiset kunnat aloittivat vapaaehtoisen esikouluvuoden kouluissa 1970-luvun alussa ja kokeilun loputtua päättivät jatkaa käytäntöä. (St.meld. nr.40, 22.)

Suurkäräjien ehdotuksesta päätettiin istuntokaudella 1982-1983 tehdä selvitys lastentarhan ja peruskoulun yhteistyöstä ja pedagogisesta tarjonnasta kuusivuotiaille. Opetusministeriö hyväksyi asiaa koskevan ehdotuksen. Is-

tuntokaudella 1985-1986 sai kannatusta laaja, suunnitelmallisen lastentarhan ja koulun välisen yhteistyön pedagogisen tarjonnan kokeilu. Päätarkoituksena oli selvittää kuusivuotiaiden tarpeet, kehittää pedagogisia sisältöjä sekä kokeilla erilaisia esiopetuksen järjestelymalleja, eri tavoin järjestettyä yhteistyötä lastentarhan ja peruskoulun välillä. Kokeiluun sisältyi kolme erilaista mallia. Ensimmäisessä mallissa kokeilupaiikkana oli koulu, jolloin kokeiltiin myös alennettua koulunaloituskäytäntöä. Toisessa mallissa kokeilupaiikkana oli lastentarha. Kolmantena mallina oli lastentarhan ja koulun yhteistyömalli. Kaikissa malleissa pedagogista tarjontaa oli 12-15 tuntia viikossa. Pilottihanke käynnistyi syksyllä 1986 kahdessatoista kunnassa. Seuraavana vuonna mukana oli jo 42 kuntaa. (emt., 22.)

Kokeilun arvioinnista huolehti kaksi opettajankoulutuslaitosta. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet:n (1993) raportin mukaan arvioinneissa selvitettiin toimintakulttuurieroja koulun ja lastentarhojen välillä. Tavoitteet olivat muodollisesti yhtäläiset, mutta historialliset edellytykset, puitteet ja ammatilliset perusteet toiminnoille sekä konkreetteille käytännöille olivat erilaiset. Lastentarhoissa oli paljon aikaa leikille ja vapaalle toiminnalle. Oppimistavoitteet olivat lähinnä sosiaalisia; opeteltiin hyviä tapoja ja keskinäistä vastuuta. Lastentarhoihin luotiin ympäristö, joka antoi hyvät kehittymismahdollisuudet ja tiedollisiin tavoitteisiin (kunnskapsmål) pantiin vähemmän painoa. Perinteinen koulu painottaa raportin mukaan enemmän oppimista, kaavamaisuutta ja rakenteellisia muotoja. Koulu antaa vähemmän tilaa leikille arvona sinänsä ja lapsen kehitystekijänä. Koulujärjestelmän mukainen kokeilu tarjosi raportin mukaan suhteellisen vähän sosiaalisia oppimistilanteita. (emt., 22-23.)

Raportissa todettiin, että se laitos, johon kokeilu oli sidoksissa, määräsi pitkälti toiminnan sisällöt ja kuusivuotiaille tarjottavan ohjelman. Instituutiolla arvioitiin olevan suuremman vaikutuksen esiopetuksen toteutukseen kuin runkosuunnitelmilla ja henkilökunnan koulutuksella. Opettajakoulutuksella voidaan raportin mukaan kuitenkin muuttaa ja lieventää instituutioperinnettä tiettyjen raamien sisällä. (emt.,23.)

Kokeilun arvioitiin vaikuttavan selvästi positiivisesti esikouluopettajien ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Aluksi eri ryhmiin kuuluvien opettajien oli vaikea kommunikoida ja tehdä yhteistyötä aktiivisesti. Ajan mit-

taan yhteistoiminta antoi mahdollisuuden ymmärtää sisältäpäin toisen ryhmän perinnettä ja työskentelytapoja. Hyvän yhteistyön lastentarhan ja koulun kesken arvioitiin antavan alakoulun opettajille uutta tietoa ja parempia työmenetelmiä työhön kuusivuotiaiden kanssa ja vaikuttavan omalta osaltaan myös työhön lastentarhan kuusivuotiaiden kanssa. (emt., 23.)

Raportissa todetaan, että toiminnot muuttuivat enemmän aikuisjohtoisiksi, kun lastentarhan kuusivuotiaat olivat koululaisten kanssa. Lapsilla oli vähemmän tilaa oma-aloitteellisille toiminnoille ja vapaan leikin jaksot olivat lyhyempiä. Yhteistyö kehittyi enimmäkseen koulun ehdoilla. Kun yhteistyö tehostui, lisääntyivät myös koulusuuntautuneet toiminnot ja työtavat. Yhteistyötä tehtiin koulun tiloissa ja koulun työaikana. Koulu puolestaan omaksui tietoa leikin merkityksestä oppimiselle ja kehittymiselle. Yhteinen täydennyskoulutus ja ohjaus oli erittäin tärkeä vaikutuskeino paremmalle yhteistyölle ja yhteisen pedagogisen suunnitelman kehittämiseksi. Arviointiraportti osoitti, että runkosuunnitelma oli tärkeä pedagoginen voitto kuusivuotiaiden pedagogiselle tarjonnalle, erityisesti antaessaan pohjaa molempien osapuolten ammatillisille neuvotteluille. (emt.,23.)

Vanhemmille tehty mielipidekartoitus paljasti raportin mukaan, että tarjonnan tuli olla sekä lapsisuuntautunutta että koulusuuntautunutta. Lapsisuuntautuneessa tarjonnassa painottuvat lapsen etu, tarpeet ja toiveet. Koulusuuntautuneessa tarjonnassa sisältöjen ja toimintojen ohjaus palvelee erityisesti koulutyötä ja tiedollista kasvatusta. Vanhemmat pitivät tarjontaa lapsilleen sosiaalisesti ja pedagogisesti arvokkaana. Vanhemmat toivoivat tarjontapaikaksi joko lastentarhaa ehdolla, että yhteistyö koulun ja lastentarhan välillä olisi nykyistä laajempaa tai koulua. Mahdollisessa koulumallissa tulisi vanhempien mukaan kuitenkin huolehtia kuusivuotiaiden leikki- ja toimintatarpeesta sekä tarpeesta levätä ja saada huolenpitoa. (emt., 23.)

Kokeilun yhteenvetoa

Norjalaisen kokeilun tarkoituksena ei ollut alunperin yritys alentaa koulunaloitusikää, vaan kehittää yhteistyötä koulun ja lastentarhan välillä ja ar-

vioida viimeisen lastentarhavuoden pedagogisen tarjonnan sisältöä. Kokeilun tuloksena syntyi kuitenkin uudenlainen koulumalli, nelivuotinen alakoulu. Lapset kävisivät neljässä vuodessa läpi sen oppimäärän joka mallisuunnitelmassa oli sisällytetty kolmeen vuoteen. Lapsille annettaisiin mahdollisuus oppia perusteellisemmin ja edetä hitaammin kuin kolmi-vuotisessa mallissa. (emt., 24; vrt. Korhonen 1999.)

Nelivuotinen alakoulu oli kuitenkin toissijainen osa kokeilua. Sitä arvioitiin lähinnä henkilökunnan lausuntojen perusteella. Henkilökunnan mielestä nelivuotisen jakson pitäisi sisältää osia sekä lastentarhan että koulun sisällöistä ja työmuodoista, mutta niin että lastentarhan aines asteittain vähenee ja koulun sisällöt asteittain kasvavat. Tavoitteena oli, että kuusivuotiaat tunnettaisiin koulussa ja että heillä olisi kouluvalmiuksiin liittyvää toimintaa, jolloin he olisivat paremmin varustautuneet oppimaan ensimmäisellä luokalla. Ihanteellisimpana pidettiin, että 0-luokka suorittaisi sisä-
änkoulutautumisvaiheen, joka aikaisemmin oli ensimmäisellä luokalla. Lapset harjoittelisivat esiopetusvuonna erityisesti kieltä. Norjassa on kaksi virallista kieltä, nynorsk ja bokmål ja kukin kunta päättää, kumpaa kieltä sen kouluissa käytetään. Esiopetusvuonna lapset saisivat myös sosiaalista valmennusta, hieno- ja karkeamotoriikan harjoituksia ja aloittaisivat varovasti lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opiskelun. Myös mukautetun opiskelun tarve olisi esiopetusvuoden aikana kartoitettava. Koko ikäryhmää koskevaa yhteistyötä pidettiin suurena etuna. (emt., 24.)

Kokeilu muutti myös opettajien työskentelyä. Heidän mielestään työ ensimmäisellä luokalla oli tullut vaihtelevammaksi ja se oli saanut enemmän sosiaalisen oppimisen leimaa. Opettajat eriyttivät opetuksessaan enemmän kuin ennen, vähensivät opettajajohtoista opetusta ja painottivat enemmän oppilaiden omaa vastuuta ja vaihtelevia työmuotoja. Yhä useammat ensimmäisen luokan opettajat käyttivät pedagogisia leikkejä, vapaata leikkiä ja toimintaa hyödyksi opetuksessaan. Melkein kaikkien ensimmäisellä luokalla työskennelleiden opettajien mielestä esikoulukokeiluissa mukana olleet oppilaat olivat sosiaalisesti valmiimpia ja heillä oli myös muita avuja. Oppilailla oli paremmat työskentelytottumukset: he olivat raportin mukaan itsenäisempiä, taitavampia ratkaisemaan ongelmia ja esittämään kysymyksiä. He olivat tottuneet kouluun ja pääsivät nopeammin käyntiin lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen opiskelussa varsi-

naisessa koulussa. (emt., 24.)

Pedagogisen tarjonnan kokeilu kuusivuotiaille viritti rakentavaa pohdintaa politiikkojen, vanhempien, opettajaryhmien ja yleisön välillä. Kokeilun tuloksena saatiin tietoa kuusivuotiaiden tarpeista sekä lastentarhojen ja koulujen välisestä yhteistyön tarpeellisuudesta. (emt., 24.)

Kokeilu on antanut tärkeitä pedagogisia kokemuksia kouluun leikin ja luovan ilmaisun merkityksestä lapsille, eri-ikäisten ryhmittelystä ja opetuksen mukauttamisesta ja kunkin lapsen erityistarpeista koulun aloitusajankohtana. Ammatillinen yhteistoiminta ja yhteistyö opettajien ja lastentarhanopettajien kesken kehitti alakoulun opettajien tiedollisia ja menetelmällisiä valmiuksia. Onnistuneeseen toimintaan katsottiin tarvittavan jatkuvaa ohjausta sekä opettajien ja lastentarhanopettajien yhteistä täydennyskoulutusta. Koulun- ja lastentarhanjohtajien asenne järjestelyihin ja uusiin toimintatapoihin oli tärkeä. Myös vanhempien osallistumista pidettiin tärkeänä. (emt., 25.)

Kokeilun jälkeen

Kokeilu loppui vuonna 1990, mutta useissa kunnissa kokeilu onnistui niin hyvin, että ne toivoivat voivansa jatkaa toimintaa pysyvänä järjestelynä. Ne kunnat, joissa oli uuden koulumallin mukainen kokeilu, saivat mahdollisuuden jatkaa peruskoululain mukaan "kunnes kuusivuotiaat sisältyvät pakolliseen opetukseen". Yhä useammat kunnat toivoivat voivansa sijoittaa kuusivuotiaiden pedagogisen tarjonnan koulun tiloihin. Lastentarhalaki muuttui vuonna 1991. Tarjonnan järjestämisen kouluun katsottiin olevan hallinnollisesti yksinkertaisempaa ja se sijoitettiin koulun tiloihin. Tarkoituksena oli myös yhdistää kuusivuotiaille tarkoitettua koulun jälkeistä vapaa-aikatoimintaa pedagogisen tarjonnan kanssa. (emt. 25.)

8.2 Koulunaloituksen alentaminen osana koulureformia

Useita vuosia kestäneiden esiopetuskokeilujen jälkeen Suurkäräjät päätti kesäkuussa 1993 alentaa koulunaloituskäytäntöä seitsemästä vuodesta kuuteen vuoteen (Reform 97 1997). Elokuussa 1997 kaikki ko. vuonna kuusi vuotta täyttäneet norjalaiset lapset aloittivat koulunkäyntinsä ensimmäisellä luokalla. Hallituksen ehdotuksesta peruskoulusta tehtiin tuolloin kymmenvuotinen. Perusteluna ratkaisulle esitettiin, että tällainen järjestely antaa mahdollisuuden laajentaa oppimista peruskoulussa. Pidentynyt koulu-aika tuli käyttää sellaisen oppimisympäristön kehittämiseen, joka ottaa huomioon sekä lasten edellytykset että tarpeet ja samaan aikaan varmistaa ja vahvistaa valmiutta, jonka peruskoulu antaa perustaksi jatko-opiskeluille. (Rundskriv F-3054.)

Myös norjalaiselle yhteiskunnalle on tunnusomaista viime vuosien muutokset perheen rakenteessa, asumismallissa ja työelämässä. Kiihtyvällä vauhdilla kehittyvän teknologian ja tietoyhteiskunnan katsottiin asettavan uusia vaatimuksia sekä lasten että nuorten kasvuedellytyksille. Hyvän yhteiskunnan monikulttuurisuuden katsotaan asettavan omat vaatimuksensa koulutukselle. Oppimisella ja pätevyydellä ei ole merkitystä vain henkilön omalle kasvuun, vaan ne antavat yksilölle mahdollisuuden aktiivisesti vaikuttaa työssä ja yhteiskunnassa (vrt. suomalainen perusopetuslaki). Vuonna 1997 Norjassa tapahtunut koulu-uudistus oli moniulotteinen. Sen päämääränä oli antaa lapsille ja nuorille sekä tämän päivän että tulevaisuuden vaatimuksiin vastaava peruskoulutus. Uudistus koski koulun opetussuunnitelmaa, kodin ja koulun yhteistyötä sekä koulua aktiivisena kulttuuri-instituutiona paikallisyhteisössä ja sillä haluttiin taata myös lapsille hyvät kasvuedellytykset ja monipuolinen oppimisympäristö. Koska huomispäivän koululle on annettu paljon uusia ja tärkeitä tehtäviä, on koululaitoksen muodon ja toiminnan oltava sopusoinnussa uusien opetustapojen kanssa, jotta uudistus ei tapahtuisi vain paperilla. (Grue 1996.)

Reform 97:n mukaan norjalainen peruskoulu antaa yhtenäiskoulujärjestelmässä yhteiseen opetussuunnitelmaan pohjautuvan kaikille tasa-arvoi-

sen ja soveltuvan opetuksen. Peruskouluopetus takaa kaikille lapsille asuinpaikasta, sukupuolesta, sosiaalisesta ja etnisestä taustasta tai toimintakyvystä riippumatta mahdollisuuden jatkokoulutukseen, työelämään ja aktiiviseen toimintaan yhteiskunnassa. Opetuksen tulee edistää tasa-arvoa ja myötävaikuttaa siihen, että tytöillä ja pojilla ovat samat oikeudet, velvollisuudet ja edellytykset perhe-elämässä, jatkokoulutuksessa, työelämässä ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Reform 97 1997, 7.)

Norjassa tärkeä perustelu oppivelvollisuuden alentamiseksi ja kuusivuotiaiden ottamiseksi pakollisen peruskoulun yhteyteen oli muun muassa se, että vastakohtana lastentarhan vapaaehtoiselle tarjonnalle haluttiin kaikille lapsille antaa tasavertainen pedagoginen tarjonta riippumatta asuinpaikasta ja perheen taloudellisesta tilanteesta. (Rundskriv F-3054.)

Uudistus toi mukanaan myös alakoulua koskevia laki- ja asetusmuutoksia. Tärkeimmät Suurkäräjien hyväksymät muutokset koskivat kuljetusetuutta sekä opetusryhmän ja opettajien määrän suhdetta. Lakiehdotus antoi lukuvuodesta 1997-1998 kuusivuotiaille oikeuden ilmaiseen koulukyyditykseen, jos koulumatka on vähintään kaksi kilometriä. Muilla luokka-asteilla kuljetusraja pysyi neljässä kilometrissä. Jos oppilaan koulumatka on erityisen vaarallinen tai vaikea, on hänellä oikeus ilmaiseen kyyditykseen koulumatkan pituudesta riippumatta. Lisäksi lakiehdotus edellyttää, että ensimmäisen luokan oppilasmäärän ollessa enemmän kuin 18 oppilasta, on luokassa oltava kaksi opettajaa. Sama koskee myös yhdysluokkaa, jos luokassa on kuusivuotiaita. (Reform 97 1997b.)

Norjan uudistettu opetussuunnitelma painottaa monipuolisia työskentelytapoja. Lapset tulevat kouluun erilaisin kokemuksin. Osa lapsista siirtyy koulun tiloissa annetusta vapaaehtoisesta tarjonnasta varsinaisiksi koululaisiksi. Osa tulee lastentarhasta, jossa he ovat olleet nuorempien lasten kanssa yhdessä ja osa lapsista tulee kouluun suoraan kotoa. Kouluun tullessaan lapsilla on erilaiset kokemukset ja edellytykset, joten yhteinen ensimmäinen leikki- ja vapaatoimintapainotteinen vuosi koulussa antaa heille yhteisen oppimispohjan. (Rundskriv F-3045.)

Lapsi oppii leikin avulla. Leikkiessään lapsi saa fyysisiä, sosiaalisia ja älyllisiä haasteita. Erityisesti alakoulussa (småskoletrinnet) oppimista leimaavat

sekä lastentarhan että koulun perinteet, mikä varmistaa näin hyvän siirtymisen lastentarhasta kouluun. Opetussuunnitelma edellyttää vaihtelevia työmuotoja leikistä muihin kehittäviin toimintoihin. Opetus etenee tutusta tuntemattomaan ja lähtökohtana ovat oppilaan omat kokemukset, mielenkiinto ja ymmärrys. Opiskelu alakoulussa painottuu teematyöskentelyyn. (Rundskriv F-4026.)

9 SUOMEN JA NORJAN RATKAISUJEN VERTAILUA

9.1 Sama teoriaperusta - erilaiset ratkaisut

Norjalaiset haluavat koulutusjärjestelmänsä maailman parhaiden joukkoon. Heidän koulutuspolitiikkansa yleistavoitteena on tarjota yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kaikille sukupuolesta, asuinpaikasta sekä taloudellisesta, yhteiskunnallisesta tai kulttuuritaustasta riippumatta. Sen tarkoituksena on tarjota kaikille lapsille heidän yksilöllisiä kykyjään vastaavaa koulutusta yhden ja yhtenäisen koulutusjärjestelmän piirissä. (Eurydice 2000.)

Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisenä päämääränä on kouluttaa koko väestö korkealle tasolle (Opetushallitus 1999, 3). Koulutusjärjestelmän tavoitteena mainitaan kaikille heidän kykyihinsä ja tarpeisiinsa soveltuvien oppimismahdollisuuksien tarjoaminen, mutta norjalaisiin painotukseen verrattuna jää mainitsematta yhteiskunnallisen ja kulttuurisen taustan huomioon ottamisen vaatimus. Suomessa ei liene vielä tarpeeksi maahanmuuttajia, että heidät huomioitaisiin keskeisiä koulutuspoliittisia tavoitteita kirjattaessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 -asiakirjassa maahanmuuttajatkin on jo selkeästi otettu huomioon.

Kuusivuotiaiden opetuksen järjestämiskäytäntöjen kasvatukseen liittyvät, ohjausasiakirjoissa esitetyt perustelut muistuttavat Suomessa ja Norjassa keskeisiltä osiltaan toisiaan. Edellä luvussa 4 esitetyistä kasvatustieteellisistä perusteista korostuvat lapsikeskeisyys ja lasten yksilöllisyyden ja yksilöllisten taustojen huomioon ottamisen vaatimus. Myös sosiaalisten taitojen oppimisen ja harjaantumisen merkitystä korostetaan molempien maiden keskeisissä ohjausasiakirjoissa.

Myös yhteiskunnallisissa perusteluissa (ks. ed. luku 3) esiintyy molempien maiden ohjausasiakirjoissa tasa-arvoon liittyviä painotuksia, mutta norja-

laisissa asiakirjoissa ainakin alueellisen tasa-arvon vaatimus ja koulujen toimintaympäristöönsä liittyvien tehtävien korostus esitetään selkeämmin kuin Suomen asiakirjoissa. Edellä mainittu norjalainen painotus, jonka mukaan tarkoituksena on tarjota kaikille lapsille yksilöllisiä kykyjään vastaavaa koulutusta yhden ja yhtenäisen koulutusjärjestelmän piirissä, viittaa siihen, että sosiaalisen tasa-arvon toteutuminen on haluttu Norjassa varmistaa selkeämmin kuin Suomessa.

Pitkälle samanlaisista perusteluista huolimatta Norja ja Suomi ovat päätyneet toisistaan poikkeaviin ratkaisuihin kuusivuotiaiden opetuksessa. Suomessa lapsikeskeisyyden ja yksilöllisyyden kunnioituksen sekä leikinomaisuudenmetodisen vaatimuksen on katsottu edellyttävän sitä, että kuusivuotiaiden esiopetukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja esiopetusta voidaan antaa kahden eri traditioista ponnistavan instituution piirissä. Yhteisellä opetussuunnitelmalla pyritään turvaamaan lapsilähtöinen opetus. Norjassa on katsottu, että lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen ja lasten tasa-arvo edellyttävät alkuopetusvuosien rauhoittamista. Se voidaan toteuttaa ottamalla käyttöön yksilön koulutusuran alkuun uusi kouluvuosi ja huolehtimalla siitä, että lastentarhainstituutioon kuulunut metodinen perintö (leikinomaisuus jne.) siirtyy osaksi koulun alkuopetusta.

9.2 Norjan koulumalli - Suomen sekamalli

Norjan koulumalli on siis kehitelty vuosien 1986-1990 tehtyjen kokeilujen perusteella. Vaikka arviointiraportissa ei voitukaan osoittaa minkään kokeilumallin ylivertaisuutta muihin nähden, päädyttiin kuitenkin koulumalliin, johon lisättiin yhteistyö lastentarhan kanssa.

Sekä Suomi että Norja ovat osittain harvaan asuttuja maita. Molemmissa maissa on paljon pieniä peruskouluja. Perusopetusryhmät muodostetaan suuremmissa kouluissa iän mukaan, pienissä kouluissa yleensä eri ikäisiä oppilaista koostuviksi yhdysluokiksi. Suomessa noin 60% :ssa kaikista ala-asteen kouluista on vain 1-3 opettajaa (Suomalainen koulutus 1999, 9). Norjassa on vastaavasti 39% kouluista yhdysluokkakouluja (Kirke-, utdan-

nings- og forskningsdepartementet 2001). Sekä Lyngstadin että Utøyn kouluissa, joihin olin tutustumassa, esioppilaat olivat omana ryhmänään, vaikka koulussa muuten oli yhdysluokkia (esimerkiksi yhdistetty 2-3 luokka).

Suomessa koulujen yhteydessä annettavassa esiopetuksessa kuusivuotiaat sijoitetaan mieluummin 1-2 luokkien yhteyteen, kunhan ryhmä ei kasva liian suureksi. Ryhmän sopivaa kokoa arvioitaessa tulisi ottaa huomioon ryhmän laatu. Pienikin heterogeeninen ryhmä, jossa on mukana erityisopetusta tarvitsevia lapsia, voi olla opettajan työtä ajatellen haasteellisempi kuin suurempi homogeeninen ryhmä. Arkihavainnon mukaan kuntien suhtautumisessa esiopetuksen kustannuksiin on epäloogisuutta. Seitsemän oppilaan erillistä esiopetusryhmää voidaan pitää taloudellisesti liian kalliina samalla, kun päiväkodin esiopetusryhmässä on 20 oppilasta, joita opettaa kaksi lastentarhanopettajaa ja tukee lisäksi vielä avustaja.

Norjalainen kuusivuotias on oppivelvollisuuden piirissä, maksuttoman peruskoulun ensimmäisen luokan oppilas. Kuten edellä todettiin, suomalaisista lapsista esiopetukseen osallistuu lukuvuonna 2000-2001 jo 90% ikäryhmästä, josta noin 10% saa esiopetusta peruskoulun erillisessä esiluokassa tai vuosiluokkien 1-2 yhteydessä (Valtavaara 2001). Opetus on maksutonta. Suurin osa esiopetuksesta annetaan kuitenkin vielä päiväkodeissa, jotka kuuluvat sosiaali- ja terveyshallinnon alaisuuteen. Myös päiväkodeissa esiopetus on laskennallisten esiopetustuntien ajalta (4h/ päivä) maksutonta, mutta jos lapsi osallistuu myös päivähoitoon, peritään siitä vanhempien varallisuudesta riippuva maksu.

Perusopetuksen työpäivien määrä on molemmissa maissa sama, 190 työpäivää. Tosin työpäivien jaksottelussa on eroja. Norjalaiset aloittavat lukuvuoden elokuun puolivälistä tai lopulta ja jatkavat kesäkuun puoleen väliin. Suomalainen kouluvuosi alkaa myös elokuun puolenvälin paikkeilla, mutta loppuu jo viikon 22 viimeisenä arkipäivänä eli useimmiten kesäkuun ensimmäisellä viikolla. Norjalaisilla ovat siis pidemmät kesän ulkopuoliset loma-ajat kuin meillä. Ensimmäisten vuosiluokkien tuntimäärä viikossa on Norjassa 20 tuntia. Vuonna 1996 opetustuntien vähimmäismäärä oli seitsenvuotiailla 570 tuntia. Meidän perusopetusasetuksemme mukaan esioppilaiden vuotuisen tuntimäärän tulee olla 700 tuntia.

Inderøyen kunnassa oli vanhempien toivomuksesta päätetty, että ensimmäisen luokan oppilailla oli lukuvuonna 1998-1999 nelipäiväinen työviikko. Näin ollen työpäivän pituudeksi tuli joka päivä tulee enintään viisi tuntia. Meillä yleisin ratkaisu on, että esioppilaat saavat opetusta viitenä päivänä viikossa.

9.3 Velvoite yhteistyöhön kotien kanssa

Norjassa lakiin on kirjoitettu, että päävastuu omien lasten kasvattamisesta ja opettamisesta on vanhemmilla. Norjan opetuslain tarkoituksena todetaan, että koulun tulee tehdä kodin kanssa oppilaiden kehittämiseen tähtävä yhteistyötä. Ainoana Pohjoismaana Norjassa on kouluissa opetuslain määräämänä vanhempainneuvosto. Sen jäseninä ovat kaikki vanhemmat, joilla on lapsia koulussa. Vanhempainneuvoston tehtävänä on edistää vanhempien yhteisiä etuja ja myötävaikuttaa siihen, että oppilaat ja vanhemmat osallistuvat aktiivisesti hyvän kouluympäristön luomiseen tähtäävään työhön. Tämän päivän vanhemmat osallistuvat entistä aktiivisemmin kouluasioihin sekä omien lastensa vuoksi että voidakseen vaikuttaa koulutyön puitteisiin. (Føreland 1999.)

Suurkäräjät saivat vuonna 1997 ensimmäisen kerran hallituksen selonteon vanhempien tavasta osallistua ja myötävaikuttaa peruskoulussa. Kodin ja koulun jo olemassa olevien rakenteiden täydentäminen ja parantaminen olivat selonteon lähtökohtana. Erityisesti painotettiin yksittäiseen oppilaaseen ja luokkaan kohdentuvaa yhteistyötä. Opettajan ja rehtorin keskeistä roolia korostettiin yhteistyön käynnistäjänä. Pääpiirteissään selonteko sai laajaa poliittista kannatusta. Jo se, että hallitus antoi tällaisen selonteon, on osoitus mielenkiinnon lisääntymisestä kodin ja koulun välistä yhteistyötä kohtaan. (emt.)

Reform 97 (1997) -uudistus asetti vaatimuksia henkilökunnan keskinäiselle yhteistyölle sekä yhteistyölle vanhempien ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Norjan opetuslain mukaan luokanvalvojan on vähintään kaksi kertaa vuodessa käytävä hyvin suunniteltu ja jäsenelty keskustelu van-

hempien kanssa. Kodin ja koulun välisen yhteistyön tulee perustua molemminpuoliseen kunnioitukseen kahden samanarvoisen osapuolen kesken. Keskustelun päätteeksi laaditaan yhteenveto, jonka avulla pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen siitä, mihin tulevassa työssä tulee panna erityisesti painoa. Oppilaan tulee olla mukana keskusteluissa.

Myös Suomen perusopetuslaki (1998) edellyttää, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä vanhempien kanssa. Perusopetusasetus edellyttää, että oppilaan opintojen edistymisestä sekä oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä on annettava riittävän usein tietoa oppilaalle ja hänen huoltajalleen ja että tietojen antamisesta määrätään tarkemmin opetussuunnitelmassa. Lain velvoite yhteistyöhön ja asetuksen käsite "riittävän usein" antavat näin mahdollisuuden tulkita määräystä eri kunnissa ja kouluissa eri tavoin.

Väestöliiton tutkimuksen mukaan Suomessa vanhempien sekä opettajien ja lastentarhanopettajien näkemykset kasvatusvastuusta menevät ristiin. Vanhempien mielestä kasvatusvastuussa ei ole juurikaan eroa opettajien ja heidän välillä, mutta opettajien mielestä asia on päinvastoin. Heidän mielestään monet merkit viittaavat siihen, että vanhemmat haluavat siirtää kasvatus- ja muun vastuun yhteiskunnalle. Ammattikasvattajien mielestä heidän tehtävänsä on tukea vanhempia kasvatustehtävässä, ei ottaa koko vastuuta omille harteilleen. Opettajat arvioivat, että vanhemmat eivät uskalla, kykene tai viitsi ottaa vastuuta lastensa kasvatuksesta. Kasvatamista on tehtävä yhdessä, kuitenkin niin, että vanhemmat kantavat selvästi päävastuun koulun luodessa tukiverkon, jonka varassa vanhemmat voivat tätä vaativaa työtänsä tehdä. (Laaksola 2000.)

Edellä esitetyn perusteella olisi Suomessakin vakavasti harkittava opettajien ja vanhempien hyvän yhteistyön varmistamista norjalaiseen tapaan normeilla. Selkeiden normien puuttuessa kodin ja koulun yhteistyön toteuttaminen on Suomessa sangen kirjavaa. Myös maan hallituksen ja eduskunnan nimenomainen keskittyminen asian selvittämiseen ja pohtimiseen - kuten Norjassa tehtiin - lisäisi yhteistyön julkista arvostusta.

9.4 Kouluruokailu ja -kuljetukset

Suomessa kouluruokailulla on jo pitkät perinteet. Yli viisikymmentä vuotta on kansakouluissamme tarjottu ilmainen lämmin ateria. Kouluteriaa on markkinoitu päivän tärkeimpänä ateriana. Koululounas on suunniteltu monipuoliseksi, vaihtelevaksi ja ravitsemuksellisesti täysipainoiseksi kokonaisuudeksi. Lounaalla tarjotaan lämmin pääruoka lisukkeineen, ruokajuomaa, leipää ja ravintorasvoja. Kouluruokailussa otetaan huomioon myös erityisruokavaliot, joihin on selkeät lääketieteelliset tai eettiset syyt. Kouluterioiden yhteydessä opitaan sosiaalista vuorovaikutusta ja ruokailutottumuksia. Samalla voidaan antaa myös ravitsemusneuvontaa. (Suomalainen koulutus 1999, 10.) Opettajien velvollisuutena on seurata oppilaiden ruokailua ja edistää hyviä ruokailutapoja. Ruokailutapojen höltyminen on pantu monissa kouluissa merkille ja tapojen parantaminen on noussut koulujen työsuunnitelmien tavoitelistalle. Päiväkotien laskennallinen esiopetuksen aika on päiväkotikohtainen. Jos esiopetukselle katsottava aika on sovittu esimerkiksi klo 9 - 13, siihen kuuluu perusopetuksen tavoin maksuton lounas.

Norjalainen yhteiskunta ja koululaitos ei tarjoa lapsille koulussa ilmaista kouluteriaa, vaan oppilaat tulevat kouluun eväsrasioidensa kanssa. Grue (1996) herätteli Hjem & Miljø-lehdessä keskustelua lasten ja nuorten ruokailutottumusten parantamisesta. Lehden mukaan lapsilla ei ole riittävästi aikaa eväidensä syöntiin eikä kaikilla koululaisilla ole mahdollisuutta juoda palan painikkeeksi. Erään koulun rehtori kertoi hankkineensa koulunsa yläasteelle keittolevyn ja voileipägrillin, jotta oppilaat voivat itse lämmitellä juomansa ja valmistaa juustoleipänsä mukanaan tuomista tarvikkeista. Rehtorin mielestä he ovat näin päässeet siihen, että oppilaat syövät hyvän ja terveellisen aterian koulussa.

Lyngstadin ja Utøyn kouluissa opettajat valvovat oppilaidensa eväiden syöntiä. Lyngstadin koulussa kaikki oppilaat saavat halutessaan koulun kustantaman kahden desilitran maitoannoksen, koska on huomattu, että osa oppilaista tulee kouluun niin puutteellisin ja huonoin eväin

(esimerkiksi suklaapatukka tai pussillinen perunalastuja), ettei niillä voi selvittää koko koulupäivää. Vierailullani sain nähdä, miten osa oppilaista toi voileipiensä lisäksi mukanaan pienen rasiällisen kaakaojuomajauhetta, jonka he sitten tottuneesti kaatoivat saamaansa maitopurkkiin ja ravistelun jälkeen juoma oli valmista nautittavaksi.

Norjalaisten vanhempien kanssa käymissäni keskusteluissa kävi ilmi, etteivät vanhemmat olleet valmiita vaihtamaan eväsrुकailua Suomen kouluruokailuun. Eräs äiti perusteli kantaansa: "Päivän ainoa lämmin ateria iltapäivällä kokoaa koko perheen kerran päivässä yhteen, eikä siitä käytännöstä haluttaisi luopua". Osalle suomalaislapsista koulussa tarjottu ateria on päivän ainoa lämmin ateria. Kotona ei iltapäivällä ole ketään ja alkuillasta perhe hajoaa omiin harrastuksiinsa eikä yhteistä aikaa ruokailulle ole.

Vanhempien työajoista johtuen Lyngstadin koulun ovet avautuvat aamuisin jo seitsemältä. Ensimmäisen luokan (kuusivuotiaat) oppilaille tarjotaan vanhempiainneuvoston (FAU) järjestämä ja kustantama koulu-aamiainen. Utöyn koululla oli aamupalan sijaan päivällä välipala.

Turun ruotsinkielinen Cygnaeusin koulu kokeili tarjota oppilailleen viiden markan hinnasta aamiaista ennen koulupäivän alkua syksyllä 1999. Kokeilu kesti kaksi kuukautta ja sai hyvän vastaanoton. Vaikka aamu- ja välipalakäytäntö rajoittuu Suomessa tällaisiin yksittäisiin tapauksiin, voidaan suomalaista kouluruokailua pitää norjalaiseen ratkaisuun nähden edistyksellisenä sekä ravinto-opilliselta että lasten kasvatuksen ja jaksamisen kannalta. Opettajan valvoma koulun ruokailuhetki on parhaimmillaan myös kasvatustapahtuma. Sen korvaaminen omien eväiden syönnillä ei takaisi perheiden yhteistä ruokailuhetkeä iltapäivällä.

Tämän päivän Suomessa eduskuntapuolueiden kunnalliset tai vaaliohjelmien koulutuspoliittisissa linjauksissa edellytetään riittävien resurssien turvaamista esiopetukselle ja lapsen oikeutta saada laadukasta opetusta lähikoulussa (SDP) tai että esiopetus on turvattava kuljetuksineen kaikille kuusivuotiaille (Keskusta). Perusopetuslaki edellyttää, että ilmaisen kuljetuksen piiriin pääsevät esikoululaiset, joiden koulumatka on vähintään viisi kilometriä. Suomessa esioppilaat ovat kuljetusetuuden suhteen sa-

massa asemassa kuin muutkin perusopetusta saavat oppilaat: jos perusopetusta saavan oppilaan koulumatka on viisi kilometriä tai pidempi tai jos se *oppilaan ikä* tai muut olosuhteet huomioon ottaen muodostuu oppilaalle liian vaikeaksi, rasittavaksi tai vaaralliseksi, on oppilaalla oikeus maksuttomaan kuljetukseen (Perusopetuslaki 1998). Valtio ei valitettavasti säästösyistä osallistu Suomessa toistaiseksi esioppilaiden kuljetusten resurssointiin. Tämän takia myös monet kunnat pyrkivät tässä asiassa säästämään.

Norjan kuusivuotiaalla ensimmäisen luokan oppilaalla on lain suoma oikeus koulukyyditykseen, jos koulumatka on kaksi kilometriä (Reform 97 1997b). Muilla luokka-asteilla kuljetusraja on neljä kilometriä. Jos oppilaan koulumatka on erityisen vaarallinen tai vaikea, on hänellä oikeus ilmaiseen kyyditykseen koulumatkan pituudesta riippumatta.

Eräässä Suomen kunnassa kuljetuksen järjestäjä ilmoitti, ettei ala-asteiden esikoululaisille voida järjestää ilmaista kyyditystä jo edes toimivien koulukuljetusreittien yhteyteen, koska silloin pitäisi tasa-arvon vuoksi sallia ilmaiset kuljetukset myös päiväkotien yhteydessä oleville esikoululaisille. Tämä osoittaa, mihin ongelmiin selkeiden ja toimivien normien puute ja säästäminen resursseissa voi johtaa. Norjassa tällainen tilanne on vältetty.

Muuten kasvatus- ja koulutusjärjestelmän tasa-arvon kannalta kielteiseen asiaan liittyy se hyvä puoli, että vanhempien tuodessa henkilökohtaisesti lapsiaan esiopetukseen on heillä mahdollisuus tavata lapsensa esiopettaja päivittäin ja keskustella lapsen esiopetukseen mahdollisesti liittyvistä asioista, kuten on ollut tapana lapsia päivähoitoon vietäessä.

9.5 Koulutuksen ohjaus ja opetussuunnitelma

Yleisvastuu koulutuksesta Norjassa on opetus-, tutkimus- ja kirkkoministeriöllä, jota avustavat neuvoa-antavat elimet (mm. kunkin läänin opetusvirastot). Opetusministeriöllä on viime kädessä vastuu koulutuksen valvonnasta ja sitä koskevasta yhteydenpidosta kunkin läänin opetusviraston kanssa. (Eurydice 2000.) Viime vuosina on Norjassakin tehty merkittäviä

vastuun- ja päätösvallan siirtoja valtiolta kunnille ja lääneille. Kunnilla on vastuu peruskoulusta ja hallinnosta ja maakuntahallinto vastaa peruskoulua seuraavasta koulutuksesta. Laki ja opetussuunnitelma antavat puitteet, joiden mukaiseen toimintaan kunta, koulu ja opettajat voivat vaikuttaa. Yksittäistä koulua johtaa rehtori. Valtio antaa merkittävää taloudellista apua peruskoulun ja sen jälkeisten koulujen käyttömenoihin.

Suomen koululaitoksessa tapahtui vuonna 1993 historiallinen muutos. Päätösvaltaa siirrettiin huomattavasti ylhäältä alaspäin. Keskushallinto eli opetusministeriö ja opetushallitus luovuttivat päätösvaltaansa suoraan kouluille. Suomessa valtioneuvosto päättää opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta ja opetushallitus opetussuunnitelman perusteista. Muu päätäntävalta on lähinnä opetuksen järjestäjällä eli kunnilla. Jokainen koulu laatii oman opetussuunnitelmansa yleistä tuntijakoa koskevissa puitteissa ja koululakien määrittelemiin yleisiin kasvatustavoitteisiin pyrkien. Jokaisella koululla on mahdollisuus itse asettaa asioita tärkeysjärjestykseen ja määritellä omat tavoitteensa. (Itälä 1995, 91-92.) Vuonna 1999 voimaan tullessa perusopetuslaissa (1998) säädettiin koulujen ylläpitäjille arviointivelvoite, minkä voidaan katsoa hieman keskittäneen koulutuksen ohjausta.

Norjalaisten opetussuunnitelmassa vuonna 1997, jolloin kuusivuotiaat tulivat kouluun ensimmäisen luokan oppilaisiksi, oli selvä esikoulupainotus. Opetussuunnitelma edellyttää vaihtelevia työmuotoja leikistä muihin kehittäviin toimintoihin. Opetus etenee tutusta tuntemattomaan ja lähtökohtana ovat oppilaan omat kokemukset, mielenkiinto ja ymmärrys. Opiskelu alakoulussa painottuu teematyöskentelyyn. Jokaisen yksittäisen oppiaineen tuntimäärät on määritelty vuositunteina, joka mahdollistaa kouluille joustavan ajankäytön. Koko oppivelvollisuuskoulutuksessa ollaan Norjassa nyt ottamassa asteittain käyttöön opetussuunnitelma, joka painottaa enemmän läpäisyaiheita.

Paikalliset opetussuunnitelmat pohjautuvat Norjassa valtakunnallisiin opetusministeriön valvomiin ja hyväksymiin normeihin. Opetusministeriö antaa myös opetussuunnitelmaa koskevia ja pedagogisia ohjeita. Vanhemmilta on tullut sekä kommentteja että ehdotuksia paikallisten opetussuunnitelmien tekemisessä. Vanhemmat eivät kuitenkaan ole kovin paljon

osallistuneet opetussuunnitelmien laadintaan. Lyngstadin koulun esiopetuksen opetussuunnitelma on koulun vanhempainneuvoston hyväksymä.

Suomessa valtioneuvosto on muuttamassa perusopetuksen tuntijakoa. Muun muassa äidinkielen ja matematiikan osalta annettaisiin alkuopetuksen kokonaisviikkotuntimäärät.

Opetushallitus laati vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet yhdessä Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen Stakesin kanssa. Perusteet oli tarkoitettu kuusivuotiaille peruskoulun yhteydessä annettavaan esiopetukseen ja peruskoulussa tapahtuvaan toimintaan eivätkä näin ollen velvoittaneet päivähoiton esiopetusta. Yhteistyöllä haluttiin ehkä varmistaa, ettei esiopetuksesta tule liian koulumaista ja siksi tavoitteet asetettiin lähinnä opettajalle oppimisympäristön luomiseksi. Esiopetuksen haluttiin olevan korostetun leikinomaista. Uutta vuoden 2000 esiopetussuunnitelman perusteissa on, että lapseenkin kohdistetaan tavoitteita. Tieto- ja taitotavoitteita ei uusissakaan perusteissa ole, vaan tavoitteet ovat lähinnä kasvatuksellisia ja yleiseen oppimiseen liittyviä.

Esiopetuksen järjestäjän eli kunnan on laadittava esiopetussuunnitelma esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2000 pohjalta elokuun alkuun 2001 mennessä. Monissa kunnissa on jo koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Esiopetuksen opetussuunnitelmat pyritään tekemään kuntakohtaisen raamin pohjalta toimipaikkakohtaisesti täydentäen. Työskentelyyn tarvitaan esiopetuksesta vastaavia lastentarhanopettajia sekä luokanopettajia. Päiväkodeilla ei ole ollut opetussuunnitelmista tarkkaa kuvaa ja joissakin lastentarhanopettajissa herättää vastarintaa opetussuunnitelman tekeminen "paperille".

Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteet tulisi synkronoida niin, että esiopetusta antavissa yhdysluokkakouluissa opetussuunnitelmat voitaisiin yhdistää alkukasvatuksen opetussuunnitelmaksi. Oppisisällöt eivät enää olisi sidoksissa tiettyyn vuosiluokkaan, vaan opetettavat asiat voitaisiin käsitellä jossain vaiheessa kolmen ensimmäisen vuoden aikana. Tämä saattaa pelottaa niitä, jotka pelkäävät koulun aloitustien laskemista kuuteen vuoteen. Opetussuunnitelmien mahdollinen yhdistäminen hel-

pottaisi yhdistetyn luokan opettajan työskentelyä. Toisaalta Suomessa on periaatteessa otettava huomioon mahdollisuus, että kaikki lapset eivät osallistu vapaaehtoiseen esiopetukseen.

9.6 Koulun rooli ja ryhmäkoot

Norjan koulutuspolitiittisten tavoitteiden mukaan kaikille lapsille tarjotaan heidän yksilöllisiä kykyjään vastaavaa koulutusta yhden yhtenäisen koulutusjärjestelmän piirissä. Erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden opetus järjestetään yleensä yleisopetuksen yhteydessä ja heille tarjotaan tarvittaessa erityisapua luokassa.

Lygnstadin koulun kymmenestä esioppilaasta neljä oli ns. erityisoppilaita, jotka oli integroituna yleisopetukseen. Opettajalla oli luokassa avustaja, jolta puuttui pedagoginen koulutus. Avustajalla oli kokemusta sekä päiväkodista että nuorisotyöstä. Lygnstadin koulu oli lukuvuonna 1998-1999 panostanut erityisesti kahteen luokkaan. Erillisloukkina toimivat ensimmäinen luokka (kuusivuotiaat) ja yhdeksän oppilaan 7. luokka. Koulun muut luokat olivat yhdistettyjä luokkia.

Norjalaisen koulu-uudistuksen johdosta vaadittiin koululaitokselta myös uutta näkökulmaa koulujen tason nostamiseksi. Jotta uudistus ei jäisi vain sananhelinäksi, oli koululaitoksen sovitettava ulkoiset ja sisäiset puitteet, sekä muoto että toiminta yhteensopiviksi opetuksen tavoitteiden kanssa. Opetussuunnitelmassa painotetaan, että koulu ja lähiympäristö ovat riippuvaisia toisistaan. Ympäristön olisi kyettävä hyödyntämään koululaitosta ja koulun kyettävä ratkaisemaan joukon käytännöllisiä tehtäviä lähiympäristössä. Tämä aluepoliittinen kanta osoittaa, kuinka tärkeänä norjalaiset pitävät harvaanasuttujen alueiden koulujen ylläpitämistä ja kehittämistä kasvatusta- ja kulttuurikeskuksina. Uudessa opetussuunnitelmassa pidetään selviönä, ettei koulu ole vain oppivelvollisille tarkoitettu koulurakennus, vaan että se toimii elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti myös lastentarhana ja opiskelupaikkana aikuisille sekä ympäristön asukkaiden kulttuuri- ja toimintakeskuksena. Kun koululaitoksen antaman tarjonnan ikähaarukka on entistä paljon leveämpi, saavat esimerkiksi pienet lapset

mahdollisuuden rikkaaseen leikkiympäristöön turvallisessa miljöössä. (Grue 1996.)

Myös Suomessa on hyviä esimerkkejä siitä, että koulut ovat laajentaneet rooliaan monipuolisiksi toimintakeskuksiksi. Näyttää siltä, että Suomessa asia on jätetty enemmän kuin Norjassa yksilöiden harrastuneisuuden ja kiinnostuksen varaan.

Koulun kalustuksen täytyy Norjassa olla muunneltavissa eri opetustilanteiden vaatimusten mukaisesti nopeasti ja toisaalta on tarjottava mahdollisuus lepoa hetkiin. Tutkijat korostavat, että monet oppilaat oppivat paremmin työskennellessään vähemmän muodollisissa ja vaihtelevissa opiskelu-ympäristöissä. (Grue 1996.) Norjalaisilla tuntuu olevan selvä käsitys erilaisten oppimistyylien vaikutuksesta opiskelumotivaatioon ja oppimiseen. Kaikki eivät opi vain paikallaan pulpetissa istuen. Motivaatiota ja oppimista edesauttaa, jos lapset saavat valita työskentelypaikan ja -asennon omien mieltymystensä mukaan. (Prashnig 1996, 41-47.) Suomalaisissakin - ainakin alkuopetuksen luokissa - alkaa olla käytössä sohvia, tyynyjä ja erilisiä pöytätiloja niille, jotka haluavat rauhassa keskittyä omaan yksilölliseen työskentelyynsä.

Oppilailta vaaditaan kykyä tehdä työtä yhdysluokassa, pienryhmissä ja yksilöllisesti. Norjalaisessa koulussa painotetaan projektityöskentelyä tärkeänä työmuotona. Vähintään 60% työajasta koulun alimpien luokkien aikana käytetään teematyöskentelyyn. Oppilailla täytyy olla mahdollisuus käyttää kirjallisuutta ja monipuolisia muita apuvälineitä, joita tarvitaan kuvataiteen, musiikin ja draaman tekemisessä projektien osana. Suomalaiset ovat sen sijaan taloudellisen laman aikana säästäneet koulukirjastojen resursseista ja kalusteista.

Norjalaisen ajattelun mukaan koulun ulkovarustuksen on sovelluttava erilaisiin leikkitoimintoihin sekä opetus-, välitunti- että vapaa-ajankäyttöön, koska lapset viettävät koululla suuren osan valveillaolosta. Koulurakennusten on sovelluttava myös eri tavoin vammaisten liikkumiseen, koska heidät on mahdollisuuksien mukaan pyritty integroimaan normaaliopetukseen.

Opetusryhmien kokoa on Norjassa säädelty siten, että ensimmäisellä asteella (luokilla 1-4) Norjassa saa olla enintään 28 oppilasta. Lisäksi Norjan laki (Reform 97 1997b) määrää, että luokassa on oltava kaksi opettajaa, jos oppilasmäärä ylittää 18 oppilasta.

Uuden perusopetuslain myötä Suomessa luovuttiin valtakunnallisista opetusryhmien koon säätelystä. Esiopetuksen ryhmäkokoa ei säädellä esiopetuslailla tai -asetuksella. Ministeriön antaman suosituksen mukaan yhden esiopettajan ryhmään saisi kuulua enintään 13 lasta. Jos ryhmässä on kaksi koulutettua aikuista, voisi ryhmässä olla 20 lasta, mutta ei yhtään enempää aikuisten lukumäärästä huolimatta. Lääninhallitusten keräämien tietojen mukaan jopa viidesosa kaikista Suomen esiopetusryhmistä ylittäisi tämän suosituksen. Päiväkodeissa ylisuuria ryhmiä oli kouluissa järjestettävää esiopetusta enemmän. Esiopetusryhmiin yhdysluokan yhteydessä on kaavailtu 13 oppilaan kattoa päiväkotien esiopetusryhmien koon tapan.

9.7 Opettajien pätevyudet

Reform 97 yhteydessä Norjassa keskusteltiin siitä, mitä pätevyysvaatimuksia ja täydennyskoulutusvaatimuksia esikouluopettajan olisi täytettävä saadaakseen opettaa muilla luokilla ala-asteella (barnttrinnet). Uusien opettajankoulutuslain määräysten mukaan yleisopettaja ja esikoulunopettaja voivat toimia koko alakoulussa (1-4 luokat). Esiluokanopettajalta vaaditaan siihen kuitenkin vuoden kestävätkä jatko-opinnot. Tapaamistani esiopettajista toinen (nuori) oli valmistunut 5-9-vuotiaiden opettajaksi ja toinen (vanhempi henkilö) suoritti oman työnsä ohella, omalla kustannuksellaan etäopiskeluna, kaksi vuotta kestäviä korkeakouluopintoja.

Lastentarhan ja lastenasteen (1-6 luokat) opettajat ovat Norjassa ns. yleisopettajia, mikä nimikkeenä vastaa Suomessa luokanopettajaa. Peruskoulun opettajilta edellytetään kolmi- tai nelivuotisen koulutusohjelman suorittamista valtion korkeakoulussa. Yleensä Norjan valtion korkeakoulujen (høgskole) ammatilliset koulutusohjelmat kestävät kahdesta neljään vuotta ja johtavat korkeakoulututkintoon (høgskolekandidat). Perustutkinto

(candidatus/candidata magisterii) myönnetään 3-4-vuotisten korkea-asteen opintojen päätteeksi ja jatkotutkinto (cand.phil. tai mag.art.jne.) 1,5 -2 vuoden päätoimisten jatko-opintojen päätteeksi.

Suomessa luokanopettajakoulutus on suunniteltu siten, että opiskelijat suorittavat kasvatustieteen maisterin tutkinnon neljässä-viidessä vuodessa. Käytännössä tutkinnon suorittamiseen menee viisi-kuusi vuotta. Varhaiskasvatuksen opinnoissa kasvatustieteen kandidaatin tutkinto on suunniteltu suoritettavaksi kolmessa vuodessa. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon jälkeen opiskelija voi hakeutua suorittamaan kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Kandidaatin tutkinto antaa pätevyyden toimia lastentarhanopettajana päiväkodeissa ja esiopetuksessa. (Turun yliopisto 2001.)

Tällä hetkellä päiväkodin esiopetukseen ovat kelpoisia lastentarhanopettajat ja sosiaalikasvattajat. Sosiaalikasvattajat ovat kelpoisia myös siirtymäkauden jälkeen, mikäli he suorittavat heiltä vaadittavat täydennysopinnot.

Perusopetuksen yhteydessä annettavan esiopetuksen erillisluokalle on myös lastentarhanopettajalla kelpoisuus, mutta yhdysluokan yhteydessä toteutettavan esiopetuksen antamiseen on pätevä vain luokanopettaja. Luokanopettajan koulutuksen ammatillisena perustana ovat esiopetuksen ja perusopetuksen luokkien 1-6 luokanopettajan tehtävät. Tosin ns. vanha-
muotoisen koulutuksen saaneet voivat toimia alkuopetuksessa ilman erikoistumisopintojakin.

10 ESIOPETUSPROBLEMATIIKKA KITEYTETTYNÄ

Edellä esitettyä kiteyttäen ja tulkiten voidaan **esiopetuksen merkityksestä yhteiskunnalliselta ja yksilön kasvun kannalta** todeta seuraavaa:

Esiopetuksen yhteiskunnallinen merkitys koetaan Suomessa nykyään suurempana kuin vielä vuosikymmen sitten. Se koetaan yhdeksi tärkeäksi keinoksi koko kansan koulutustason nostamisessa. Myös työnantajat ovat kiinnostuneita koulutusjärjestelmän alapäähän sijoittuvan esiopetuksen järjestämisestä.

Esiopetuksen merkityksen korostuessa on esiopetus alettu nähdä entistä tärkeämpänä kansalaisten alueelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoon liittyvänä kysymyksenä. Alueellisen tasa-arvon parantaminen on vaatinut kehittämään haja-asutusalueelle sopivia esiopetuksen järjestämistapoja, koska siellä esiopetuspalvelut ovat olleet taajamiin nähden huomomin saavutettavissa. Käytännössä tämä on edellyttänyt, että esiopetusta on ryhdytty antamaan ainakin siellä, missä päiväkodit (lastentarhat) ovat etäällä asukkaista, koulujen yhteydessä. Tästä puolestaan on seurannut, että kuusivuotiaiden opettamisessa on kohdannut kaksi erilaista traditiota: lastentarhojen ja koulujen traditiot.

Yhtenäiskoulujärjestelmän periaatteelle rakentuvan peruskoulun on nähty toteuttavan sosiaalista tasa-arvoa paremmin kuin rinnakkaiskoulujärjestelmän, joka erotteli lapset varhain kansakouluun ja oppikouluun. Nykyään myös tasa-arvoiset mahdollisuudet esiopetukseen on alettu nähdä tärkeänä sosiaalisen tasa-arvon kysymyksenä.

Esiopetus on alettu nähdä myös tärkeänä keinona hyödyntää entistä paremmin yksilön kehityspotentiaalia, lahjakkuutta. Merkitystä ei ole yksistään sillä, annetaanko esiopetusta, vaan myös sillä, millaisella opetuksella ja kasvatuksella lapsissa olevia erilaisia kehitysmahdollisuuksia voitaisiin parhaiten tukea. Kasvatuksen asiantuntijoiden pohdinnoissa korostuvat

yksilöiden kehitysmahdollisuudet heidän itsensä kannalta. Tämän yksilökeskeisen tarkastelutavan vaihtoehtoina ovat niiden talous- ja tuotantoelämän asiantuntijoiden mielipiteet, joissa korostuu esiopetuksen merkitys lähinnä elinkeinoelämän kannalta. Kun kasvatuksen asiantuntijat korostavat kasvatuksessa usein kiireettömyyttä ja lapsen erilaisuuden kunnioittamista, kiirehtivät työnantajat kasvatusjärjestelmää tuottamaan nopeasti työvoimaa.

Kasvatuksen asiantuntijat ja opetuksen kehittäjät ovat kasvatuksen historian aikana puhuneet paljon lapsilähtöisen ja lapsikeskeisen kasvatuksen puolesta. Toisaalta lasten erilaisuuden kunnioittamisen rinnalla on korostettu sosiaalisen kasvatuksen merkitystä. Aktiivisuuspedagogit ovat korostaneet myös lasten omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden merkitystä. Yhteistoiminnallisuus ja leikki ovat tämän lähtökohdan mukaisesti tärkeitä metodeja opetuksessa.

Kehityspsykologisen tiedon mukaan lasten kehittyminen ei tapahdu suoraviivaisesti. Kasvatusjärjestelmän tulisi kyetä vastaamaan yksilöiden erilaisten tarpeiden lisäksi yksilöiden kehityksessä tunnistettaviin herkkyyksikäusiin ja erilaiseen kypsymiseen. Esiopetuksen kannalta tärkeäksi kysymykseksi on noussut, onko koulu kypsä kohtaamaan lasten erilaisuuden sen sijaan, että kysellään, ovatko lapset koulukypsiä.

Suurperheen ollessa selvästi vähemmistöön kuuluva perhetyyppi, korostuu varhaiskasvatuksessakin yhteisöllisyyden ja sosiaalisten taitojen merkitys. Mallioppimisteorian kansanomaistaminen on ollut helppoa, kun sitä selitettäessä on voinut viitata suurperheessä tapahtuvaan ilmiöön, jonka mukaan nuoremmat oppivat tehokkaasti asioita vanhemmilta sisaruksilta. Ainakin amerikkalaiset tutkijat ovat edelleen kiinnostuneita siitä, mitä vaikutuksia opetusryhmän jäsenten samanikäisyydellä ja eri-ikäisyydellä on oppimiseen. Eri-ikäisten lasten yhdessä opettamisella on edelleen selviä etuja puhuttiinpa tiedollisesta tai sosiaalisesta kasvatuksesta. Eri-ikäisyyttä voidaan siis koulukasvatuksessa ja -opetuksessa tietoisesti hyödyntää.

Esiopetus professionaalisenä toimintana on ollut kädenväännön kohteena. Tieteellisiä ja olevinaan lapsen etua tukevia argumentteja on esitetty välillä ilmeisesti hyvinkin puhtaasti edunvalvonnan tueksi. Luokanopettajien

taholta esiopetuksen antamiseen koulujen yhteydessä on suhtauduttu varauksellisesti, jopa torjuvasti. Toisaalta pieni osa luokanopettajista on jo pitkään kehittänyt esiopetusta koulujen yhteydessä. Lastentarhanopettajat ja sosiaalikasvattajat ovat nähneet varhaiskasvatuksen rakenteellisessa murroksessa mahdollisuuden ajaa omia etujaan. Luokanopettajat ovat valtiiovallan avulla onnistuneet säilyttämään monopoliaseman peruskoulun alimpien luokkien opettamisessa.

Suomen ja Norjan varhaiskasvatusta koskevat ratkaisut poikkeavat eräiltä osin toisiaan. Yhteistä kuusivuotiaiden järjestelmällisen kasvatuksen organisoimiselle näissä maissa on ollut, että niissä on pyritty sulattamaan yhteen lastentarhojen ja koulujen traditioita. Norjassa kuusivuotiaiden opetuksessa on päädytty myös organisatoriseen yhdistämiseen. Siellä oppivelvollisuusikään lisättiin koulujärjestelmän alapäähän yksi vuosi. Tällä pyrittiin varmistamaan rauhallinen, mutta systemaattinen varhaiskasvatuksen toteutus. Myös riittävien henkilöresurssien kohdentaminen varhaiskasvatukseen varmennettiin normeilla.

Suomessa esiopetuspalvelujen hyväksikäyttö on vapaaehtoista. Se ei ole osa perusopetusta, vaan sitä edeltävä jakso. Valtiovallan kitsastelu esioppilaiden kuljetusten resurssoisemisessa antaa - toisin kuin Norjassa - esiopetusta järjestäville kunnille vihjeen siitä, että esiopetus ei sittenkään ole niin tärkeää.

Molemmissa maissa - Suomessa ja Norjassa - on ryhdytty yhteensovittamaan ja hyödyntämään lastentarhojen ja koulujen erilaisia traditiota esiopetuksen opetussuunnitelmatyössä ja opettajien täydennyskoulutuksessa.

11 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA KEHITTÄMISAJATUKSIA

Lopuksi tarkoitukseni on esittää joitakin johtopäätöksiä ja kehittämisa-
jatuksia, joihinkin edellä esitetty mielestäni antaa aihetta. Erityisesti tältä
osin on huomautettava, että tutkijankin johtopäätökset ja kehittämisa-
jatukset ovat kasvatukseen ja koulutukseen liittyvissä kysymyksissä riippu-
vaisia tietopohjan lisäksi hänen omista kokemuksistaan ja arvostuksistaan.

Pohdin seuraavassa eräitä teoreettisia ja käytännön kysymyksiä osittain
Norjan ratkaisujen valossa. Vaikka olen hankkinut tietoja norjalaisesta
järjestelmästä myös Norjan keskushallinnon asiakirjoista ja lähteistä, tut-
kimusmatkani Norjaan ja vuorovaikutus norjalaisen ystävyyskoulun
kanssa, on auttanut minua norjalaisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän
hahmottamisessa ja ymmärtämisessä.

Sekä Suomi että Norja ovat yhteiskuntamalliltaan pohjoismaisia hyvin-
vointivaltioita. Erilaisesta historiallisesta, maantieteellisestä ja kulttuuri-
sesta kontekstistaan huolimatta näiden maiden kasvatus- ja koulutusjär-
jestelmissä on huomattavan paljon yhteisiä piirteitä. Hyvin tärkeä seikka
on muun muassa se, että molempien maiden perusopetus on pohjoismai-
seen tapaan järjestetty yhtenäiskoulujärjestelmän pohjalle. Molemmissa
maissa on menneinä vuosina kehitetty myös kuusivuotiaiden järjestel-
mällistä opetusta. Kuten edellä esitetystä käy ilmi, kuusivuotiaiden opetuksen
järjestämisessä on yhtäläisyyksien ohella myös merkittäviä eroja. Us-
kon, että erot voivat virittää varhaiskasvatukseen kehittämiseen liittyviä
ajatuksia. Koska norjalainen yhteiskunta öljyrikkauksineen selvisi ilmei-
sesti Suomea paremmin 1990-luvun lamasta, on ainakin mahdollista, että
Suomi varhaiskasvatukseen resursoijana etenee Norjan suuntaan.

Sekä Suomessa että Norjassa huomattava osa väestöstä asuu haja-asutusa-
alueella. Huolimatta väestön keskittymiskehityksestä, näin tulee olemaan
tulevaisuudessakin. Opetuksen järjestämistä ajatellen tämä merkitsee sitä,
että yhdysluokkaopetus tulee olemaan vastaisuudessakin yleistä. Tätä taus-

taa vasten on ihmeellistä, että käytännön ratkaisuja tehtäessä tuntuu mallioppimisen idea ja sen hyvät puolet melkein kokonaan unohtuneen. Vaikka suomalaisista ala-asteen kouluista 60%:ssa on 1-3 opettajaa, yhdysluokkakoulua pidetään melkein marginaali-ilmiönä. 39% Norjan kouluista on yhdysluokkakouluja. Eri-ikäisten opettamista ja oppimista samoissa opetusryhmissä kuitenkin tutkitaan tänäkin päivänä ja tutkimustulokset ovat pienten koulujen kannalta myönteisiä ja innostavia. Matti Koskeniemen ajatus, että kaupunkikeskuksiinkin pitäisi varta vasten perustaa yhdysluokkia, ei ole tätä taustaa vasten lainkaan vanhanaikainen!

Sen pohtiminen, onko hyvä opettaa eri-ikäisiä samassa opetusryhmässä on liittynyt esiopetuksen järjestämismallista käytyyn keskusteluun. Mallioppimisen idea pätee tähänkin. Esioppilaat todella oppivat - ilman pakkotahtista prässäystä - alaluokkalaisilta paljon ja heidän tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiutensa kehittyvät yhdysluokassa. Tämä suomalaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa melkein kokonaan vaiettu kysymys olisi nostettava vahvasti esille. Opettajankoulutus on tässä kysymyksessä avainasemassa. Mikäli yhdysluokkaopetus jää opetusharjoittelussa vain ns. kenttäharjoittelun varaan, tekisi mieli kysyä, tarvitaanko harjoittelukouluja muuhunkaan. Olisiko viisaampaa siirtää koko opetusharjoittelu todellisiin kenttäolosuhteisiin?

Omat kokemukseni ovat joka tapauksessa vahvistaneet uskoani siihen, että mallioppimisen idea toimii käytännössä. Se koskee myös esiopetusta. Samoin se koskee niin tiedollista kasvatusta, käden taitojen kehittymistä kuin eettistä ja sosiaalista kasvatustakin. Yhdysluokassa annettavan esiopetuksen etuna on ikärakenteeltaan heterogeenisen luokan luonteva ryhmäytyminen sekä yhteistoiminnan ja vastuuntunnon kehittyminen. Koskeniemen mukaan sosiaalisen kasvatuksen edellytykset yhdysluokassa ovat erillislukkaa paremmat ja avun antaminen on yleisempää kuin erillislukalla. Erillislukalta jäävät yhdysluokan eduksi luetut mallioppiminen, sijaisoppiminen ja sosiaalisten valmiuksien ja taitojen kehittyminen yli ikärajojen tapahtuvassa vuorovaikutuksessa vähäisemmiksi. Yhdysluokkapedagogiikka ei kuitenkaan toimi itsestään. Tuskin se voi toimia olleenkaan, jos opettaja, opettajankouluttajat ja koulutuksen suunnittelijat eivät ole siitä kiinnostuneita!

Norjalaisten opetussuunnitelmassa painotetaan, että koulu ja lähiympäristö ovat riippuvaisia toisistaan. Ympäristön olisi kyettävä hyödyntämään koululaitosta ja koulun kyettävä ratkaisemaan joukon käytännöllisiä tehtäviä lähiympäristössä. Tämä aluepoliittinen kanta osoittaa, kuinka tärkeänä norjalaiset pitävät harvaanasuttujen alueiden koulujen ylläpitämistä ja kehittämistä kasvatus- ja kulttuurikeskuksina. Meillä Suomessa kouluverkon supistaminen tulee joka kevät eteen seuraavan vuoden budjetin valmistelujen yhteydessä. Haja-asutusalueiden koulut on ajettu puolustus-kannalle sen sijaan, että ne nähtäisiin mahdollisuutena edes jossakin määrin jarruttaa keskittymiskehitystä.

Norjan koulutuspolitiikka muistuttaa siitä, että koulun rooli ja tehtävä voidaan nähdä laajana ja koululle voidaan asettaa selkeä vaatimus erilaisen ympäristöjen huomioon ottamisesta. Suomessa tällainen koulun rooli tuntuu olevan liiaksi yksittäisten henkilöiden innovatiivisuuden ja harrastuneisuuden varassa. Olisi mielestäni viisasta nyt, kun Suomessakin yhteiskunnan koulutukseen osoittamat resurssit ovat vähitellen palaamassa entiselle tasolle, tehdä eräänlainen sopimus. Julkinen valta voisi taata kouluille riittävät kehittämisresurssit ja koulut voisivat puolestaan sitoutua laajentamaan palvelujaan ympäristöönsä nähden. On huomattava, että Suomessa juuri esiopetuksen järjestäminen on pitkälti heijastanut koulun suhtautumista ympäristöönsä: toiset koulut ovat ottaneet uuden haasteen vastaan innostuneesti, toiset koulut ovat avoimesti näyttäneet ympäristölleen ja palkanmaksajilleen haluttomuutensa ja aneemisuutensa kehittämishaasteiden edessä. Samalla tavalla ovat kyllä poikenneet toistaan myös kunnat koulujensa esiopetustyön kannustajina ja resurssioijina.

Norjalainen kuusivuotiaiden opetusta koskeva ratkaisu on alueellisesti tasa-arvoisempi verrattuna Suomen esiopetusratkaisuun. Se varmistaa, että esiopetuksen hyväksikäytön mahdollisuus ei ole riippuvainen lapsen ja perheen asuinpaikasta. Suomessahan valtio ei osallistu lainkaan esioppilaiden kuljetuksen resurssointiin, eivätkä taloudellisissa vaikeuksissa kamppailevien kuntien kuljetusratkaisut aina tyydytä todellisia tarpeita.

Norjalaisen ratkaisun voidaan katsoa varmistavan suomalaista ratkaisua paremman myös sosiaalisen tasa-arvon toteutumisen siksi, että kaikki lapset osallistuvat kuusivuotiaana opetukseen ja opetusryhmän koolle on sää-

detty melko alhainen yläraja. Myös opetuksen tavoitteissa on selkeämmin ja painotetummin kuin Suomessa korostettu erilaisten ryhmien oikeutta erityistarpeitaan vastaavaan opetukseen. Koska Norjassa kaikki kuusivuotiaat ovat koulussa, voidaan opetussuunnitelma laatia alusta lähtien kokonaisvaltaiseksi. Suomessa on opetussuunnitelmatyössä otettava huomioon, että osa kuusivuotiaiden ikäluokasta ei ole lainkaan institutionaalisen opetuksen ja kasvatuksen piirissä.

Jos vapautta pidetään tärkeänä arvona, norjalaisen ratkaisun voidaan nähdä jättävän vähemmän tilaa perheiden valinnalle, koska norjalainen perhe ei voi valita sitä mahdollisuutta, että kuusivuotias ei käytä yhteiskunnan tarjoamaa palvelua lainkaan hyväkseen.

Edellä esitetyn perusteella ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta kysymykseen: Lyhentääkö esiopetus lapsuutta? Vastaus riippuu muun muassa siitä, järjestetäänkö esiopetus ensisijaisesti työelämän tarpeita ajatellen - kuten Suomessa Teollisuuden työnantajat (TT) haluaisivat - vai järjestetäänkö esiopetus yksilön tarpeita ja kasvua ajatellen.

Norjalaiset päättivät vuonna 1997 pidentää oppivelvollisuuden kymmenvuotiseksi. Suomessa on myös esitetty oppivelvollisuuden varhentamista, mutta työelämän tarpeiden ja kansakunnan eläköitymisen vuoksi meillä ei ole puhuttu ääneen koulussaolovuosien lisäämisestä. Päin vastoin meillä on esitetty, että opiskelutahtia pitäisi tiivistää ja "ottaa löysiä pois", jotta nuoret siirtyisivät nykyistä aikaisemmin työelämään.

Norjalaiset sallivat lapselle pehmeän laskun kouluelämäänsä uuden järjestelmänsä muodossa. Se oppi, mikä aiemmin saati kolmen ensimmäisen vuoden aikana, on nyt jaksotettu neljälle vuodelle. Prashingin mukaan oppimisen, opiskelun ja tiedon omaksumisen pitäisi olla hauskaa, helppoa ja aina stressitöntä. Oppimisella tulisi olla kauaskantoiset vaikutukset. (Prashing 1996, 19.) Uusien esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös suomalaisen lapsen koulutusputken alkutaival, esiopetus, on haluttu pehmeäksi. Lapselle esiopetuksessa asetetut tavoitteet ovat lähinnä sosiaaliseen elämään ja elämänhallintaan liittyviä, ei tiedollisia tavoitteita. Jos esiopetuksen järjestämisen lähtökohta on lapsikeskeinen, lapsen aktiivista roolia oppijana korostava ja lapsen oppimisen herkkyykskau-

sia hyödyntävä ja kunnioittava, ei ole perusteltua puhua lapsuuden lyhentämisestä. Jos tarkoituksena ensisijaisesti on saada yksi ikäluokka entistä aikaisemmin työmarkkinoille, on uhrattu kasvatuksellisia mahdollisuuksia materialismin ja tehokkuuden alttarille. Silloin ei oikeastaan ole lyhennetty vain lapsuutta. Silloin on tyhistetty koko ihmistä henkisenä olentona.

Lapsuuden eksistentiaalisen merkityksen korostamisessa ei silti tarvitse mennä äärimmäisyyksiin. Myös esiopetuksen instrumentaalinen merkitys tulee nähdä ja tunnustaa. Itse korostaisin kuusivuotiaiden kohdalla esiopetuksen instrumentaalista merkitystä lasten oman elämän hallinnan kannalta. Siitä hyötyy kyllä myös koulu ja todennäköisesti myöhemmin myös työelämä. Vaikka korostetaankin lapsuuden eksistentiaalista merkitystä, tulee lapselle luoda kehitysmahdollisuuksia avartava oppimisympäristö, samalla kunnioittaen lasta sellaisena kuin hän on. Esiopetuksen instrumentaalisuus voi olla sitä, että esiopetuksessa harjoitellaan sosiaalisia taitoja, opetellaan oppimaan oppimista ja näin valmentaudutaan myös kouluun.

Onko perusopetusasetuksen määräämä 700:n tunnin vuotuinen osallistumisvelvoite esioppilaille liian suuri? Viisipäiväisen viikon päivittäiseksi tuntimääräksi tulee keskimäärin neljä tuntia, samoin kuin 1-2 luokkien lapsille. Viiden vuoden esiopetuskokemuksen jälkeen, välillä huonoa omaatuntoa potien 1 ja 2 luokan oppilaiden puolesta, olisin valmis pudottamaan esioppilaiden tuntimäärää jonkin verran.

Suomenkin kouluissa esioppilaiden kouluviikko voisi olla vaihtoehtoisesti vain neljän työpäivän mittainen. Opetusvelvollisuutensa täyttämiseksi esiopetusta antavalla luokanopettajalla on usein tunteja myös ylemmillä luokilla. Lukujärjestysteknisesti tällaiset tunnit voisi niputtaa yhteen ja päivä voisi olla esioppilaille vapaapäivä. Esioppilaiden viikkotuntimäärä tulisi nykyisinkin viiden tunnin päivillä täyteen neljässä päivässä, jolloin ja 1-2 luokkien oppilaat saisivat "oman päivänsä" luokanopettajansa kanssa. Toisaalta kaikki vanhemmat eivät halua ylimääräisiä vapaita keskelle viikkoa, koska suomalaiset vanhemmat eivät käytä osa-aikatyötä tai työajan puolitusta samassa määrin kuin esim. Ruotsissa ja Norjassa. Vapaapäiväksi useat vanhemmat joutuisivat hankkimaan lapselleen hoitopaikan. Varhaiskasvatuksesta nousevat näkökohdat tulisi ottaa huomioon suomalaisessa työelämäkeskustelussa. Kulttuurimme ja työelämää koskevat jär-

jestelymme ovat ilmeisesti liian jäykkiä, eivätkä salli riittävästi ottaa huomioon lasten tarpeita.

Luokanopettajaliiton suhtautuminen peruskoulun yhteydessä annettavaan esiopetukseen osoitti, että professionaalinen edunvalvonta ajaa asiakkaiden edun edelle, jos ne joutuvat keskenään ristiriitaan. Tästä seuraa, että asiakassuuntautuneilla ja "luokkahenkiseen" edunvalvontaan suuntautuneilla profession edustajilla voi olla ongelmia toistensa löytämisessä ja yhteisten toimintatapojen omaksumisessa. En pyri vastaamaan siihen, olisiko kovien arvojen maailmassa parempi luottaa "järjestöjyriin" vai innostua aidosti asiakkaiden palvelemisesta. Vastaus riippuu arvostuksista ja siitä, mitä tavoitellaan.

Esiopetuskeskustelut lehdistössä ovat tauonneet tältä erää. Kunnat ovat velvollisia järjestämään esiopetusta syksystä 2001 lähtien ja valtio on vuodesta 2000 osallistunut kaikkien esiopetusta järjestävien kuntien esiopetuskustannuksiin. Ammattiryhmien väliset riidat siitä, kenellä on oikeus tai velvollisuus esiopetuksen antamiseen sekä keskustelu siitä, onko yhdysluokka erillisloukan veroinen esiopetuspaikkana, olivat syrjäyttäjä varsinaisen sisällöllisen esiopetuskeskustelun. Nämä riidat hämärsivät aluksi suurta yleisöä. Ammattilehdessäkin käyty keskustelu ei kaikilta osin ollut ammattikunnan arvostusta kohottavaa.

On selvää, että edelleen on luokanopettajia, jotka eivät halua esioppilaita kouluunsa. He löytävät ja tulevat löytämään syitä, jotka eivät puolla esiopetuksen antamista koulussa. Viime aikoina on myös keskusteltu päiväkotien liian isoista lapsiryhmistä. Kuntien säästäminen vaarantaa laadukkaan esiopetuksen myös päiväkodeissa. Enää ei kuitenkaan ole ollut kisanhännän vetoa siitä, kumman, päiväkodin vai koulun antamana esiopetus olisi laadukkaampaa. Lastentarhanopettajia ei kelpuuteta esiopettajiksi yhdysluokan yhteydessä oleville esiluokille. Mielestäni luokanopettajilta pitäisi vaatia tasa-arvon vuoksi edes alkuopetuksen erikoistumisopinnot, mikäli he antavat esiopetusta

Atjosen muistutus (ks. ed. kohta 7.3), että tutkijat tähdentävät opettajan oikeutta ja velvollisuutta osallistua opetussuunnitelman - ja samalla itsensä professionaaliseen - kehittämiseen, tulee ottaa esiopetuksenkin kohdalla

erittäin vakavasti. Esiopettajien tulee osallistua oman työnsä suunnitteluun. Se merkitsee oikeutta ja velvollisuutta osallistua opetussuunnitelmatyöhön. Se norjalaisten havainto, että eri instituutioiden - lastentarhojen ja koulujen - kulttuurit vaikuttavat toimintaan enemmän kuin suunnitelmat, on varmasti yhdensuuntainen Suomessa viime vuosina yhteistyötä viritelleiden lastentarhanopettajien ja luokanopettajien havaintojen kanssa. Kuten Norjassa, myös meillä on havaittu, että molempia kulttuureja voidaan hyvällä vuorovaikutuksella hyödyntää. Se ei kuitenkaan tapahdu itsestään. On huolehdittava pysyvien yhteistyöfoorumien luomisesta, yhteisestä paneutumisesta opetussuunnitelmatyöhön ja yhteisestä täydennyskoulutuksesta.

12 LOPUKSI

Ainakin Suomessa tunnettu sanonta "sitä vedettiin (veneeseen) kölin alta mennen tullen" kuvaa nöyryytystä ja alistamista. Mielikuvan mukaan tällaisen kohtelun armoille joutunut ei kykene lainkaan puolustautumaan. Esiopetustyötä 1990-luvulla Suomen peruskouluissa tehneillä on ainakin ajoittain ollut tällaisia tuntemuksia. On tuntunut siltä, että oman ammattiryhmän edunvalvontakellokkaat torjuessaan esiopetuksen muissa kuin omaa intressiä selvästi palvelevissa tapauksissa ovat nakertaneet koko ammattiryhmän työn arvostusta (ensimmäinen kerta). Eräiden kuntien eräät päättäjät ovat nähneet koulujen yhteydessä annettavan esiopetuksen vain katalana keinona pitkittää joidenkin muuten lakkaavien koulujen elämää (toinen kerta). Ja lopulta eräät vanhemmat ovat omia koulukokemuksiaan muistellen ryhtyneet kampanjoimaan esiopetusta vastaan toistellen fraasia lapsuuden lyhentämisestä (kolmas kerta). Jos 1990-luvun esiopetuskeskustelusta muistaisi vain nämä mustat hetket, olo todella olisi kuin veneen alta useaan kertaan vedetyllä.

Onneksi halu pysyä pinnalla on voittanut. Ajatellessani johtamani koulun ystävyyskoulua Keski-Norjassa, päätin kulkea myös kölin yli ja tutustua Norjan kuusivuotiaiden opetukseen. Ylittäessäni kirjaimellisesti Köli-vuoriston rankkasateessa punaisella moottoripyörälläni olin kyllä lähes yhtä märkä kuin suomalaisen sanonnan mukaan kölin alta vedetty, mutta olin paljon onnellisempi. Tein mitä itse halusin enkä ollut muiden armoilla. Olen tehnyt samalla matkaa teorian maailmaan ja etsinyt esiopetuksen teoriaperustaa. Löytämäni asiat ovat suurelta osalta jo aiemmin esitettyjä. Näin käy usein muutenkin: kasvatuksen historiasta löytyy sellaista, mitä pinnallisen perehtymisen perusteella pidämme uutena. Tärkeä löydökseni mielestäni on se, että harvaan asuttujen maiden - kuten Suomi ja Norja - koulujen yhdysluokkaopetukselle löytyy edelleen vankkoja teoreettisia perusteluja. Eri-ikäisten opettaminen samoissa opetusryhmissä ei todellakaan ole mikään marginaali-ilmiö, vaan yksistään käytännön syistä verrattain yleinen ratkaisu. Tämä merkitsee myös kuusivuotiaiden opettamista sa-

moissa opetusryhmissä peruskoulun alimpien luokkien oppilaiden kanssa. Yhdysluokkaopetuksen teoriaperusta on saanut Suomessa olla viimeaikana kesannolla, viljelemättä. Tämän tutkimustyön aikana olen havainnut, että näin ei ole joka paikassa. Hyvänä osoituksena tästä on Banduran, McClellan & Kinseyn ja Campbell & al. tutkimukset. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa on tätä tutkimuslohkoa pidettävä aktiivisesti esillä.

Norjaan tekemäni matkan jälkeen Suomessa on lailla säädetty kaikkien kuntien velvollisuudeksi vuoden mittaisen esiopetuksen tarjoaminen kaikille lapsille ennen perusopetusta. Suomessa koulujen yhteydessä annettavasta esiopetuksesta saatujen kokemusten jälkeen valtaosa esiopetuspalvelujen potentiaalisista asiakkaista haluaa vapaaehtoisesti käyttää tätä palvelua hyväkseen. Vain muutaman vuoden takaiset epäilyt esiopetusta kohtaan ovat siis muuttuneet esiopetusmyönteisyydeksi.

Toivon, että matkani teorioiden maailmaan ja tunturien maahan olisivat hieman lisänneet esiopetuksen ja kuusivuotiaiden opetukseen liittyvää tietämystä ja ymmärtämystä.

LÄHTEET

- Aaltola J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena kustannus, 43-65.
- Ahonen, J. & Helimäki, E. 1998. Esi- ja alkuopetus OPS-ohjelma. Luentomoniste. Opeko 1999. Tampere 30.-31.08.1999.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12. Helsinki: VAPK.
- Andersen, J., Gudmundsson, E., Jørgensen, T., Nordin, A., Packalen, P. & Foss Pedersen, E. 1999. Nordisk utbildning i fokus - indikatorer. Nord 1999: 13. København: Nordisk Ministerråd.
- Apajalahti, M. 2000. Esiopetus aloittaa koko perusopetuksen uudistuksen. Spektri 9, 2, 55.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 2000. 30.3.2000/327.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen välineenä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium 11.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Ross Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82.
- Blenkin, G. M. & Kelly A. V. 1987. The Primary Curriculum. A Process Approach to Curriculum Planning. Second edition. Newcastle upon Tyne: Athenaeum Press Ltd.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Bruhn, K. 1969. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Helsinki: Otava.
- Campbell, F. & Ramey, C. & Pungello, E. 1999. Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study. <http://www.fpg.unc.edu/~abc/embargoed/press_release.htm>.

- Eneroth, B. 1984. Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod. Göteborg: Natur och kultur.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksesta alkuopetukseen. Selvitys esiopetuksen tilasta Länsi-Suomen läänissä 1999. Från förskoleundervisning till nybörja rundervisning. Utredning av situationen inom förskoleundervisningen i Västra Finlands län. Länsi-Suomen lääninhallituksen julkaisusarja nro 16.
- Esikoulukomiteanmietintö. 1972: A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eurydice. 2000. Koulutusjärjestelmän kuvaus. Norja.
<www.oph.fi/eurydice/Norja>.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Helsinki: Elämän koulu-Livets skola ry.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Føreland, J. W. 1999. Kodin ja koulun välinen yhteistyö Norjassa. Nykyajan suuntaukset ja lainsäädännön vaatimukset. Pohjoismaiden kouluoloista, 1, 14-17.
- Grue, E. 1996. Nye krav til Skolanlegget. *Hjem & Skole*, 1, 30-31.
- Harva, U. 1963. Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava.
- Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessori-pedagogiikka. Keuruu: Otava.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. Opettaja modernin murroksessa. *Opetus* 2000. Juva: WSOY, 93-109.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1990. Johdatus kasvatustieteeseen. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila- Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E. 1999. Kansainvälinen vertaileva tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 388-403.
- Hunter, R. & E.A. Scheirer. 1992. Elävä opetussuunnitelma: ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Hytönen, J. 1993. Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmakohtia. Teoksessa Kauppinen, R. & Riihelä, M. Lumiukko aurinkokylvyssä.

- Näkökulmia varhaiskasvatukseen kehittämiseen. STAKES. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 88, 23-32.
- Hyvärinen, I. 2000. Helsingin Sanomat. Kotimaan osasto A 14: Lapselle riittää hellä hoiva ja turvallinen ihminen. 6.4.2000.
- Hännikäinen, M & Leskinen, M. 1999. Esiopetus kaikkien kuusivuotiaiden oikeudeksi. *Opettaja*, 41, 22-23.
- Ilkka 1998.1.10.1998.
- Ilkka 1999. Pääkirjoitus: Alennetaanko oppivelvollisuuskäyttäytymistä, jotta työssäoloaika pitenisi? 24.5.1999.
- Itälä J. 1995. Kutsumuskoulu. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K.E. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 157 - 208.
- Kangasniemi, E. 1999. Puheenjohtajan palsta: Esiopetus vihdoin ratkaistava. *Opettaja*, 15, 11.
- Kari, J. 1992. Kehitysnäkymät perusasteen koulutuksessa. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa Kangassalo, M., Karila, K. & Virtanen J. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi, 99-147.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK.
- Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan jatkumomalli. Teoksessa Kankaanranta, M & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan. 5-8 vuotiaiden kasvatukseen ja opetuksen kehittämishankkeita. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto, 1-22.
- Kinos, J. 1999. Vuoropuhelua lähihistorian dokumenttien kanssa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatukseen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA kustannus, 73-88.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 2001. Utdanning. <<http://odin.no/kuf/norsk/p772/index-b-n-a.html>>.
- Kohonen, V., Kaikkonen, P. 1998. Elävä opetussuunnitelma. Tampere:

Tampereen yliopisto.

- Koivula, R. 1991. Kuusivuotiaatko kouluun? *Luokanopettaja*, 3, 14.
- Konttinen, E. 1996. Professioiden aikakausi? Teoksessa Pirttilä, I., Konttinen, E., Nuotio, J. & Turjanmäki, E. *Asiantuntijuuden anatomia. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja oppimateriaalia*, 3. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 11-27.
- Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 64*, 13-28.
- Korpinen, E. 1989. Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen - haaste opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 34.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. *Kunnallissalan kehittämissäätöön Polemia-* sarjan julkaisu nro 18.
- Korpinen, E. 2000. Vanhemmatkin mukaan esiopetusta kehittämään. *Mielipidepalsta. Helsingin Sanomat* 14.1.2000.
- Koskenniemi, M. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen.* Keuruu: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1978. *Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten.* Keuruu: Otava.
- Kotilainen, P. & Sutela, T. 1996. Koulu ja koulutus kehittyvän tietoliikenteen näkökulmasta. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) *Koulun puolesta. Opetus 2000.*Juva: WSOY, 68-80.
- Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus toimikunnan mietintö. 1996: 4.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Helsinki: Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1.
- Köntti, L-K. 1999. Esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli Pyhäjärvellä: Löytöjä tutkimusmatkan varrelta. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.) *Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto*, 187- 206.
- Laaksola, H. 2000. Työ ei poista kasvatusvastuuta. *Pääkirjoitus. Opettaja*, 41, 3.

- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.)
Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 110-119.
- Laki perusopetuksen muuttamisesta 1999. 23.12.1999/1288.
- Lampinen, A-L. & Mäki, K. 1999. Esiopetuksen pätevytyminen nähtävä
laajemmin. Mieli-pide palsta Helsingin Sanomat 15.10.1999.
- Laukkanen, O., Lihl, S. & Salpakivi, P. 1981. Perhe, varhaiskasvatus ja
päivähoito. Helsinki: Otava, 82.
- Laukkanen, R. 1996. Mitä kansainväliset vertailut kertovat Suomen
koulutusjärjestelmästä? Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) OECD-
maiden koulutusjärjestelmät. Helsinki: Opetushallitus, 15 - 31.
- Laurinen, L. 1998. Lukea ja oppia ikä kaikki - tehokkaan oppimisen
tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa Laurinen,
L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja
oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Ateena kustannus, 100-
126.
- Liikanen, P. 1994. (4. painos). Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1.
luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen
ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajan
koulutuslaitos. Tutkimuksia, n:o 23.
- Lindeman, A. 1996. Unelmien ja todellisuuden kohtaamispaikka. Teoksessa
Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY, 22-42.
- Lindström, A. 1997. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö opetustoimen
näkökulmasta. Sosiaaliturva 7, 14.
- Linnilä, M-L. 1992. Yksilöllisyys esiopetuksessa. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. &
Siniharju, M. (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja
varhaiskasvatuksesta. Opetushallitus. Helsinki: Valtion
painatuskeskus, 73-80.
- Lummelahti, L. 1993. Esiopetus - yksilöllistä esioppimista teoksessa Kasvun
paikka. Lapsuus, vanhemmuus, päivähoito, esi- ja alkuopetus,
yhteistyö. Helsinki: Oy Yleisradio Ab. Opetusjulkaisut.
- Luokanopettajaliitto. 1997. Kirje rehtoreille ja koulun johtajille 20.3.1997.
- Luukkainen, O. 1998. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden
mahdollisuudet. Juva: Atena kustannus, 14-40.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
nr.1096. Kapittel 7. <<http://odin.dep.no/repub/97-98/stmld/23>>
- Madsen, K. B. & Egidius, H. 1976. Oppiminen ja motivaatio. Helsinki:
Kirjayhtymä.

- Manninen, K. 1998. Puheenvuoro: Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen rajankäyntiä. *Opettaja*, 13, 26-27.
- Manninen, K. 2000. Sailas: kuusivuotiaat jo oikeaan kouluun. *Ilkka* 24.5.2000.
- McClellan, D. E. & Kinsey, S. J. 1999. Children`s Social Behaviour in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, 1, 1: Spring 1999. <<http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>>.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Mursu-Lehtosaari, E., Hiitola, B. & Rautamaa, M. 1999. Mieliopide osasto: Esiopetusta pitää antaa myös sairaalassa hoidettaville lapsille. *Helsingin Sanomat*. 19.7.1999.
- Mäensivu, K. & Vesanen, R-M. 2000. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. *Satayksi koulu ongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 16-20.
- Määttä, K. 1991. Esiopetus ei lyhennä lapsuutta. *Luokanopettaja*, 1, 12-13.
- Nevalainen, S. & Virtanen, J. 1997. Varhaiskasvatuksen standardisoimisesta laaja yhteisymmärrys? *Lastentarha*, 4, 52-56.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000*. Juva : Atena kustannus, 39-55.
- Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. *Satayksi koulu ongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 22-24.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. *Pienten lasten koulu*. Jyväskylä: Visionääri oy.
- Niiranen, P. 1993. Kuuraparta tuiskutukka - lapsi eilen ja tänään. Teoksessa Kauppinen, R. & Riihelä, M. (toim.) *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. STAKES: Raportteja* 88, 5-22.
- Niiranen, P. 2000. Esiopetuksella tulee olla annettavaa sekä Iivarille että Oskarille. *Varhaiskasvatuspäivän liite Lastentarha*, 1.
- Nissilä, M-L. 1998. Uudet koululait muuttavat kelpoisuusvaatimuksia. *Opettaja*, 23, 6-7.
- Nissilä, M-L. 1999. Lastentarhanopettajan valintakriteerit muuttuneet. *Opettaja*, 10, 12-14.

- Nurmi, V. 1965. Kodin ja koulun yhteisyys. Jyväskylä: Gummerus.
- Nykysuomen sanakirja. 1980. Lyhentämätön kansanpainos. Porvoo: WSOY.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. 4. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67.
- Opettaja 1999. Professorit esittivät kantansa esiopetukseen. Opettaja, 37, 6. Opetusministeriön päätös n:o 574
- Palovaara, M. 1996. Esiopetuksen pedagogiikka: ideoiden tyrskyt ja käytännön suvannot. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 26.
- Paronen, R. 1996. Oppivelvollisuuskoulutuksesta OECD-maissa. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) OECD-maiden koulutusjärjestelmät. Helsinki: Opetushallitus, 32-58.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Journal of Teacher Research 4.
- Peruskouluasetus 1984. 30.10.1984/718.
- Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/476.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 1998. 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.
- Pohjanoksa, A. 1986. Esikoulun ja ekaluokan niveltäminen. Luokanopettaja, 2, 18-19.
- Poutala, M. 2000. Opettaja virkamiehenä. Teoksessa Ekebon, U-M., Helin, M., Tulusto, R. Satayksi koulu ongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita, 151-159.
- Prashling, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Pulkkinen, L. 1998. Campoyn lasten parasta ei ajateltu. Vieraskynä. Helsingin Sanomat. 11.11.1998.
- Pulkkinen, L. 1999. Yksilöllisyys ja koulun aloittamisikä. Teoksessa Esiopetusta monella tavalla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 9-15.
- Pulkkinen, P. 2000. Työryhmä: Kouluiän alentaminen heikentäisi peruskoulun tasoa. Helsingin Sanomat. 22.9.2000.
- Päivähoidon kasvatustieteiden mietintö. 1980: 31.
- Ranne, V. 1990. Ranne: Kouluun jo 6-vuotiaana. OAJ:n pj Voitto Ranne

- Kuopiossa Savon Sanomien 17.3.1990 mukaan. Luokanopettaja, 3, 23.
- Rask, S. 1996. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY, 91-108.
- Rauste- von Wright, M. - von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 22, 4, 273-278.
- Reform 97. 1997a. Læreplanguide for foreldre. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Foreldreutvalg for grunnskolen.
- Reform 97. 1997b. Hvorfor en ny grunnskole? Lov- og forskriftsendringer. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Repo, P. 2000. Syrjäytymiseen johtava kehitys alkaa jo ennen kouluikää. Helsingin Sanomat. 14.4.2000.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutiossa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia: 66.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reprodutioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 128.
- Rundskriv F-3054. 6-åringene på vei inn i skolen - Hva sker fram til 1997? Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Barne- og familiedepartementet.
- Rundskriv F-4026. Velkommen til den nye grunnskolen. Vad skjer høsten 1997? Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. barne- og familiedepartementet.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun murroksessa. Juva: WSOY.
- Sallinen, A. 1999. Esiopetukseen pätevät opettajat. Sunnuntaisuomalainen. Ilkka. 22.8.1999.
- Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY, 10-21.
- Sieppi, H. 1998. Lahjakkuus - avain hyvään ja pahaan. Johdantopuheenvuoroni Teoksessa Luukkainen O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena, 148-149.
- Slavin, R.E. 1990. Cooperative learning. Theory, Research, and Practice. London: Longman.
- Suomalainen koulutus. Perusopetus. 1999. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetushallitus.

Suomen Kuntaliiton yleiskirje 2/80/2000.

St.meld. nr.40. 1993. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Strandström, M. (toim.) 1999. Esiopetusta monella tavalla. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Taipale, V. 1993. Lumiukon mietteet - päivähoidon laatu. Teoksessa Kauppinen R: & Riihelä, M. (toim.) Lumiukko aurinkokylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatukseen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 88, 2-4.

Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 19-26.

Toivanen, M. L. 1992. Kokopäiväkoulu pienille oppilaille. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki:VAPK, 149- 154.

Turun yliopisto. 2001. Kasvatustieteen opinnot. <utu.fi>.

Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen ja asiantuntijatiedon rakentaminen yliopistossa. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena, 127- 145.

Uusikylä, K. 1996. Oppilas on yksilö! Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 1998. Lahjakkuus - avain hyvään ja pahaan. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena, 150-165.

Vaherva, T. 1998. Työ oppimisympäristönä. Teoksessa Laurinen, L.(toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Ateena Kustannus, 213-234.

Valtavaara, M. 2001. Esiopetusryhmistä joka viides liian suuri. Helsingin Sanomat. 25.4.2001.

Valtioneuvosto 1999. Valtioneuvoston 29.12.1999 hyväksymä. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Helsinki: Edita.

Virtanen, J. 1998. Esiopetus - koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja

opetussuunnitelmissa 1940- luvulta 1990-luvulle. Acta Universitatis
Tamperensis 524.

Virtanen, J. 1999. Esiopetus ja suomalaisen koulutuspolitiikan suuri linja.
Puheenvuoro. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus
30, 5, 516-519.

Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehityslinjoja.
Teoksessa Kangassalo, M., Karila, K., Virtanen, J. Omat
opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi, 11-64.

Ylilampi, M., Valkonen, P., Vilska, P. & Palovaara, M. 1999. Lasten
opettajasta lasten ystäväksi - lasten ystävästä lasten opettajaksi.
Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K., Tiihonen, E. (toim.)
Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen
yhteistoiminnasta. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän
yliopisto, 72-76.