

1152/2000

VAIN VIIKONLOPPU VÄLISSÄ – ESIOPPILAAN SIIRTYMINEN

PÄIVÄKODISTA KOULUUN

Päivi Laurila – Järvinen

Jyväskylän yliopisto
Chydenius- Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2000

SISÄLLYSLUETTELO

Tiivistelmä

Tutkimusidea herää

Luku 1	Tutkimustani virvoittavat menetelmät	5
Luku 2	Haavanlehtenä vavahteleva kasvattaja	11
Luku 3	Piaget suunnannäyttäjänä	14
Luku 4	Kurkistus alku- ja esiopetuksen tavoitteisiin	20
Luku 5	Pyörähtelyä esi- ja alkuopetuksen oppimis- ja eksistentiaalisessa ihmiskäsityksessä	25
Luku 6	Väittely tutkimukseni yleistettävyydestä	29
Luku 7	Ramin päivä päiväkodissa	32
Luku 8	Koulu oppimisympäristönä	46
Luku 9	Ramin päivä koulussa	50
Luku 10	Ramin ajatuksia omista esiopetusajoista ja koulun alkutaipaleelta	59
Luku 11	Vanhempien ajatuksia Ramin esiopetusajoista ja koulun alkutaipaleelta	67
Luku 12	Yhteen hiileen puhaltaminen	73
Luku 13	Tutkimukseni luotettavuuden saroilla	78
Luku 14	Mietteitä tutkimukseni tuloksista ja käyttämästäni menetelmistä	81
	Lähteet	87
	Liitteet	94

TIIVISTELMÄ

Laurila-Järvinen, P. 2000. Vain viikonloppu välissä – esioppilaan siirtyminen päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 99 s.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen esioppilaan siirtymävaihetta päiväkodista kouluun. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää lapsen kouluun siirtymiseen liittyviä tekijöitä opettajan ja oppilaan vanhempien näkökulmasta sekä oppilaan itsensä kokemana.

Tutkimukseni pohjautuu eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen, jossa korostetaan yksilön valinnan vapautta ja vastuuta omista valinnoistaan. Eksistentiaalisuuteen ei kuulu ainoastaan, mitä ihminen on, vaan myös se mitä ihmisen on mahdollista olla. Lapsi on uniikki yksilö omine mahdollisuuksineen, eikä lapsen inhimillistä arvoa tulisi välineellistää.

Olen valinnut tutkimukseni suunnannäyttäjäksi Piaget'n, koska hän on Suomessa tunnetuin kehitysteoreetikko. Piaget on arvostettu ajattelun tutkija, joka on saanut vahvan jalansijan kasvatukseen ja opetukseen liittyvissä teorioissa. Hän määrittelee lapsen kehityksen tarkkoihin raameihin, mikä on ristiriidassa tutkimukseni peruslähtökohdan kanssa.

Esi- ja alkuopetuksen oppimiskäsitys rakentuu monesta eri teoriasta, sillä siihen nivoutuu läheisesti konstruktivistinen, kognitiivinen, holistinen ja kokemuksellinen oppimisen periaate. Näiden oppimiskäsitysten mukaan lapsi saa olla aktiivinen oppija, jossa opettajajohtoista työskentelyä on vain minimaalisesti.

Alkukasvatuksen tavoitteissa pyritään lapsen kognitiivisten taitojen lisäksi sosiaalisuuden, fyysisten taitojen ja emotionaalisuuden tasapainoiseen kehittämiseen. Alkukasvatus on tärkeä vaihe lapsen elämässä. Tällöin tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään jo aikaisemmin luotua tieto- ja taitopohjaa sekä oppimisasenteita. Lapsen tulisi saada myönteisiä oppimiskokemuksia, jotta lapselle tulisi positiivinen kuva koulusta ja koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana.

Koulun aloittamisen tulisi olla mahdollisimman turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön. Välttämätöntä olisi eri tahojen välinen yhteistyö. Näin kohdattaisiin lapsen kasvuympäristö. Yhteistyö edellyttää yhteistä suunnittelua, sopimuksia ja tavoitteita.

Toteutin tutkimukseni empiirisen osan Keuruun kaupungin päiväkodissa ja koulussa syyslukukaudella 1999 ja kevätlukukaudella 2000. Tutkimukseni on kvalitatiivinen case - tutkimus, jossa käytän osittain etnografista ja grounded-theory tutkimusmenetelmää. Tutkimuksessani rajoitun ainoastaan yhteen tapaukseen, tämän ainutlaatuisuuden vuoksi. Reliabiliteettia pyrin lisäämään monimetodisilla välineillä, kuten observoimalla lasta - hänen toimintaansa ja ympäristöään - haastatteleamalla, dialogeilla, esseillä ja tutustumalla erilaisiin dokumentteihin.

Tutkimukseni raportoin narratiivisella metodilla, joka on tyyli­lajiltaan nar­stinen. Raportoinnissani taustan elävöittä­miseksi käytän fiktiota, mutta teo­riat, tutkimukset, observoidut tilanteet päiväkodissa ja koulussa sekä vanhempien ja lapsen kanssa käydyt dialogit ovat faktaa. Päiväkodin ja koulun henkilöiden nimet ovat keksittyjä, heidän intimit­teettisuo­jansa vuoksi.

Tutkimustulosten mukaan esioppilas itse jännitti muuttuvia sosiaalisia suhteita. Oppimisympäristön holistisuus muuttui atomistiseksi, jonka lapsi koki negatiivisena asiana. Yhteistyö instituutioiden välillä oli minimaalista, johon opettajat toivoivat positiivisempaa suuntaa.

Lapsen fyysinen ja psyykinen oppimisympäristön vaihtuminen ei luonut lapselle suuria konflikteja. Oppimistilanteisiin yhdenmukaisuuden toi opettajien samankaltainen konstruktivistinen oppimiskäsitys. Lisäksi korostettiin lapsen leikkiä, mielikuvitusta ja elämyksellisyyttä.

Avainsanat: esiopetus, alkuopetus, oppimisympäristö, yhteistyö, lapsi

TUTKIMUSIDEA HERÄÄ

Istun pehmeällä sohvallani kirjojen ympäröimänä. Epämääräinen kirjapino pöydällä, lattialla lojuu lehtiä, tekstejä, kasvatustieteellisiä teoksia ja vieressäni minua katsoo avoin teos ikään kuin anoen: ota minut ja tarkastele joka ikinen merkki, joka minuun on raapustettu. Pörröiset hiukseni kuvaavat sekavaa olo-tilaa päässäni. Olen lukenut hullun lailla, mutta sekamelska niin ympäristössäni kuin päässänikin vain hurjistuvat.

Ryhdistäydyn, riisun yltäni kauhtuneen flanelliyöpaidan ja puen ripeästi oranssit farkut jalkaani, keltaisella paitapuserolla peitän pehmeän hipiäni, mustat kengät sujautan jalkaani ja päättäväisesti lähden. Menen kirjastoon tiedon pyhättöön, jospa sieltä löytäisin jotain uutta aaltoa pyörremyrskyyni.

Vettä virtaava asfaltti kostuttaa varpaani, siitä en välitä. Näen pitkästä aikaa tutun naisen ja astelemme yhdessä kirjaston sisälle.

- Mitä kuuluu?
- Eipä tässä ihmeempiä, lisuria tässä pakerran kovalla tohinalla.
- Opiskelu minunkin nykyistä elämääni siivittää. Näin muuten vilauksen gradustasi, saisinko sitä lainaksi?
- Haluaisitko sen omaksesi?
- Tottakai, se on todella mielenkiintoinen työ.
- Tulisitko puoli kahdelta hakemaan?
- Joo, minä tulen.

Lopuksi pääsemme mieliaiheeseemme, lapsiin. Hämmästelemme yhdessä koulun kovaa tahtia ja huolestuneena murehdimme lasten asemaa, kuinka suuri on vielä kuoppa päivähoiton ja koulun välillä.

Minun sekavassa päässäni välähtää ja vähitellen sinne syttyy lamppu.

Siinä se on. Lähden tutkimaan päiväkodissa lasta, joka siirtyy kouluun. Onko siltä rakenteilla näiden kahden saarekkeen välillä? Miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä nivoutuu lapsen koulunaloituksen helpottamiseksi? Kuinka esi- ja alkuopetuksen toiminta eroavat toisistaan?

Olen toiminut noin 10-vuotta lastentarhanopettajana ja pitkään olen pohtinut esi- ja alkuopetuksen suurta salaisuutta. Lastentarhanopettajat eivät ole valottaneet omaa työtään alkuopettajille ja päinvastoin. Monenlaisia mielikuvia on tullut molemmissa instituutioissa työskentelyn osalta. Yhteistyötä minun urani aikana ei juurikaan ole ollut. Viime aikoina kuitenkin on pyritty tekemään yhteistyötä järjestämällä yhteisiä koulutustilaisuuksia ja tutustumalla koulun ja päiväkodin tiloihin sekä tekemällä yhteisesti esiopetuksen opetussuunnitelmaa. Ennakkoluulonikin ovat olleet valtavia koululaitosta kohtaan. Minun humisevat ajatukseni ovat olleet jotain tämän kaltaisia: siellä ainoastaan jauheetaan tietopuolisia aineita unohtaen lapsen elämyksellisyys. Aitoja sekä vahvoja mielikuvitusta herkistyttäviä toimintoja toteutetaan ani harvoin, eivätkä lapset pääse purkamaan suurta tiedonjanoaan toimimalla itse, vaan lapset istua jököttävät paikoillaan kuunnellen kuinka itseriittoinen, kaikkietävä opettaja jakaa lapselle tietoa, joista oppilaat eivät ole välttämättä lainkaan kiinnostuneita.

Kaahin kirjastosta lisää arvokasta tietoa ja lähden tyytyväisenä vihellellään omaan pieneen tutkimuskammiooni.

Luku

1

Mietin miten aineistoni sysäisin ymmärrettävään muotoon? Tieteellinen teksti saa minun mieleni ahdistuneeksi ja epävarmaksi. Kuinka osaisin kirjata hienoa tiedettä suuresta arkitodellisuudesta, lapsen jokapäiväisestä elämästä, joka on hetkittäin yllätyksiä täynnä?

Kello on puoli kaksi iltapäivällä, juoksen naapuritaloon, aukaisen painavan rautaoven, kipaisen viivana raput kolmanteen kerrokseen ja rimpautan ovikelloa. Kuulen askelten töminän ja lukon loksahduksen, kun ovi avautuu.

- Hei, mä tulin nyt.

- Moi, tässä tämä graduni. Olisitko kiinnostunut myös toisesta työstä, joka on tehty minun luokastani. Tätä kirjaa on jäljellä vain tämä yksi.

Otan molemmat, kiittelen ystävääni ja lähden kirjat kainalossa, hyppään kaksi porrasta kerrallaan vauhdittaakseni menoani ja juoksen omaan kotiini.

Uppoudun gradun (Puurula 1997) lukemiseen. Miten herkullista tekstiä ja jatkoa nautiskeluuni riittää, kun otan toisenkin (Ahola & Rissanen 1999) maisteltavaksi. Hämmästelen ääneen. Vautsi, miten oivallinen tapa raportoida tutkimusta! Sysään gradut sivuun ja löydän kirjaläjästäni mielenkiintoisen lehtiartikkelin. (Eisner 1993, 5-11.) Se kertoo tutkimuksen tekemisestä. Pehmeä tyy-

ny ja leposohva uuvuttaa innokkaammankin lukijan.

- Luin kaksi gradua, joiden tyyli ilahdutti minua. Voinko sittenkään kirjoittaa noin?

- Olet ainutlaatuinen persoona tässä aikakaudessa. Miksi toistaisit samalla muotilla ja kaavalla tehtyjä tutkielmia, joita yliopiston kirjahyllyt ovat pursuamaisillaan? Haluaisinkin, että nykyään tutkijat uskaltautuisivat enemmän laittaa itseään likoon ja raportoisivat kukin omalla persoonallisella tavallaan. Olkoon se sitten: musiikkia, tanssia, filmejä, runoja, draamaa, kertomuksia... Näin luotaisiin jotain uutta ja ainutlaatuista, joka tuo uutta ulottuvuutta elämään.

- Onko se sitä narr.. narratiivista metodia? Kaiken tämän muutos paineen alla, muuttuu myös tapa kertoa kasvatuksesta. Muistan lukeneeni, ettei tutkijan tehtävänä ole raportoida mitä oppiaineita opetetaan tai ei opeteta, vaan huomion tulisi kiinnittyä enemmän oppilaiden ja opettajien tekemisiin. Minua ilahduttaa ajatus, että narratiivisesti kirjoittamalla voin elävöittää jännittävää seikkailuani pienen lapsen kanssa ja tieteellisen tutkimuksen saralla. Minun ei tarvitse kirjata pelkästään harmaata listaa faktatietoa, joka on tiettyyn kaavaan tehty. (Estola 1999, 143; McEwan 1995, 173; Zeller 1995, 217.)

- Äiti. Äiti!

Tunnen pehmeät sormet ihollani.

- Äiti, me tultiin jo isin kanssa kaupasta.

Havahdun täysin hereille.

- Oho! Taisin torkahtaa. Sullon ostoksia jääkaappiin: kevytmaito, juustokimpale, makkaralenkki, makaroneja, kiinankaalia, tomaatteja ja hernekeittopurkki. Huvittuneena mietin, että mieheni on ajatellut nopeaa ja helppoa ruuanlaittotapaa, kun vaimo ei nykyään lainkaan paneudu ruuanlaiton salaisiin saloihin.

Ajatukseni jälleen harhailevat muihin saloihin. Ajattelen Connellyä ja Clandinia (1990, 4), jotka neuvovat tekemään yhteistyötä tutkittavan kanssa ja sulloutumaan siihen kulttuuriin kokonaisvaltaisesti, josta tutkimus tehdään. Narratiivisuus ei siis ole pelkästään persoonallinen tyyli kirjoittaa, vaan oiva tapa toteuttaa tutkimusta. Näin saadaan mahdollisimman lähelle toisiaan teoria ja

käytäntö.

Narratiiveiksi voidaan kutsua niin suullisia kuin kirjoitettujakin tarinoita ja tekstejä. Olennaisinta on, että ne kuvaavat jonkin juonellisen tapahtuman, josta tapahtuman merkitys välittyy kertojalleen. Tarinat edustavat sitä kulttuuria, jossa ne ovat syntyneet ja jossa niitä kerrotaan. (Estola 1999, 133.)

- Siispä minunkin kertomukseni on jännittävä, ikään kuin seikkailu pienen koulua aloittavan pojan rinnalla. Elän hänen kanssaan niin päiväkodissa kuin koulussakin ja kertomuksen tavoin raportoin siellä näkyviä ilmiöitä.

Minun tulee Estolan (1999, 133-134) ohjeen mukaan kerätä aineistoa haastattelemalla, tekemällä muistiinpanoja, kirjoittamalla päiväkirjaa, lukemalla toisten tekemiä tekstejä, keskustelemalla ja kuvaamalla, tutustumalla piirustuksiin, kuviin ja niin edelleen. Onpa siinä oma hommansa, utelias mieleni myllertää jo tulevassa...

Selaan nopeasti entisen opettajani Kirsti Karilan (1999, 120-121) kirjoittamaa artikkelia. Uppoudun kirjan tekstiin niin, että näen mielikuvissani silmälasipäisen vaalean kiharahiuksisen naisen, joka ohjaa minua.

- Hauska kuulla, että teet gradua. Tehdessäni väitöskirjaani (Karila, 1997) käytin grounded theory-lähestymistapaa.

- Mitä se tarkoittaa?

- Grounded theory-lähestymistavalla ymmärretään tutkimusotetta, jossa pyritään rakentamaan tutkittavaan ilmiökenttään luontevasti sopivaa teoriaa.

- Voisinko minäkin ensin havainnoida ja tutkia lasta, johon myöhemmin sysäisin tarvittavan teorian?

- Aivan niin. Grounded theory on ajattelutapa ja tutkimusmalli, jonka mukaan teorian on rakennettava empiirisen aineiston pohjalta. Tätä lähestymistapaa luonnehtii prosessimaisuus. Tutkimuksen alkuvaiheessa on mahdotonta laatia tarkkaa yksityiskohtaista tutkimussuunnitelmaa. Oletko tietoinen mistä ilmiökentästä olet kiinnostunut?

- Olen. Aion tutkia lapsen siirtymistä päiväkodista kouluun.

- Se riittää. Voit kerätä aineistoa avoimen otannan periaatteella. Se muistuttaa harkinnanvaraista otosta, ja sen tavoitteena on löytää mahdollisimman kattavasti relevanttia aineistoa.

- Onko se niin, että kun minulla on riittävästi analysoitua aineistoa, jossa ha-

vaitsen keskeisiä ilmiöitä siirryn tämän jälkeen niin sanottuun teoreettiseen otantaan?

- Juuri niin. Onnea löytöretkeilijän polullesi.

- Kiitos!

Havahdun ajatuksistani.

Luen vielä artikkelista, että aineiston hankinta ja aineiston analyysi ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kerätyn aineiston antamat vihjeet suuntaavat aineiston myöhempää hankintaa. Tarpeen vaatiessa voi myös palata uuden aineiston vihjeiden perusteella aiemmin hankkimansa aineiston pariin. Tämä on tyypillinen kiertokulku aineistolähtöisessä tutkimuksessa. (Karila 1999, 121.)

Otan kirjaläjästäni käsiini vihreän Syrjälän kirjoittaman metodikirjan. Se näköjään kertoo tapaustutkimuksen tekemisestä. Etnografia. - Mitä se oikein tarkoittaa? Äh, kirjaimet alkavat hyppimään kirjan sivulla ja ajatukseni hämärtyvät...

Keskustelen Syrjälän kanssa tapaustutkimuksesta.

- Kuinka valitsit tapauksen ja mikä se on?

- Kiinnostuin päiväkodissa yhdestä lapsesta, joka siirtyy elokuussa esiopetuksesta suoraan kouluun ja hänellä ei ole siinä välissä lomaa, ainoastaan viikonloppuvapaa ja näin lapsella muuttuu koko oppimisympäristö ja toiminnan sisältö. Näitä lapsia on erittäin vähän, asuinpaikassani tämänkaltaisia lapsia on vain muutama. Työskentelen kuukauden siinä ryhmässä, jossa tapaukseni on ja kouluun siirtymisen jälkeen menen havainnoimaan lasta kouluun.

- Aha, sinun tutkielmasi muistuttaa etnografista tapaustutkimusta. Se perustuu pitkäaikaiseen oleskeluun päiväkodissa ja koulussa. Sinun olisi tullava osaksi tutkimaasi tilannetta voidaksesi tuntea samoin kuin tilanteessa oleva lapsi. Näin tulet paremmin ymmärtämään lapsen koko oppimisympäristöä ja sen ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Syrjälä & Numminen 1988, 25; Syrjäläinen 1991.)

- Minä keskityn lapsen jokapäiväisiin pieniin asioihin päiväkodissa ja koulussa. Lisäksi kiinnitän huomiota lapsen tärkeisiin hetkiin pojan kouluun siirtymisen kannalta ja hänen oppimisympäristöönsä niin päiväkodissa kuin koulussa. (Syrjälä & Numminen 1988, 25; Syrjäläinen, 1991.) Aion raportoida narratiivisesti aineistoni.

- Hyvä. Etnografia kirjoitetaan luovasti, niin että kerrontaan liitetään teoretiointi. Tavoitteena sinulla tulisi olla, että lukija saisi kokea miltä tuntuisi elää tutkimuskohteessasi, eli siellä päiväkodissa ja koulussa. (Syrjälä & Numminen 1988, 25; Syrjäläinen 1994, 99.) Mitä metodia aiot käyttää vielä havainnoinnin lisäksi?

- Haastattelen lasta, hänen vanhempiaan ja lapsen ryhmän lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kirjoittavat esseet lapsen kouluun siirtymisen eri vaiheista. Lisäksi pidän tutkimuspäiväkirjaa, keskustelen opettajien kanssa ja tutkin lapsen muita kouluun aloittamiseen liittyviä kirjallisia dokumentteja.

- Etnografia onkin juuri tyypillisimmillään monimetodista, joihin liittyy luettelomiasi menetelmiä. Sinun pitäisi koota havainnoinnin avulla ensikäden tietoa, lapsen selostuksia, juttelua ja tekemisiä luonnollisissa olosuhteissa. Sinä saat tietoa lapsesta ja toiminnasta itse toimiessasi lapsen kanssa sekä päiväkodissa että koulussa. Sinulla ei tarvitse olla tarkkoja hypoteeseja. Koko tutkimusprosessin ajan sinä voit kehittää tulkinnallista struktuuria. Etnografia on myös holistista. Sinä voit kuvata koko prosessia kaikissa eri yhteyksissään ja näiden kuvausten perusteella sinun tulisi pyrkiä tavoittamaan syy-seuraussuhteita, jotka vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ilmiöön liittyvissä tilanteissa. (Syrjälä & Numminen 1988, 25-26; Syrjäläinen 1994, 84.)

- Menettelenkö oikein, kun aion käytännön yhteyteen liittää osittain teoriaa?

- Aivan hyvin voit menetellä juuri noin. Teoria ei etukäteen paljonkaan sido tehdessäsi etnograafista kasvatustieteellistä tutkimusta. Siinä teorian käyttö on yleensä väljempää. Teoreettiset käsitteet muotoutuvat itse tutkimusprosessin aikana eikä ennen tutkimuksen aloitusta. (Syrjälä & Numminen 1988, 31.)

- No, nyt selvisi. Etnografiselle tutkimukselle on siis luonteenomaista hermeneuttinen pyörähtely ilmiökentässä. Ei ole tarviskaan lähteä tekemään valmista teoreettista viitekehystä. Kerätyn aineiston pohjalta voin luoda teoriaa, kuten tarkastelen aikaisempia tutkimuksia, alan kirjallisuutta ja pohdin omalta näkökulmaltani kyseessä olevaa teemaa. Sen myötä kerään lisää aineistoa, jota tulkitsen teoreettisesti ja näin pyörähtely jatkuu. (Syrjäläinen 1991.)

- Juuri niin. Mitä analysointi menetelmää käytät?

- Käytän verkostanalyysin tapaista menetelmää. Laitan tutkimusongelmani pääkohdaksi ja siitä vedän tutkimusaineistosta nousevia oleellisempia ”yhdyslankoja” toisiinsa. Lisäksi etsin teksteistä päällimmäisenä ilmeneviä teemoja ja sitä kautta teemoittelen aineistoani. Verkostanalyysin avulla pyrin

tarkastelemaan lapsen arkitodellisuudessa pinnalla olevia asioita ja niiden välistä suhdetta teoriassa. (Syrjälä & Numminen 1988, 128-129.)

- Hyvä näin, sillä aineiston analyysin avulla tuloksista tehdään järkeviä ja merkityksellisiä. Aineiston analysoiminen sinun kannattaa aloittaa melko varhaisessa vaiheessa päiväkodilla ja jatka sitä ollessasi koululla. Tosin suurin työ on silloin, kun kaikki aineisto on koossa. (Syrjälä & Numminen 1988, 124.)

- Minä siis yritän aineistoani järjestellä, jakaa pienempiin osiin ja tehdä näistä synteesejä ja malleja. Karsin epäolennaisen tiedon ja heitän sen roskakoppaan ja vähitellen päätän mitä otan raporttiini ja miten etsin siihen teoriaa ja mitä se haluaa opettaa ja kertoa myös minulle ja muille. (Syrjälä & Numminen 1988, 123.)

- Kyllä vain, juuri näin sinun kannattaa menetellä. Vähitellen tekemässäsi analysoinnissa on se etuna, että voit karsia jo heti alkuun epäolennaiset asiat ja niitä asioita, joissa on epäselvyyksiä, niitä voit tarkentaa ottamalla lisää aineistoa. Välillä sinun kannattaa pitkäänkin ottaa etäisyyttä aineistoosi, jotta et täysin sokeutuisi. Sen myötä löydät aineistostasi aina jotain uutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 124.)

Kuva naisesta häviää ja aivoni on jälleen tietoisuuden tasolla. Katson ulos, ilta hämärtyy ja linnut hiljenevät yönilleen. Minunkin on laitettava suloinen lapseni pehmeille untuvaisille nukkumatin maille. Saan märän iltasuukon poskelleni, limainen erite valuu pitkin kasvojani, pehmeät pullerosormet rutistavat kaulavarttani niin, että tunnen pienen nipistyksen ihollani. Tämä on suurta rakkautta parhaimmillaan. Hyvillä mielin laittaudumme untenmaille. Tajuntaani tulee hajanaisia ajatuksia kasvatuksesta, filosofiasta, rakkaudesta...

Luku

2

Näen haavanlehden hämmästyttäviä mietteitä kasvattajan roolista ja kuinka pysähtyminen voi herkistää koko kasvattajan moniulotteisen prosessin, myönteiseen kasvuun. Kasvattajan on saatava mahdollisuuksia herkkyyteen. Saa olla kuin vavahteleva haavanlehti, joka kysyy: Kuka minä olen? Mikä minä olen? Mitä minä olen? Miksi toimin näin? Miksi toinen toimii noin? Miksi isot toimii noin? Miksi ollaan olemassa? Miksi, miksi, miksi kysymyksiä lehti voi esittää loputtomiin.

Haavanlehti saa voimia pohdinnoistaan, ajatteluistaan, tuumailustaan. Se ei juurru ja jämähä kasvuunsa jäykäksi vuodesta toiseen toistuvana yksitoikkoisena puupötkelönä. Ei, voima antaa sille vapautta, vapautta iloita ja riemuita tuulen viemänä. Tuuli pusertaa sitä joskus liiankin musertavasti, mutta lehti ei siitä lannistu. Vaan toivoo lempeää auringon loistetta oksistoilleen, joka antaa uutta voimaa, energiaa ja tahtoa toimia, niin kuin se pienempien parhaaksi näkee ja kokee.

Haavanlehdellä on muitakin lehtiä; puita ja kasvustoa ympärillään. Lehti ei ole yksin. Ei! Se laittaa koko ympäristön pohtimaan: Mitä se voisi tehdä muiden hyväksi? Mitkä arvot ja normit vallitsevat keskuudessamme? Ovatko kaikki onnellisia?

Eivät! Miksi ei?

Miksi ympärillä näkyikin paljon pahoinvointia? Muita lehtiä ja puita näkyy aivan kuin ne olisivat nääntymäisillään. Kuivuudestako? Eivätkö ne olekaan saaneet riittävästi virkistävää vettä oksistoilleen? Vai eikö lempeä auringon paiste ole riittänyt juuri tuolle kasvustolle? Eikö ympärillä oleva kasvusto olekaan saanut riittävästi rakkautta ja huolenpitoa. Mikä sen on vienyt?

Onko se ahneus? Onko puustossa vallitseva arvojärjestys, se jolla on näkyvää "hohtoa" se elää ja jyrää heikommat ja heiveröisemmät allensa. Lopulta niin, ettei alla oleva jaksa elää, vaan nääntyy ja kuolee pois. Onko tuo korkein, jyrkevät oksistot, pitkärhmaisena juuriston omaava puu suurin ja mahtavin, joka määrää kuka täällä kasvustossa on tärkein ja arvokkain?

Koko kasvustolle ja jyrkevimmillekin puille olisi valaisevaa, jos pohtisivat ja ajattelisivat syvintä merkitystä elämässä, kuinka oman ja muiden elämä tulisi huokeammaksi, arvokkaammaksi ja hersyvämmäksi?

Vallassa oleva puu, pysähtyisi. Pysähtyisi oikeasti. Antaisi ulkoisesta hyvinvoinnistaan edes hitusen sitä pikemmin tarvitseville. Ei rehostelisi enää ulkoisella kauneudellaan, voimakkuudeltaan ja suuruudeltaan, vaan miettisi, mitä sen sisällä lipuu. Onko se vasta virtaavaa, verestävää mahlaa? Vai onko se jämähtänyt johonkin tiedostamattomiin, josta ei edes itse voi eikä osaa iloita? Ja näin ei voi jakaa iloa ja onnea toisten luotujen keralla ja toimia heikompien luotujen hyväksi.

Pohdiskelujen kautta kaikki suuremmatkin vallankäyttäjät: kaikkein jyrkevimmätkin puut tulisivat tietoisemmaksi omista kovista ja pimeistä puolistaan. Tämä toisi mahdollisuuden vireään kasvuun, kypsempään, tasapainoisempaan, ehyempään, tynempään ja värikkäämpään sisimpään. Näin saisi loistaa mitä moniulotteisimmissa väreissä, se hohtaisi niin puun sisällä kuin sen ulkopuolellakin.

Oman terveen sisimmän löytäminen heijastuu koko luomakuntaan. Näin päästäisiin turvallisempaan, rakastavampaan, ymmärtäväisempään, hyväksyvämpään ja suvaitsevampaan yhteisöön, jossa kaikille olisi tilaa ja mahdollisuus elää.

Jos kaikki maan ja taivaan välillä, ympäri luomakuntaa pysähtyisivät miettimään tämän elämän syvintä ja tärkeintä olemusta. Näin varmasti kaikkialla luomakunnassa olisi parempi ja siedettävämpi elää. Toisistaan välittäviä riittäisi ja jokainen antaisi vähästäänkin. Onni olisi olla olemassa!

Haavanlehti hymähtää ja vaipuu haaveksivaan hymyyn.

Kuulen, kun korviini kantautuu piippaus. Onko se puhelin, ovikello, tietokone? Ei, kun herätyskello. Tökkään kellon sammuksiin ja ojentelen väsyneitä jäseniäni.

Mitä näinkään unessani?

Arki odottaa kello on 6.10. Kiireisesti juon kupin teetä, kyytipojaksi narskuttelen puolikkaan näkkileivän. Virkistävässä suihkussa poistuu loputkin unenriipeet, vesi valuu pitkinä noroina lattian pintaa, se näyttää samalta kuin minun valuvat ajatukseni tulevasta päivästä. Yritän saada jostakin ajatuksenvirrastani kiinni, siinä kuitenkin onnistumatta. Puen vihreät shortsit ylleni ja saman sävyisen paidan ja sandaalit sujautan jalkaani. Hellettä on luvattu, joten en aio paistua tänä päivänä.

Luku

3

Juoksen bussipysäkille. Linja-auto on melkein täynnä väsyneitä matkaajia. Minä en jouda torkkumaan, vaan otan oranssista repustani Piaget'n teoksen. Hän oli sveitsiläinen biologi, myöhemmin psykologi, jonka kehitysteoria on vaikuttanut eniten suomalaiseen opetukseen ja lapsen kehityksen tarkasteluun. (Lummelahti, 1995, 25.)

Syvennyn kirjaani, kuinka tuo arvostettu herra on määritellyt seitsemänvuotiaan lapsen kehityksen?

Lopulta kuitenkin tasainen bussin jyrinä saa silmäluomet lumpsamaan ja pääni nytkähtelee yhä alemmas ja alemmas. Enää en jaksa taistella unta vastaan.

Istun kahvipöydässä, kun vastapäätäni asettautuu pyöreät silmälasit nenälleen, suuret korvat omaava mies. Hänen kasvojuonteistaan näkyy, hänen pitkään eletystä elämästään. Hän katsoo minua silmiään siristellen ja esittäytyy.

- Saanko esitellä, Piaget, Jean Piaget.

Kakistelen suustani jotain hyvän päivän tapaista. Pullapala on juuttua kurkuuni. Päässäni jytisee. Jestas pääsenkö minä arvostetun kehitysteoreetikon kanssa samaan kahvipöytään? Arkipäiväisistä asioista keskustelumme siivitty kouluun lähtevän lapsen kehitykseen.

Piaget jyrisevällä äänellään.

- Seitsenvuotiaat kyllä kykenevät keskittymään itsekseen, mutta he myös pystyvät tehokkaaseen yhteistyöhön, kun siihen tarve vaatii. Nämä kaksi toimintoa alkavat täydentää toisiaan. Lapsi on kykenevä yhteistoimintaan ihmisten välisissä suhteissa, koska hänen oma käsityksensä asioista on riittävän eriytynyttä. (Piaget 1988, 62; Piaget & Inhelder 1977, 116.)

- Niin onhan se äärimmäisen tärkeää, että lapsi kykenee itsenäiseen työskentelyyn, mutta todennäköisesti lapsi ei pysty vielä tässä vaiheessa tehokkaaseen yhteistyöhön muiden kanssa, ellei sen harjoittamiseen ole ollut mahdollisuutta, toteen ja liotan teepussiani kupissani.

Piaget kurtistaa otsaansa ja jatkaa hieman hiljaisemmalla äänellään.

- Olen myös tutkinut, että tämän ikäinen lapsi ei enää sekaannu toisten näkökantoihin, vaan lapsi osaa taitavasti erottaa ne toisistaan ja yhdistellä niitä. Tämä näkyy selkeimmin kielen kehityksessä. Lapsella on mahdollisuus keskusteluun, kun hän ymmärtää vastapuolen kantoja ja samalla hän pystyy esittämään ja puoltamaan perusteluineen omia näkökulmia. Lapsen esittämät selvitykset ulottuvat myös ajatustasolle, eivätkä vain toiminnan puitteissa. (Piaget 1988, 62-63.)

- Hmm, voi olla näin jos lapsella on ollut ympäristössään paljon kielellisiä vi rikkeitä; hänelle on paljon luettu, häntä on kuunneltu, hänen kanssaan on paljon keskusteltu, niin varmasti hän omaa hyvät keskustelutaidot. Mutta todennäköisempää on, ettei lapsi ikään kuin itsestään opi monipuolista keskustelutaitoa.

Piaget juo vahvaa mustaa kahvia ja haukkaa sokerista munkkia. Sokeri suupielessään hän jatkaa.

- Lapsella alkaa seitsenvuotiaana yhä enemmän häviämään itsekeskeinen kieli. Hänen spontaanit ilmauksensa todistavat kielellisen rakenteen puolesta ajatuksen ja loogisen esityksen yhteistä tarvetta. (Piaget 1988, 62-63; Piaget & Inhelder 1977, 118.)

Mietteliäänä nyökyttelen päätäni.

- Niin tämä spontaanisuus on ilmeistä esimerkiksi oman puheenvuoron odottamisen vaikeutena. Usein vielä koulun ensimmäisellä luokalla lapsen on äärimmäisen vaikeaa muistaa viitata ja näin pyytää omaa puheenvuoroaan omille spontaaneille ajatuksilleen.

Miehen posket punoittavat innostuksesta, silmälasit ovat valahtaneet jyrkän nenän päälle. Määrätietoisena näköisenä hän sanoo.

- Olen myös havainnut, että juuri seitsenvuotiaana sosiaalisessa käytöksessä tulee merkittävä muutos. Esimerkiksi lasten peleissä he ovat tarkkoja yhteisten sääntöjen noudattajia ja sen lisäksi he pitävät myös huolta, että kaikki peiliin osallistujat noudattavat samoja sääntöjä. Pelissä voitto voidaan saavuttaa ja tunnustaa, jos yhteisiä sääntöjä on seurattu. Voiton suuruudesta voidaan päättää yhteisten neuvottelujen tuloksena.

- Lapsi alkaa vapautua ja älyllisestä itsekeskeisyydestä ja kykenee uusiin koordinaatioihin, joilla on tärkeä merkitys älykkyyden ja tunne-elämän kannalta. Älykkyyden alueella on kysymys logiikan ensi rakenteista. Logiikka perustuu suhteisiin ja mahdollistaa eri näkemysten koordinaation. Näin eri mielipiteet, sisäiset havainnot ja intuitio mahdollistuvat. (Piaget 1988, 63-65.)

- Jaa`a useinhan lasten ristiriidat johtuvat juuri siitä, ettei sääntöjä ole noudatettu. Onko kuitenkin ainoastaan seitsenvuotiaan kehitykselle tämä piirre ainutlaatuista? Yksilöllisiä eroja saattaa ilmetä paljonkin. Iästä riippumatta lapset joko ovat tai eivät ole kuuliaisia sääntöjen noudattajia. Meillä Suomessa arvostettu naistutkija Arajärvi (1992, 39-40) mainitsee myös, että seitsemän vuoden iässä lapsi huomaa etteivät säännöt ole absoluuttisia, hänestä riippumattomia, vaan niitä voi muokata ja että niitä kannattaa noudattaa ryhmän toimivuuden, laajemminkin yhteiskunnan turvallisuuden vuoksi.

Tummat silmät tuikkien hän jatkaa.

- Lisäksi olen tullut siihen tulokseen, että lasten yhteistoiminnan tuloksena näkökulmat muotoutuvat vastavuoroisuudeksi, jonka lapsi tuntee oman minuutensa ja yhteenkuuluvuuden tunteen muiden kanssa. Tunne-elämään tulee uusia moraalisia tunteita ja tahdon järjestäytymistä. (Piaget 1988, 80.)

- Mitä sinä tuolla tunne-elämällä tarkoitat?

- Lapsen tunne-elämä on virittäytynyt ikään kuin parempaan tehoon ja minän integraatio on saanut selvemmän muodon. Tämä näkyy esimerkiksi lasten yhteistoiminnan puitteissa. Sosiaalinen elämä saa uusia muotoja, joka perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen. (Piaget 1988, 80.)

Missä se lasten kunnioitus sitten näkyy?

- Keskinäinen kunnioitus vallitsee kaikessa arvostukseen perustuvassa ystävyydessä sekä myös tasapuolisessa yhteistyössä. Moraalisen tunteiden uudet muodot johtuvat siten molemminpuolisesta kunnioituksesta ja ne eroavat aikaisemmasta ulkoapäin tulleista tottelevaisuus määräyksistä. Esimerkiksi sääntöihin suhtautuminen muuttuu. Lapsi alkaa ymmärtämään valheen mer-

kityksen ja toveripiirissä suoritettua petosta pidetään pahempina kuin aikuisiin kohdistuvaa valhetta. (Piaget 1988, 80-82; Piaget & Inhelder 1977, 123.)

- Tuota en ole tullut pohtineeksi. Tässä vaiheessa siis yhteistoiminta korostuu, ja säännöt ilmaisevat sosiaalisesti tasavertaisten keskinäistä kunnioitusta. Lapset arvostavat sellaista toimintaa, joka on sosiaalisesti reilua. (Arajärvi 1992, 40.) Toisaalta lapset joskus saattavat olla melko raadollisia toisilleen, silloin ei ole kunnioituksesta tietoakaan. Toisaalta taas lapselle samanikäiset kaverit ovat tuiki tärkeitä ja he yrittävät pitää ystävyysuhteistaan tarkoin kiinni. En ole koskaan huomannut, että lapset petkuttaisivat minua yhtään enempää kuin ikätovereitakaan. Mitä mieltä olet lasten oikeudenmukaisuuden tajuista?

- Lapsi vaatii ehdotonta oikeudenmukaisuutta niin toveripiirissä kuin aikuistenkin suhteen. Lapset kannattavat ehdottomaan tasa-arvoon pohjautuvaa jakavan oikeudenmukaisuuden ajatusta ja rankaisevaa oikeudenmukaisuutta, joka ottaa huomioon tekijän aikomukset ja olosuhteet enemmän kuin hänen aiheuttamansa materiaalisen pahan. (Piaget 1988, 82; Piaget & Inhelder 1977, 123.)

- Painokkaasti tuot esiin, että juuri seitsenvuotiaana lapsella oikeudenmukaisuuden taju on herkimmillään. Toisaalta voihan se olla myös herkkä jossain toisessa ikävaiheessa jos lasta on kasvatettu oikeudenmukaisuuteen, hänelle on heti vauvaiästä lähtien tarkoin kuvattu mikä on oikein ja mikä väärin. Lupauksista pidetään kiinni niin lapsen kuin koko perheen kohdalla sekä kaikki rajoitukset ja säännöt ovat johdonmukaisia olkoon kyseessä lapsi itse tai jokin muu perheen jäsen. Olet myös kuuluisa ajattelun tutkija, mitä siitä olet saanut selville kouluun lähtevän lapsen iässä?

- Lapsi alkaa ajatella itsenäisesti. Seitsenvuotias mieltii ennen toimintaa ja näin alkaa kehittyä harkitsemisen taito. Miettiminen on myös eräänlaista sisäistä keskustelua oman itsensä kanssa. Harkitseva ajattelu on keskustelun sisäistetty sosiaalinen muoto. (Piaget 1988,66.)

- Purskahdan nauruun. Minuun tuota teoriaa ei voi ainakaan yleistää. Olen mielestäni jo ohittanut tuon kyseisen iän ja vieläkin toimin hyvinkin usein ennen ajattelua. Minulle olisi tehnyt hyvää jos minulle olisi kehittynyt tarkempi harkitsemisen taito.

Piaget`n huulet venyvät hymyn virneeseen ja hän pilke silmäkulmassaan mainitsee.

- Kyllä sinulle juuri seitsenvuotiaana on kehittynyt ainakin jonkin asteinen harjoittamisen taito.

- Hymähdän, toivottavasti! Annammeko aikuisina riittävästi tilaa lapsen pohdiskelulle ja hiljaiselle mietiskelylle? Voi olla, että liiaksi tyrkytämme omia ajatuksia ja vastauksia. Ajattelematta, että lapsi miettii itse ja hän tarvitsee siihen enemmän aikaa. Kertoisitko vielä lisää jotain ajattelun kehityksestä?

- No, lapsen ajattelussa on erotettavissa erilaisia, toisiaan järjestyksessä seuraavia säilyvyyden periaatteita, jotka hän omaksuu ajattelunsa kehityksen myötä. Esimerkiksi käsitykset pituuksista, silloin kuin pituuksia esitetään eri muodoissa tai pintojen säilymisestä. Nämä käsitteet ovat rinnastettavissa ajattelun alueella sensomotorisen kauden esineskeemaan. Lapsella alkaa rationaalinen tilan havaitseminen operaatioiden avulla kehittyä. Lapsi myös tässä vaiheessa keksii operaatinaalisen menetelmän, esimerkiksi eri kokoisten tikkujen sarjoittaminen sujuu haparoimatta ja erehtymättä. Jos sarjaan tuodaan lisää uusia tikkuja hän pystyy lisäämään ne vaivatta oikeille paikoille sarjaan. Tämä onnistuu ainoastaan pituuden ja ainemäärien osuuksien kohdalta, mutta esimerkiksi vastaava painojen sarjoittaminen ei vielä luonnistu. (Lyytinen 1988, 44-45; Piaget 1988, 72-75; Piaget & Inhelder 1977, 100-101; Mussen 1979, 49-50.)

- Niin minäkin olen huomannut, että seitsenvuotiaat ja vähän nuoremmatkin tykkäävät sarjoittaa kaikkia asioita, esineitä ja melkeinpä mitä vain ympärillään havaitsevat. Näitä harjoituksia pitäisikin tehdä paljon lasten kanssa, koska he ovat kiinnostuneita juuri näistä asioista.

- Lapsi alkaa myös päästä irti itsekeskeisyydestään ja näin arvelee edelleen kasvuideaan uskoen, että esimerkiksi taivaankappaleet ovat saaneet alkunsa muista, alkuperältään selvemmiltä tuntuvista luontokappaleista. He ajattelevat, etteivät ne ole inhimillisiä aikaansaannoksia. Itsekeskeinen sulauttaminen on nyt muuttumassa rationaaliseksi sulauttamiseksi. Järki ohjaa todellisuuden rakentamista ja tämä rationaalinen sulauttaminen on paljon monimutkaisempaa kuin pelkkä yksinkertainen samaistaminen. Lapsi pystyy seitsenvuotiaasta lähtien, jolloin hän oppii laskemaan, rakentelemaan tosiasiallisesti atomistisia selitysmalleja. (Piaget 1988, 66-67.)

Havahdun hereille ja näen ohi kiitäviä puita, olen melkeinpä tyrmistynyt unes-tani. Miksi eri yksilöiden tulisi kehittyä jonkin äärimmäisen tarkan kaavan mu-

kaan? Tietysti esimerkiksi opettajille tämänkaltainen teoria on suuntaa antava lapsen kehityksestä. Mutta tämä saattaa olla haitaksi lapsen yksilöllisen kehityksen ymmärtämiseen jos liian tarkoin lähdetään tuijottamaan jotain kehitettyä raamia, mihin lapsi tulisi sulloa.

En lähtisi sokeasti noudattamaan Piaget'n antamaa mallia seitsenvuotiaan lapsen kehityksestä. Opettajana huomioisin, ettei lapsi ole jokin ihme, joka kehittyy jonkin tietyn kaavan mukaisesti, vaan antaisin lapselle mahdollisuuden yksilölliseen, omaleimaiseen ja monivivahteiseen kehitykseen. Näin lapsi saisi olla ainutlaatuinen olento tässä aikakaudessa, eikä hänelle asetettaisi suuria paineita tasapäistämiseen.

Jopas matka meni joutuisasti, suljen kirjan ja sullon sen poppanareppuuni, jälleen yksi piippaus tähän aamuun lisää ja bussi pysähtyy. Kiirehdin yliopistolle. Minun täytyy lähteä teknisiin käsitöihin.

Luku

4

Onnekseni saan vuolla voiveitseä. Auloksen kanssa menemme ulos. Aurinko on noussut jo korkealle vastaanottamaan uuden päivän virkeät elolliset. Peippo visertää kuherrussikermiään männynlatvassa, jonka juurelle päädyimme vuoleskelemaan. Istumme Auloksen kanssa ja pohdimme alkuopetuksen merkitystä seitsemänvuotiaan elämässä.

- Minun mielestäni koko alkukasvatus on tärkeä vaihe lapsen taipaleella. Tärkeämpi mitä saatamme kuvitellakaan. (POPS 1994, 40-41.)
- Totta. Silloinhan tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään jo aikaisemmin luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. (POPS 1994, 40.)
- Ajattele, miten merkittävää olisi saada myönteisiä oppimiskokemuksia, jotta lapselle tulisi positiivinen kuva koulusta ja koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179-186; POPS 1994, 40.) Jos tätä ei pääse syntymään, miten vaikeaa ja tuskallista lapsen tulevasta elämästä saattaa tulla?

Aurakin liittyy seuraamme.

- Tuolla sisällä on niin kuuma ja tunkkaista, että minäkin päätin tulla virkistytymään.

Peippo visertää tervetuliaisanfaarin Auralle, kun Aulis jatkaa pohdiskeluaan.

- Meidän tulisi ensimmäisinä kouluvuosina kyetä tukemaan lapsen sosiaalista

kehittymistä, jotta hän oppisi ottamaan huomioon toisia ihmisiä ja hyväksymään toisten erilaisuutta (POPS 1994,40). Tähän vaikuttaa valtavasti aikuisen suhtautuminen lapseen. Lasta tulee kuunnella ja hänen pitäisi saada kokea, että hänen ajatuksiaan, mielipiteitään ja kokemuksiaan arvostetaan. Yhteistoimintaan totuttavat työmuodot luovat pohjaa sosiaaliselle kehitymiselle. Olisi tärkeätä, että lapsesta kehittyisi myönteisen minäkuvan omaava, fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen yksilö. (Keltikangas-Järvinen 1994,195; POPS 1994, 40.) Näin hänellä olisi vankka pohja oman identiteetin rakentumiselle. Eikä esimerkiksi pienet epäonnistumisetkaan lapsesta tuntuisi kovinkaan suurilta. Katso miten hyvä tästä veitsetäni tulee?

- Se on hieno, aivan kuin olisit ennenkin vuollut! Tästä tulikin mieleeni, että myös lapsen tulisi oppia arvostamaan sekä omia että toisten töitä. Näin toisten kunnioittaminen herkistyisi ja itseluottamus omiin kykyihin kehittyisi. (POPS 1994, 40.)

Aura yhtyy keskusteluamme.

- Kun Aulis sä äsken mainitsit siitä sosiaalisuudesta, siihen liittyen lapsen tulisi ymmärtää yhteisten sovittujen sääntöjen merkitykset, jotta oppisi toimimaan ryhmän jäsenenä. Vaikka yksi alkuopetuksen lähtökohta onkin lapsen yksilöllisyys, niin toinen tärkeä lähtökohta on myös ryhmän jäseneksi kasvaminen. Unohtamatta aktiivisen oppimisen merkitystä. (POPS 1994, 40-41.)

Räkättirastas räkättää yläpuolellani, aurinko paahtaa kasvojani, nousen seisomaan lepuuttaakseni jäykkää selkääni.

- Kuinka paljon koulussa annetaan oppilaan osallistua toiminnan suunnitteluun? Lapsen tulisi kyetä suunnittelemaan työskentelyään ja asettamaan itselleen tavoitteita. Näin hän oppisi etsimään uusia ratkaisuja ja vähitellen myös arvioimaan ja perustelemaan omia valintojaan. (POPS 1994, 40-41.)

- Ai, kun minun selkääni sattuu.

- Pitäiskö mun vähän hieroa sun selkääsi.

- Voi, ihanaa jos viitsit!

Keikahdan tantereelle päinmakuulle. Ruohot kutittavat nenääni ja käpy painaa ikävän tuntuisesti vatsaani. Heitän sen pois. Nyt saan itselleni parhaan mahdollisen asennon ja Aulis ryhtyy lämmittämään jännittyneitä lihaksiani.

Aura mainitsee innostuneena vuoleskelunsa lomasta.

- Ajatelkaa miten loistavaa olisi kun lapselle saisi valtavan oppimisen ilon ja riemun. Lapsi rohkaistuisi kohtaamaan uusia oppimishaasteita. Sekä hän imisi jatkuvasti itseensä eri alueilta uusia perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia. (Malaty 1999, 88; POPS 1994, 40.) Hän olisi ikään kuin jännittävällä tutkimusmatkalla, jossa tulisi uusia mielenkiintoisia haasteita eteen.

Ähisen ja puhisen Auliksen käsittelyssä. Saan vaivalloisesti kähistyä.

- Minä ainakin tahdon korostaa opetuksessani elämyksellisyyttä, lapsen elämänläheisyyttä, toiminnallisuutta ja leikinomaisuutta (Aho 1994, 47; POPS 1994, 40). Lasta on hyödytöntä tuntiolkulla istuttaa paikoillaan ja yrittää upottaa häneen tietoa. Se on vain hukkaan heitettyä aikaa ja energiaa.

- Niin, lapsellahan on luontainen tarve kysellä, tutkia, toimia, liikkua ja leikkiä. Lasta tulisikin kannustaa kokeiluun, keksimiseen ja luovaan ongelman ratkaisuun. Näin lapsi rohkaistuisi ilmaisemaan itseään monipuolisesti. (Malaty 1999,86; POPS 1994, 41.) Valitettavan usein leikki on unohdettu koulussa. Sehän kuuluu lapsen kokemusmaailmaan ja sen tulisi olla tärkeä osa alkuopetusta.

Auralla on litran coca-cola pullo kädessään ja hän tarjoaa huikat myös minulle ennen kuin hän jatkaa.

- Oppimisympäristöä luotaessa ratkaisevana tekijänä pidän myönteistä ilmapiiriä, jossa lapset saavat olla juuri sellaisia persoonallisuuksia kuin ovat. Haluan avoimeen, rohkaisevaan ja turvalliseen vuorovaikutukseen lasten kanssa, jotta lapset luottaisivat minuun ja kokisivat minut turvallisena aikuisena. (Aho 1999, 47; POPS 1994, 41.)

Aulis katsoo kelloa ja tokaisee.

- Oho, onpa aika vierähtänyt. Mennään sisälle, jospa kohta päästäisiin syömään.

Kiitän Aulista ja nousen huomattavasti vetreämpänä ylös. Ravistelen ruohoja ja havun neulasia vaatteistani ja menen ystäväieni perässä sisälle. Aulis arvioi oikein. Lähdemme vatsat muristen lounaalle.

Ruokaillessamme kerroin Jaanalle ja Lealle tekemästani gradusta. Keskustelussamme takerrumme pieniin esioppilaisiin. Lea kommentoi painokkaasti.

- Olisi tärkeätä, että lapsesta kehittyisi tasapainoinen, itsensä hyväksyvä, harmitseva ja luottamusta herättävä yksilö. Hän saisi paljon kannustavia kokemuksia, että hänelle kehittyisi terve itsetunto ja hyvä itseluottamus. Lapsi pystyisi sietämään muutoksia, odottamista, häviämistä ja epäonnistumista sekä jonkin verran kiusoittelua. (Heikkinen & Rautakivi 1972, 15-16; Lummelahti 1995, 15; Lummelahti 1997, 63; Sosiaalhallitus 1984, 36.)

- Ahon (1987, 87) tekemän tutkimuksen mukaan vahva itsetunto edesauttaa koulun kokemista mielekkäänä, toisaalta koulun palkitsevana, miellyttävänä ja hyödyllisenä paikkana. Se vaikuttanee myös minäkäsityksen vahvistumiseen, mainitsee Jaana ja haarukoi ruokaansa.

Popsin salaattia, jossa on rakastamiani oliiveja, raikasta lehtikaalia ja mehukkaita ananaksia. Popsimisen välistä saan sanotuksi.

- Lisäksi hänen sosiaaliset taitonsa kehittyisivät niin, että pyrkisi ottamaan toisia ihmisiä huomioon ja hyväksyisi erilaisuutta. Lapsi oppisi noudattamaan yhteisiä sääntöjä ja hyviä kulttuuriimme sopivia tapoja. (Lummelahti 1995, 16; Sosiaalhallitus 1984, 30; Opetushallitus 1996, 22-23.)

Jaana urheilullisena mimminä jatkaa lapsen fyysisyydestä.

- Lapsen tulisi saada kasvaa psyykkisesti ja fyysisesti terveeksi ja vireäksi, jotta hän vähitellen pystyisi sietämään fyysistä rasitusta ja psyykkisiä paineita. Jo pienestä lasta tulisi innostaa huolehtimaan siisteydestä, ravinnosta, ulkoilusta, ja yleensä terveydestään.

(Heikkinen & Rautakivi 1972, 19-20; Lummelahti 1995, 15; Opetushallitus 1996, 22-23.)

Viimeinen oliivi hampaankolossani mainitsen.

- Tuo on kyllä ihan totta. Esiopetusiässä lapsen tulisi kehittyä riittävän itsenäiseksi. Hänelle tulisi antaa mahdollisuuksia oma-aloitteisuuteen ja aktiivisuuteen, jotta hän oppisi tekemään myös omia valintoja ja omaperäisiä ratkaisuja. (Lummelahti 1995, 15; Lummelahti 1997, 63.)

Lea hörppää maitotilkan lasistaan ja jatkaa.

- Tuohon liittyen lasta tulisi kehittää yksilölliseksi, rohkeaksi ja uutta tuottavaksi persoonaksi, joka oppii hankkimaan tietoja ja taitoja ja kehittämään vuoro-vaikutustaitoja toisten ihmisten kanssa. (Lummelahti 1995, 15-16; Lummelahti

1997, 63.)

Minä kaavin loput ruuat lautaselta ja totean.

- Jotta lapsi oppisi hankkimaan tietoja ja taitoja, niin hänen tulisi saada riittäviä kielellisiä valmiuksia. Tämä lisäisi lapsen halukkuutta, rohkeutta ja taitoa ilmaista omia ajatuksia ja tunteitaan. (Opetushallitus 1996,22.)

- Niin kielellisen tietoisuuden lisäksi lapsen tulisi saada lisää sana- ja käsitevarastoa. Esiopetuksessa tulisi myös luoda suotuisat puitteet, jotta lapselle tulisi myönteinen suhtautuminen matematiikkaan ja matemaattisten käsitteiden ymmärtämiseen sekä lapsi vähitellen saisi käsityksen luvuista ja ajantajusta. (Opetushallitus 1996, 22.)

Lea huomauttaa.

- Nyt minun ajantajuni ilmoittaa, että myöhästymme, jos emme lähde tuota pikaa. Seuraava tunti alkaa kohta!

Luku

5

Ruokailun jälkeen meidän on määrä mennä Jyväskylän kaupungin koulu-toimistoon. Pirkko taluttaa pyöräänsä ja minä touhukkaana astelen ja juttelen hänen vierellään.

- Esi- ja alkuopetuksen oppimiskäsitys on monipuolinen juttu. Siinä ei ole vedettävissä yhtä ainoaa oppimiskäsityksen teoriaa vaan siihen nivoutuu läheisesti konstruktivistinen, kognitiivinen, holistinen ja kokemuksellinen oppimisen periaate. (Lummelahti 1995, 14.)

Tallustamme pizzerian ohi. Onneksi vatsa on pursuamaisillaan, ettei herkullinen tuoksu houkuttele ohikulkijoita sisään. Pirkko pyyhkii hikeä otsaltaan ja jatkaa.

- Niin, ihanteellisintahan olisi, ettei esiopetus pelkistyisi opettajajohtoiseen työskentelyyn. Vaan lapsi saisi suhteuttaa toiminnassaan uusia asioita aikaisemmin oppimaansa. Näin hän muodostaisi uusia toimintamalleja ja käsitteitä aikaisempien kokemusten pohjalta. Eikö tämä ole juuri sitä, kon ... konstruktivismia parhaimmillaan. (Hakala 1999, 64-65; Lummelahti 1995,14.)

- On se. Lisäksi lapsen oppiminen tulisi olla kokonaisvaltaista, lasta monipuolisesti aktivoivaa, aisteihin, tunteisiin, kokemuksiin, mielikuviin ja elämyksiin pohjautuvaa toimintaa. Lapsi oppisi tekemällä ja oivaltamalla, hän saisi syväprosessoida ja näin tapahtuisi myös oppimaan oppimista. Jos hienostella haluamme, niin tämä on sitä holistista ja kokemuksellista oppimista. (Hakala

1999, 65; Lummelahti 1995, 14; Opetushallitus 1994.)

- Mitä se kognitiivinen lähestymistapa sitten on?

- No, sen mukaan mielekäs oppiminen on aktiivista, tietoista toimintaa, jolla pyritään ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan ympäristön ja omien toimintojen hallinta. (Lummelahti 1995, 14.) Voi kun itsekkin pääsisi siihen, että kaikki nämä oppimisen periaatteet tulisivat täytetyiksi. Minussa on ainakin tavattoman syvällä behavioristisuus, sillä olen ainoastaan sen pohjalta saanut itse aikoinani oppia. Koulussa opiskeltiin tarkan mallin mukaan, mekaaniset työkirjat eivät liioin aktivoineet luovaan ongelmanratkaisuun. Hiljaa täytyi osata olla, kun opettaja opetti suunnittelemaansa asioita. Olin passiivinen vastaanottaja, aktiivisuutta ei siedetty, se koettiin tunnin häiritsemiseksi.

- Se kyllä oli meidän kouluajanamme erittäin yleistä. Missä se koulutoimisto muuten on?

Hölmistyneenä katson Pirkkoa. - En minä tiedä, etkö sinäkään sitä sitten tiedä?

- En. Minä luulin, että sinä tiedät missä se on.

Purskahdan nauruun. Pirkon hämmentyneet kasvot muuttuvat naurun virneeseen ja hän yhtyy naurun hekotukseeni. Naurun pyrähdyksistä saan sanotuksi. - Minä en muista edes sitä osoitetta.

- Jaa, en minäkään. Nauramme vielä kovempaa. Naurukuplien yhä myllertäessä vatsanpohjassa, näemme kadun toisella puolella opiskelukavereitamme. Hihkumme heiltä neuvoa. Heidän opastamana löydämme etsimämme talon.

Päivän painuessa iltaan menen vielä Markun asuntoautolle pohdiskelemaan filosofian tehtävää. Astun pieneen koppiin. Markku touhukkaana kysyy.

- Juotko kahvia?

- En kiitos, en juo mitään.

- Laitatko pahakses jos juon yhen oluen?

- En laita.

Markku kulauttaa puolet pullosta janoiseen kitaansa ja vihdoinkin pääsemme asiaan.

- Teen tapaustutkimuksen lapsesta, joka siirtyy päiväkodista kouluun. Tarkastelen tämän yhden yksilön kannalta tätä suurta muutosprosessia. Sopsisiko graduuni eksistentiaalinen tarkastelu. Mitä mieltä Markku olet?

- Minun mielestäni se sopisi erittäin hyvin, jo senkin vuoksi, ettei sinulla ole

kuin yksi tapaus tarkastelun kohteena.

Minulla on vain täysin hämärän peitossa mitä tuo sanahirviö "eksistentiaalinen" tarkoittaa?

- Eikös Vestergaard, Löfsted, Ödman (1991, 68-70) ja Lehtovaara (1992, 331) eksistentiaalisuudessa korosta yksilön vapautta, mutta hän on myös vastuussa omista valinnoistaan. Valitseminen näin aikuisena tulee näkyviin muun muassa elämäntavoissamme. Joku valitsee uskon, joku estetiikon tavoin kauniin ja jalon ja jotkut saattavat väistää valintaansa antaen toisten valita puolestaan. Ihmiset, jotka eivät tee valintoja itse, luopuvat vapaudestaan, mutta samalla tulee vapautumista valitsemiseen liittyvästä vastuusta.

- Onko niin, että jos esimerkiksi lapsi ei osaa ottaa vastuuta omasta olemassaolostaan, se on ikään kuin epäinhimillistä? Hän on tällöin luopunut suuresta inhimillisyydestä, eikä koe itseään maailmassa olevana yksilönä. (Lehtovaara 1992, 331.) Lapsi muuttuu sovinnaiseksi ja vieraantuneeksi. Näin elämä sujuu epäitsenäisesti, ainoastaan muiden asettamien normien mukaisesti. (Vestergaard ym. 1991, 70.)

- Juuri näin käy. Sen lisäksi, että lapsi löytäisi itsensä maailmassa olevana, hänen tulisi osata reflektoida sitä (Aho 1996, 50; Lehtovaara 1992, 331).

- Ai, kuinka siihen päästäisiin?

- Lapsen kasvuympäristön tulisi olla sellainen, jossa luettaisiin hänen kasvuun ja kannustettaisiin sekä rohkaistaisiin itsereflektioon ja itseohjauksellisuuteen (Lehtovaara 1992, 331; Lummelahki 1997 64-70). Näin opettajan ei tulisi tyytyä ainoastaan tiedon jakamiseen, vaan hänen tulisi auttaa lasta itsenäiseen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. (Vestergaard ym. 1991, 71.)

- Aivan. Tämä luontuisi parhaiten esimerkiksi tekemällä oppimisessa. Lapselle tulisi luoda tilaisuuksia omalle yllykkeisyydelle, oma-aloitteisuudelle, omille innostuksen ja kiinnostuksen kohteille. Lapsella on luontainen tapa aktiiviseen toimintaan, sitä ei tulisi tukahduttaa, sillä tekeminen on luonnollisin tapa oppia. (Turunen 1999, 121.)

- Juuri niin. Perustavin eksistentiaalinen tarve ihmisellä on tekeminen. Kuten tiedät, ihminen ei voi olla tekemättä mitään. Meillä on hirvittävän paljon yllykkeitä, jotka johtavat tekoihin. Esimerkiksi taidot ja tavat antavat eri mahdollisuuksia ihmisen tekemisiin. (Turunen 1999, 121.) Lapsen tulisi saada tehdä ja touhuta. Tekemisen intoa ei tulisi tyrehtyttää, jos sen yritämme tehdä, niin samalla myös pyrimme viemään palan lapsen luontaisesta ihmisyydestä.

- Toisaalta taas, lapselle tulisi antaa paljon eri mahdollisuuksia, jotta lapsen taidot karttuisivat. Lapsuusiässä on paras mahdollinen herkkyys omalla toiminnallaan harjoittaa esimerkiksi fyysisiä taitoja.

- Turunen (1999, 122) tukee tätä ajatusta siten, että emme tyydy siihen, mitä ihminen luontaisesti on, vaan yritämme kehittää häntä sopivilla virikkeillä.

Eksistentialismiin ei siis kuulu vain se, mitä ihminen on, vaan tavallaan myös se, mitä ihmisen on mahdollista olla. Ihmisolemukseen kuuluu myös tekemisen lisäksi kaksi muuta eksistentiaalista tarvetta: jäsentyminen ja liittyminen. Jäsentymisen yhteyteen kuuluvat läheisesti esimerkiksi tieto ja tietäminen. Tieto helpottaa ihmisen jäsentymistä. Ymmärtävä tietäminen tyydyttää ja rakentaa yksilöä. Turvallisuutta luo jäsentynyt ja tuttu ympäristö sekä työskentelytapojen ja normien selkeys. (Turunen 1999, 120.) Nykyään korostuu tiedon muuttuminen. Ihminen – aikuinen ja lapsi – muokkaa itse hankkimaansa tietoa. Tietoa taas kytkeytyvät läheisesti taito, pohdinta, mielikuvitus ja tunteet. (Opetushallitus 1994.)

- Eikös liittymistä välittävät tunteet ole niitä, jotka ilmaisevat sen, kuinka liitytään? Ilman tunteita koko maailma olisi inhimillisesti täysin tyhjä ja merkityksetön. Liittymisen kuvaavana käsitteinä ja ilmiöinä voidaan pitää myötätuntoa, tunteella ymmärtämistä, yhteyttä tai kosketusta. Ilmeistä on, että tunteilla liitytään, vaikka tavallisesti ne näyttävät olevan ainoastaan toiminnan, kommunikation tai yhteistyö "liitännäisiä". (Turunen 1999, 120-121.)

- Tulisi myös muistaa, että lapsi on ainutlaatuinen olento omine mahdollisuuksineen, jottei lapsen inhimillinen arvo välineellistyisi. Välinpitämättömyys kasvatettavasta on ihmisen olemuksen vastaista. Kasvatus ei voi olla lapsen jättämistä omien vielä kehittymättömien merkityssuhteittensa varaan. Toinen ääripää, liika huolenpito ja puuttuminen lapsen elämään voi rajata lapsen olemisen mahdollisuuksia, tämä ei taas edistä itseohjauksellisuutta eikä lapsen itsenäisyyttä. (Lehtovaara 1992, 331.)

- Niinpä niin. Kunpa pääsisikin sille onnelliselle kultaiselle tielle, jossa lapsella olisi vapautta ja valinnan mahdollisuuksia, kuitenkin tuttujen ja turvallisten rajojen antamissa puitteissa. Ei, mutta nyt mun täytyy lähteä, etten myöhästy bussista.

Luku

6

Hellettä on jatkunut jo pitkään, siitä en ehdi nyt nautiskelemaan, vaan menen kirjastoon Ilkan kanssa selailemaan pölyttyneitä tutkimuksia. Ilkka hyväntuulisesti hymähtää.

- Ajattele, meitä nyt ympäröi kasvatustieteen tietotulva. Täällä on varmaan kaikki mitä tarvitsemme.

Tosiaankin katselen kunnioittavasti ympärilleni, tämä on se pyhättö, jossa pitäisi olla mahdollisimman paljon tietoa graduani varten. Ilkka ryhtyy keskustelemaan minun tapaustutkimukseni yleistettävyydestä.

- Eikös tapaustutkimuksen avulla ainoastaan kuvata todellisuuden yhteyksiä sen tarkemmin niitä selittämättä. Useinhan tapausten valinta on puutteellista eikä tapaustutkimusta voida niinkään yleistää. (Alasuutari 1993, 194; Syrjälä & Numminen 1988, 175.)

- Useinhan sitä noin juuri tapaustutkimuksesta väitetään, mutta tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Tutkimuksessani lapsen kouluun siirtymisen koko prosessin ymmärtäminen on paljon tärkeämpää, kuin sen yleistäminen. Lisäksi minä laadin teoreettisia selityksiä lapsen kouluun siirtymiseen liittyviin ilmiöihin. Tällaista menetelmää kutsutaan analyttiseksi yleistämiseksi. Tällöin minulla on, mahdollisuutena tutkia myös teoreettisten lausumien paikkansa-pitävyyttä tutkitussa tapauksessa. Jää myös sinun lukijana itsesi harkittavaksi mitä tutkimuksessani on sellaista, jota voit soveltaa omaan tilanteeseesi esimerkiksi opettajana ja vanhempana, mitä taas et. (Syrjälä & Numminen 1988,

175.)

Kirjastossa on upea lasikatto, kuumottava auringon paiste on hellittänyt ja näen mustien pilvien kilpailevan liitämisessään, kuka nopeammin pääsisi valloittamaan koko taivaan rannan. Ilkka sitkeästi jatkaa inttämistään.

- Tapaustutkimukset eivät edistä kasvatustieteen teorian muodostusta. Miten voi ainoastaan yhden tapauksen pohjalta rakentaa teoriaa, eiväthän ne ole riittävän laaja-alaisia ja kestäviä? (Syrjälä & Numminen 1988,176.)

- Tutkimuksessani pyrin välttämään vaikeaa teorian kieltä ja minulla on mahdollisuus päästä tuloksiin, jotka tavoittavat paremmin lukijan. Tapaustutkimukseni johtaa teoriaan, sillä minä keskityn tarkastelemaan lapsen arkista elämää niin päiväkodissa kuin koulussa, kouluun siirtymisen välivaihetta ja tämän myötä tutkin teorian ja käytännön välistä yhteyttä. Minun käsitykseni ilmiöstä muotoutuu teoreettisten näkemysten, muiden tutkimustulosten ja käytännön pohjalta. Sinulla on myös Ilkka lukijana mahdollisuus tutkimustulosteni perusteella tarkastaa omia teoreettisia näkemyksiäsi. (Syrjälä & Numminen 1988, 176.)

Ilkka pyyhkii hikeä otsaltaan.

- Ai, tuota en ole tullut ajatelleeksikaan, onpa täällä kuuma. Yleensä tapaustutkimukset ovat ikävystyttävän paksuja. Eikö sinullakin tule paksu opus, jossa runsaat yksityiskohdat hämärtävät kokonaisuuden tajua? (Syrjälä & Numminen 1988, 176-177.)

Säpsähdän, kun ulkona jymähtää ukkonen voimakkaan pommin lailla.

- Oho, onpa siellä kova jytinä. Kuinka niin ikävystyttäviä? Lueppa oikein tarkoin tutkielmaani, niin se on kiinnostava elävine esimerkkeineen. Olen pyrkinyt raportoimaan mahdollisimman ymmärrettävästi, koska olen käyttänyt monipuolista aineistoa ja kuvaan tarkoin ilmiön kehitystä, ympäristöineen; päiväkodista, koulusta, lapsen touhuista, lapsen jutteluista ja niin edelleen. Luon lukijalle ilmiön, joka on lukijan itsensä melkeinpä aistein havaittavissa. Tapaustutkimukseni mahdollistaa käytännön kannalta merkittävien ainutkertaisuuksien kuvaamisen. Tutkimukseni tuottamat oivallukset ovat käytettävissä oman kasvun ainekseksi lastentarhanopettajana, luokanopettajana ja vanhempana, arviointiin lapsen kouluun siirtymisen helpottamiseksi sekä kasvatukselliseen päätöksentekoon. Varmasti tapaustutkimukseni kiinnostaa myös oppilaita ja heidän vanhempiaan. Tämän kautta tieteellinen tieto muuttuu yleistiedoksi.

(Syrjälä & Numminen 1988,178 ; Syrjälä ym. 1994, 99.)

Sateen ropina käy niin voimakkaasti ikkunaan, etten enää viitsi selvittää Ilkalle, kun hän ei kuitenkaan kuulisi, hänen ihmetellessä ylevää luonnonilmiötä. Pian veden lorina kuuluu myös sisältä. Ihmettelemme tovin kuulemaamme ääntä ja etenemme salapoliisin tavoin, melkeinpä hiipien lorinaa kohti. Huudahan.

- Kauheeta kaikki kirjat kastuvat.

Ilkka kasaa ripeästi kirjoja hyllystä pöydälle. Minä haen epätoivoisesti jotain astiaa, lopulta löydän roskakorin, jonka laitan lattian suojaksi. Korviimme kantautuu uusi lorinan kohde. Pelastamme toisen kirjojen olinpaikan. Kumma kyllä, kun ei edes tämä tiedonpyhättö saa olla rauhassa suurelta luonnonvoimalta.

Pelastusoperaation jälkeen pidämme pienen tauon. Syömme energiaa antavaa banaania ja Ilkka tarjoaa pullostaan minulle vettä. Virkistäytyneenä jatkamme.

- Kertoisitko lisää oman tutkimuksesi yleistettävyydestä?

- Tutkimukseni yleistettävyyttä voin parantaa perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen. Tämä luo vankan perustan omille havainnoilleni ja päätelmilleni. Myönnän, että yleistettävyys onkin etnografisessa tutkimuksessani eräs ongelma, mutta sillä ei pyritäkään paljastamaan laajoja universaaleja lainalaisuuksia, vaan antamaan syvällistä kuvausta ja mahdollisimman onnistunutta tulkintaa lapsen siirtymisestä esiopetuksesta kouluun. Etnografisella tutkimuksella voin myös testata tietyn teoreettisen lähtökohdan erilaisia sovelluksia. (Syrjäläinen 1991.)

Selailemme vielä hetken tutkimuksia ja lähdemme kotiin. Ajatuksiini siintää päiväkotia, siellä pienet elämänhaluiset lapset, joiden parissa työskentelen noin kuukauden.

Luku

7

Päiväkodin ovi paukahtaa auki, sisään astuu pellavapäinen poika, jolla hiukset sojottavat erisuuntiin. Silmät sirkeinä ja tarkkaavaisina seuraavat liikeitani, kun katson kelloon, se näyttää 8.46. Aamu on lämmin, joten pojan ei ole tarvinnut pukea ylleen kuin gollegepaita, verkkarit jalkaan ja "menokengiksi" lenkkitosut. Aikaa sen enempää tuhlaamatta poika potkaisee kengät nurkkaan, toivottaa hyvän huomenen ja törkkää värikkään kukka kimpun käteeni. Sekunnissa poika pujahtaa eteisestä ruokailuhuoneeseen.

Eteisessä jään "rupattelemaan" pojan äidin kanssa ja kiittelen kauniista kulkista. Äiti kertoo viikonlopusta, kuinka he olivat mökillä keräämässä viinimarjoja ja muutenkin nautiskelemassa vapaapäivistä olihan sääkin ihanteellinen lämpimine auringonpaisteineen. Äiti katsoo kelloaan ja kiireisesti mainitsee.

- Oi, nyt on kiirehdittävä töihin.

Toivotamme hyvää työpäivää ja suomme päätteeksi lämpimän hymyn toisillemme.

Muistan lastentarhanopettaja opiskeluistani kouluttajien painottavaa keltaista talokirjaa. Opiskelija, joka mieli parhaaksi kasvattajaksi tuli osata opus kanteesta kanteen. Komitea opastaa minua.

- Vanhemmillä on oman lapsensa kasvatusvastuu, mutta muista että sinä olet heidän kanssaan tukemassa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja kasvua.

(Komiteamietintö 1986, 79-80; Brotherus, Hasari ja Helimäki 1990, 75-78; Linnilä 1997, 24-26.)

- Lisäksi olet luomassa lapselle turvallista kasvuympäristöä tekemällä saumatonta yhteistyötä vanhempien kanssa (Korpinen 1998, 14; Vestergaard 1991, 73). Näin saatte aikaiseksi yhdenmukaiset kasvatustavoitteet ja johdonmukaisen kasvatuksen, joka on lapsen henkiselle hyvinvoinnille yksi tärkeä peruslähtökohta.

Ajattelen melkein puoli ääneen.

- Jätetäänkö kuitenkin liian usein vanhempien kanssa keskustelu pinnalliselle tasolle, peläten vanhempien reaktiota tai vastaanottoa, jos kysymyksessä on lapsen kehitys tai mahdollinen ongelmatilanne? Onko yhteistyö sittenkään niin saumatonta, kuin se lapsen parhaaksi täytyisi olla? Kuinka moni isä tai äiti kaipaisi kuuntelijaa, joka aidosti olisi kiinnostunut juuri hänestä, hänen asiastaan, hänen lapsistaan?

Yhteistyö on usein pelkistynyt lähinnä vanhempien informoinniksi. Lapsi tai hänen vanhempansa nähdään toiminnan kohteena. Lapsen ja hänen vanhempansa tulisi saada osallistua siihen suunnitteluun ja toteutukseen, joka koskee heidän elämäänsä. (Brotherus ym. 1990, 76.)

Havahdun ajatuksistani ja katselen ympärilläni.

Eteisessä on vaaleansiniset raidalliset matot, ikkunoissa samaan sävyyn viivahtavat verhot, laatikoston päällä komeilee savinen kanto, jossa on kirkuvan keltaisia ja oranssisia kehäkukkia. Kannon juurelle on aseteltu käpyjä ja kiviä. Asetelma on mielikuvitusta kiehtova, melkein jo näen pienen Mörrimöykyn tirkistelevän kannon kolosta. Jokaisella lapsella on oma vaalea kaappi, jonka ovesta on lapsen nimi ja oma merkki.

Astun ruokailuhuoneeseen, jossa matalat pöydät ovat kolmessa ryhmässä, pöydillä on silkkipaperista leikatut oranssit liinat, jonka päällä on näyttävät kukka-asetelmat, vaalea matto lattialla ja vaaleat verhot ikkunoissa. Pehmeä rottinkisohva houkuttelee virkeämmänkin olennon lepuuttamaan jäseniään.

Istahdan sohvalle ja oikaisen kipeytynyttä selkääni. Tämä tila täyttää Brotheruksen ym. (1990, 65), POPS:n (1994, 41) sekä Sosiaalihuollituksen (1984, 36)

antamat kriteerit fyysisestä kasvuympäristöstä. Tämän kodinomaisemmassa ja viihtyisämmässä päiväkodissa en ole pitkään aikaan käynyt. Sisätilat eivät eristäydy ympäröivästä yhteisöstä, vaan se on luonnollinen osa ympäristöä. Kodikkuutta on lisätty pienillä ja viehättävillä yksityiskohdilla. Lisäksi pienemmät valopisteet tuovat kodinomaista tunnelmaa, jottei kattovalo ole liian kova ja kylmä.

Entisen opettajani Kirsti Karilan (1997, 5) tutkimuksessa ilmeni, että päiväkodit ovat yleisesti fyysiseltä ominaisuuksiltaan melko yhdenmukaisia. Se on ilmennyt muun muassa tilaratkaisuissa ja kalustuksessa. Tämän päiväkodin tapaan useimmissa taloissa yhden lapsiryhmän käytävissä on ruokailuhuone, lepo huone ja eteistila. Tavanomaisia yhteisiä tiloja kuitenkin täällä ei ole, kuten juhlasalia/liikuntasalia, pikkukeittiötä, hiekka- ja vesileikkihuoneita eikä vers- tasta. Kalustuksessa on kuitenkin samankaltaisuutta. Päiväkodeissa yleisesti käytetyt pienet pöytäryhmät ja tuolit, lepo huoneen kalustuksena lasten sängyt ja pienet penkit, joille voi kokoontua laulu- ja satuhetkille. Onneksi tässä päi- väkodissa on muitakin kalusteita kuin ainoastaan nämä yleisemmin käytetyt.

Lapsia ei näy huoneessa. Kurkistan unihuoneeseen, jonka peränurkkaan on sermillä eristetty kotileikkipaikka. Siellä kolme lasta leikkii niin uppoutuneina, etteivät edes huomaa minun läsnäoloani. Annan heidän jatkaa. Menen toiseen pikkuhuoneeseen, avaan varovasti liukuoven. Pojat ovat rakentaneet upean junaradan, joka levittäytyy pitkin lattiaa. Lapsi karjaisee, ettei tänne saa tulla. Pahoittelen häiritsemistäni ja jatkan jännittävää tutkailuani, mistä mahdolli- sesta sopesta löytäisin loput lapset. Johtajan pukuhuone on pieni ikkunaton melkein pä kuin pieni komero, se on mieleinen leikkipaikka. Avaan oven ja nä- en neljän lapsen tutkivan kirjoja ja keskustelevan niin intensiivisesti, etten tah- do heitä keskeyttää.

Eteinen on vuorattu patjoilla ja kankaalla. Lapset ovat kyhänneet majan pie- nestä pöydästä, joka on päällystetty vihreällä kankaalla. Majasta kuuluu hel- lyttävä supina. Siellä on jotain niin salaista meneillään, että melkein pä var- pailta sipsuttaen hiivin takaisin ruokailuhuoneeseen, jossa ei vielä kukaan ole ketään. Istahdan jälleen sohvalle ja mietin miten tähänkin tilaan saisi aikaisek- si rauhallisen sopen, jossa lapset viihtyisivät.

Brotherus ym. (1990, 65) ja Sosiaalhallitus (1984, 36) eivät ole turhaan maininneet, että lapsi vaatii ja tarvitsee oman rauhansa, jossa hän toimii. Lisäksi ajalliset esteetkään eivät saa olla lapsen toiminnan kehittelyn esteenä. Niinpä annan lasten rauhassa jatkaa leikkejään vaikka kello näyttää olevan sitä luokkaa, että aamiainen olisi pitänyt jo aloittaa. En tahdo juosta kellon kanssa kilpaa.

Lapsen pitkäjänteisyyden kehityksen kannalta on hyvä, ettei lapsia jatkuvasti keskeytä tekemisissään (Brotherus ym. 1990, 65-92). Kiireisessä elämänrytmisissä lapset usein kokevat vaikeaksi pitkäksi ajaksi keskittymisen samaan toimintaan. Opettaja tekee karhunpalveluksen syytämällä lapsille jatkuvasti uusia virikkeitä ja samalla viestii sitä, ettei tehtävään tarvitsekaan keskittyä ja kaikessa rauhassa hakea ratkaisuja. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 47.)

Onneksi täällä päiväkodissa on demokraattinen eli tasavertainen kasvuympäristö. Täällä vallitsevat luottamukselliset ihmissuhteet ja työntekijöiden yhteenkuuluvuuden tunne on kiinteä. Yhteistoiminnan pelisäännöt ovat yhteisesti sovittu ja niitä pyritään yhdessä noudattamaan ja tarvittaessa tarkistamaan. Lisäksi myönteisessä ilmapiirissä on olennaista toisten kuunteleminen ja ymmärtäminen sekä tilanteen joustaminen. (Brotherus ym. 1990, 69-92; Sosiaalhallitus 1984, 36.) Silläpä minunkaan ei tarvitse pelätä, että saisin "kokilta kauhasta kallooni", kun emme ryhdy syömään ajoissa. Keittäjä tietää yhteiset menettelytapamme, eikä hän hermostu jos aikataulussa ei pysytä.

Viimein lapset malttavat lopettaa leikkejään ja me pääsemme aloittamaan aamiaista. Lapset pesevät kätensä ja istuutuvat pöytiin. Yhteisesti rukoilemme ruokarukouksen.

- Maasta versonut vilja tämä armaan auringon kypsyttämä...

Aamupalapöydässä Rami huitaisee Tainaa.

- Miksi hän niin teki, kysyn häneltä.

Vastaus kuuluu pojalta. - Kun toi ärsytti minua!

- Saako niin tehdä?

- Saa!

- Puhun hänelle, ettei niin voi tehdä. Rami uhmakkaasti väittää, että lyöminen ja pätkiminen on sallittua.

Sanon, että hänen täytyy pyytää tytöltä anteeksi. Hän ei suostu siihen. Vien pojan unihuoneeseen, keskustelen hänen kanssaan siellä. Hän on sitä mieltä, että päiväkodissa saa lyödä, kun kotonakin häntä lyödään.

Kysyn. - Kuka lyö?

Hän kertoo, että kaikki kaverit lyövät. Yritän selvittää hänelle, ettei lyömällä asiat selviä. Ettei päiväkodissakaan saa ketään lyödä, tai hakata.

Kysyn. - Onko tämä asia Rami selvä?

Rami vastaa hieman nolon näköisenä. - On.

Menemme toisten luo. Rami menee hellyttävästi tytön luo, haluaa ja pyytää anteeksi. Istuu ruokapöytään ja jatkaa syömistä.

Katson lapsia, jotka syövät hyvällä ruokahalulla riisivelliä ja narskuttelevat jälkiruuaksi porkkanaa. Kaivan hampaankolostani porkkanan palasta ja hiljaa keskustelen avustajani kanssa.

- Poika hakee voimakkaasti täällä päiväkodissa omia rajojaan. Hän kokeilee mitä hän saa tehdä ja mitä ei. Aikuisena hänelle on annettava selvät säännöt kuinka saa toimia, näin hän saa turvallisuutta itselleen ja kokee hyväksytyksi itsensä uuden aikuisen kanssa toimiessaan.

Siirrymme istumaan vaalealle rottinkisohvalle ja avustajani jatkaa.

- Niin, jos kasvatus toimii lapsen ehdoilla, lapsi ei saa aikuisen tukea itsensä hallitsemisen ja itsenäisen vastuunkantamisen oppimisessa. Tällöin lapsen käyttäytymisestä tulee hajanaista ja levotonta. Lapsi alkaa kärsiä kasvattajan välipitämättömyydestä ja joutuu etsimään itse rajoja käyttäytymiselleen.

(Arajärvi 1988, 100-102; Brotherus ym. 1990, 69.)

- Joo, rajaton ympäristö luo suurta turvattomuutta. Se vääristää myös käsitystä omasta itsestä. Jos aikuinen ei ole asettanut rajoja lapselle, näkyy se siinä, että lapset käyttävät kaikkia mahdollisia voimakeinoja erimielisyyksien nujertamiseksi. Hän ei tule erottamaan oikeaa tai väärää. Jos lapsi saa rajojen asettamisen kautta kokea, että aikuinen suojaa hänen elämänsä, hän ymmärtää, että elämä on korvaamattoman tärkeää. Kasvaakseen tasapainoiseksi ihmiseksi lapsi kaipaa rakkautta, hellyyttä ja turvaa, mutta hänen on myös

itse päästävä itse antamaan ja rakastamaan – siis toimimaan tarpeellisena. (Mäki-Opas 1999, 19-22; Turunen 1999, 119.)

- Kaikki ihmiset eivät tule kuitenkaan kaikkien kanssa toimeen. Erimielisyydet ja riidat kuuluvat elämään, siinä missä rauha ja rakkauskin. Eripuraisuudet ovat kuitenkin osattava sopia ennen kuin ne kasvavat hallitsemattomiin mittoihin. Anteeksi pyytäminen ja antaminen ovat asioita, jotka pitäisi oppia jo lapsena. Niiden opettamisen pitäisi olla yhtä itsestään selvää kuin tervehtimisen tai kiittämisen opettelu.

Huomaan lastenhoitajan pujahtavan unihuoneeseen. Minä hihkaisen hänelle.

- Huomenta Mari, tulit jo töihin.

Mari kurkistaa oven raosta ja haukotellen vastaa. - Huomenta. Jopas olisi vielä uni maistunut.

Rami yhtyy keskusteluun ja kysyy.

- Etkö huomaa mitään?

Mari tulee Ramin luo ja selvästi virkeämpänä ilakoi.

- Ai, täällä onkin kaunis kukkakimppu.

- Kato siinä on timantteja, ruusussakin.

- Ai, niin onkin, kun oikein läheltä kattoo. Kyllä tää on Rami täydellinen, ei muuta voi sanoa. Kimallukset ja kaikki. Tulee kyyneleet mieleen noista kimalluksista.

Rami ihailee uutta kelloaan, jossa on musta hihna, harmaa koristereuna ja kellotaulu on valkoinen. Hän huomauttaa.

- Hei, se ei saa kastua paljon. Vaikka jos vahingossa kastuu, niin se ei mitään haittaa. Tätä ei saa kastella tahallaan. Mikä merkki tää olikaan?

- Iiik! Gardinal.

- Se on aito kello.

Rami menee pötköttämään sohvalle ja mainitsee. –Tänään voisi tulla kaloja.

Katsomme Marin kanssa toisiamme ja hiljaisella äänellä supatan.

- Ajattele, miten kouluun lähtemisen yksi tärkeä merkki lapselle on uuden kellon saaminen? Aika ja sen hahmottaminen koululaisen arjessa on paljon merkityksellisempää, kuin aikaisemmin on ollut.

- Niin on, täällä ei ole lapsen paljon tarvinnut ajasta välittää.

- Vaikka onhan täällä aikakäsitetä lapsille hahmotettu selkeillä päivärytmillä, opettelemalla viikonpäiviä, kuukausia ja kellon tuntemista.
- Aikakäsite on monipohjainen ja subjektiivinen siten, että tunti, vuorokausi, viikko tai vuosi koetaan eri pituisina, riippuen ajan sisällöstä, omasta mielentilastamme, eri ikävaiheista ja niin edelleen. Einstein lausui, että aika on sitä, mitä kello näyttää. Kello voi olla maapallon rotaatio, pulssi, geologisten kerrosten syvyys ja niin edelleen. Se taitaa olla vain fyysinen mekanismi, ja noudattaa fysiikan peruslakeja. (Björkstén 1982, 74.)
- Ajan käsite lapselle on tavattoman tärkeää ja kiinnostavaa. Se on yhteydessä hänen mietiskelyynsä siitä ”miten kaikki alkoi”. Sisällön löytäminen ajan käsitteelle on lapselle varsin merkityksellistä. Puutteellinen tai huono ajantaju kahlitsee liiaksi lapsen nykyhetkeen. (Björkstén 1982, 74-73.)
- Näin on ja siksi aikakäsitetä hahmotettavia toimintoja on myös meillä esiopetuksessa. Mutta nyt voitaisiin ryhtyä yhteisiin juttuihin. Minä voin laittaa penkit, voisitko sinä pyytää lapset aamukokoontumiseen?

Lapset istuutuvat matalille penkeille ja me jutustelemme ensin päällimmäiset ajatukset ”pihalle”, jonka jälkeen kerron lapsille kalajutun. Minulla ei ole kirjaa, vaan eläydyn ja osittain dramatisoin tarinaa. Rami keikkuu penkillä, kieli ulkopuolella, kuuntelee tarinaa silmät tapillaan. Tämän lisäksi lapset haluavat, että luen heille vielä sadun. Luen heille Sateenkaarikalasta. Näytän samalla heille kirjan kuvat, joita ei Jantunen, Ylipiha ja Hokkanen (1993, 91) sekä Hakkola, Laitinen, Ovaska-Airasmaa (1991, 59) suosittelen heti näytettäväksi, jotta lapset tekisivät omien mielikuviansa pohjalta hahmotelmat sadun henkilöistä ja he paremmin keskittyisivät kuuntelemaan sadun sisältöä ja sen merkitystä.

Rami kuitenkin kuuntelee satua tarkkaavaisena, heiluttelee sormiaan ja näpertää niitä toisiinsa. Välillä katseellaan tutkii sormiaan. Lapset jaksavat pitkään kuunnella. Lopuksi keskustellaan sadusta.

Bettelheim pitää tärkeänä, että satu kerrottaisiin eikä luettaisi suoraan kirjasta, tällöin kaikki sadun lohduttavat piirteet, symboliset merkitykset ja ihmissuhteisiin liittyvät merkitykset pääsisivät täysin oikeuksiinsa. (Jantunen ym. 1993, 91.)

Huomaan saman kuin Bettelheim (1984, 11) Lummelahti (1995, 74-75) Jantunen ym. (1993, 88-91) ja Väliavaara (1996, 144-145) teoksissaan ovat kirjoitta-

- Vaikka onhan täällä aikakäsitetä lapsille hahmotettu selkeillä päivärytmillä, opettelemalla viikonpäiviä, kuukausia ja kellon tuntemista.
- Aikakäsite on monipohjainen ja subjektiivinen siten, että tunti, vuorokausi, viikko tai vuosi koetaan eri pituisina, riippuen ajan sisällöstä, omasta mielentilastamme, eri ikävaiheista ja niin edelleen. Einstein lausui, että aika on sitä, mitä kello näyttää. Kello voi olla maapallon rotaatio, pulssi, geologisten kerrosten syvyys ja niin edelleen. Se taitaa olla vain fyysinen mekanismi, ja noudattaa fysiikan peruslakeja. (Björkstén 1982, 74.)
- Ajan käsite lapselle on tavattoman tärkeää ja kiinnostavaa. Se on yhteydessä hänen mietiskelyynsä siitä ”miten kaikki alkoi”. Sisällön löytäminen ajan käsitteelle on lapselle varsin merkityksellistä. Puutteellinen tai huono ajantaju kahlitsee liiaksi lapsen nykyhetkeen. (Björkstén 1982, 74-73.)
- Näin on ja siksi aikakäsitetä hahmottavia toimintoja on myös meillä esiopetuksessa. Mutta nyt voitaisiin ryhtyä yhteisiin juttuihin. Minä voin laittaa penkit, voisitko sinä pyytää lapset aamukokoontumiseen?

Lapset istuutuvat matalille penkeille ja me jutustelemme ensin päällimmäiset ajatukset ”pihalle”, jonka jälkeen kerron lapsille kalajutun. Minulla ei ole kirjaa, vaan eläydyn ja osittain dramatisoin tarinaa. Rami keikkuu penkillä, kieli ulkopuolella, kuuntelee tarinaa silmät tapillaan. Tämän lisäksi lapset haluavat, että luen heille vielä sadun. Luen heille Sateenkaarikalasta. Näytän samalla heille kirjan kuvat, joita ei Jantunen, Ylipiha ja Hokkanen (1993, 91) sekä Hakkola, Laitinen, Ovaska-Airasmaa (1991, 59) suosittelle heti näytettäväksi, jotta lapset tekisivät omien mielikuviansa pohjalta hahmotelmat sadun henkilöistä ja he paremmin keskittyisivät kuuntelemaan sadun sisältöä ja sen merkitystä.

Rami kuitenkin kuuntelee satua tarkkaavaisena, heiluttelee sormiaan ja näpertää niitä toisiinsa. Välillä katseellaan tutkii sormiaan. Lapset jaksavat pitkään kuunnella. Lopuksi keskustellaan sadusta.

Bettelheim pitää tärkeänä, että satu kerrottaisiin eikä luettaisi suoraan kirjasta, tällöin kaikki sadun lohduttavat piirteet, symboliset merkitykset ja ihmissuhteisiin liittyvät merkitykset pääsisivät täysin oikeuksiinsa. (Jantunen ym. 1993, 91.)

Huomaan saman kuin Bettelheim (1984, 11) Lummelahti (1995, 74-75) Jantunen ym. (1993, 88-91) ja Väliavaara (1996, 144-145) teoksissaan ovat kirjoitta-

neet, että lapset kuuntelevat mielellään satuja ja tarinoita. He mainitsevat, että sadut ovat tärkeitä ihmisen kehittymisen kannalta. Satujen myötä lapset voivat käsitellä omia sisäisiä paineitaan samaistumalla sadun olentoihin tai henkilöihin. Satujen ja tarinoiden kertojan ja lapsen välille muodostuu tärkeä vuorovaikutustilanne. Tunteiden kokeminen yhdessä, asioiden järkeily ja niiden käsittely ajatustasolla sekä mielikuvien muodostaminen kerrotun perusteella tukevat lapsen kehitystä monipuolisesti ja rikastuttavat hänen elämäänsä.

Jatkan kirjan sisällöstä kyselyä.

- Oliko Kultakala onnellinen?

- Ei!

- Miksi ei ollut?

- Kun sillä oli niitä suomuja.

Toinen lapsi mainitsee. – Se oli yksin.

- Mennään jatkamaan kalojen tekoa ja nyt voidaan tehdä myös sateenkaari kaloja.

Pienimmät lapset lähtevät innoissaan viereiseen huoneeseen, jossa on valmiiksi pöydälle aseteltu erilaisia papereita ja muita askarteluun liittyviä välineitä. Rami ja kaksi tyttöä jäävät makaamaan penkille, jossa satu luettiin. Yritän houkutella lapsia askarteluhuoneeseen, mutta tuloksetta. Palaan lasten mielikuvitusmaahan ja heläytän heille.

- Näyttäkää miten kultakalat uivat.

Lapset heti lähtevät lattialla ryömien uintiliikkeitä mukaellen etenemään askartelupöytää kohti. Laitan penkit pienempään kasaan ja kuiskaan lastenhoitajalle.

- Katso, kuinka esioppilaat ovat vielä mielikuvitusmaailmassa lujasti kiinni ja leikin varjolla he tekevät mitä ihmeellisimpiä tekoja. Tätä meidän aikuisten ei tulisi unohtaa, sillä 6-7 vuotiaita pidämme harmittavan usein liian ”isoina” lapsina, eikä järjestetä mielikuvitusta herkistäviä toimintoja.

Tomera avustaja on päällystänyt suuren pöydän lilalla vahakankaalla, jonka äärelle lapset asettuvat. Isommat lapset omatoimisesti hakevat lisää paperia ja sakseja.

- Rami juttelee samalla kun hän työskentelee.

- Teenkö hauen, joka hyppii?

- Teeppä vain sellainen kala.
- En tee.
- Jos haluat, niin tässä on tällainen kirja josta voit tutkia erilaisia kaloja.
- Päivi tuu kattoo.

Menen katsomaan, kuvassa on mies, jolla on virvelissään valtavan suuri kala. Ihastelen ja kysyn, että mikä kala siinä Ramin mielestä on?

- Iso kala. Vähä on saanu ison kalan virvelillä. Mää eilen puukolla leikkasin käteen. Mulla on vieläkin arpi tossa.

Lapset tarkastelevat toisten käsiään. Rami heiluttaa päätään ja sanoo.

- Mulla on iso arpi tässä.

Lapset tekevät ahkerasti töitään ja välillä iloisesti naureskelevat. Rami näyttää omaa kalan tekelettään ja sanoo.

- Kato!

Ihastelen. Se on kaunis.

- Ai kaunis. Siinä on peräsuoli ihan pullollaan. Onko kumia? Onko kumia?

Toinen lapsi antaa Ramille kumin, hän pyyhkii työtään, jonka jälkeen tarkasti piirtää. Hän hakee lisää paperia ja jatkaa tarkasti piirtäen.

Lapset vapautuneesti juttelevat tekemisistään ja keksivät uusia asioita. Jokin lapsista välillä leikkii kalallaan. Rami tutkii jälleen kalakirjaa ja hihkaisee.

- Onks tää merikäärme.

Mari lukee kirjasta, että kalalla on sukasuun helminauha ja se syntyy valoeli-millä. Naarailla ja koirilla on erilainen koristenauha. Toisetkin lapset tulevat tutkimaan kirjaa. Rami on erittäin kiinnostunut, välillä hän poistuu paikaltaan. Palattuaan hän jatkaa tekemäänsä kalaa ja leikkaa sen paperista irti. Hän aloittaa minun kanssani keskustelun.

- Ansku on pienempi, se on kuus. Mutta määkin oon kuus.
- Milloin täytät seitsemän?
- Jouluna.
- Mihin kouluun sä meet?
- Kivelään. Isi ajaa mun kaa polkupyörällä. Ja minä ajan omalla, ajetaan yhes-sä.
- Miten pitkä matka sinne kouluun on?
- Ainaki jotai 4-5 kilometriä.
- Sinullahan on pitkä matka.

- Mutta isin kaa on pakko jaksaa ajaa. Koska isin työpaikalle on jotain 14-15 kilometriä ja mä oon sinnekin jaksanu ajaa.

- Ajaako isäski töihin polkupyörällä?

- Joo. Pyörällä, mopolla tai jollai. Kato valmis on.

Rami kirjoittaa nimensä työhön ja asettaa sen sivupöydälle. Kysyn mietteliäänä Marilta.

- Pitääkö paikkansa, että pojalla on todella noin pitkä koulumatka edessä?

- Kyllä.

- Millä hän sitten todellisuudessa kulkeekaan matkat, niin varmasti siinä on koko perheen osalta paljon suunnittelemista ja järjestelemistä.

Lapset ovat ripeitä, sillä he ovat salaman nopeasti kyhänneet oman leikin toiseen huoneeseen. Yksi lapsi on asettanut keskelle lattiaa ison tuolin ja Rami hyppää siitä alas. Laitan saksia kaappiin ja kysyn Ramilta, että minne hän hyppää?

- Uimaan.

- Mihin hyppäät uimaan?

- Veteen, koska nää on vesipomppuja.

Toinen lapsi hyppää perässä. Lapset ryömivät lattialla kuin kalat vedessä. Lapsi sanoo olevansa kultakala, yksinäinen, jolle käy samoin kuin siinä ohjelmassa. Pian lattialla ui neljä kalaa. He uivat pitkin lattioita ja päätyvät eteeseen. Siellä he vetävät toisiaan jaloista.

- Mää oon piikkikala.

- Mää oon tulikala.

Lapset lattialla ryömien, jäljittelevät uintiliikkeitä ja yrittävät ottaa toisiaan kiinni.

Seuraan huvittuneena Marin kanssa lasten leikkiä. Niistän nenääni ja samalla niiskutan Marille.

- Meidän aikuisten pitäisi ottaa lapsista oppia. Huomaatko kuinka jatkuvasta kiinteästä yhteydestä elämään ja välittömästä kiinnostuksesta sen ilmiötä kohtaan syntyvät monenlaiset virikkeet, jotka innostavat lapsia toimimaan? Lapsi ei ole tosiaankaan passiivinen olento, hänellä on tarve osallistua aktiivisesti elämään. Lapsi tahtoo vaikuttaa maailmaan luovasti, niin kuin hän näkee aikuisen joka hetki tekevän.

- Ihailen usein heidän kekseliäisyyttään. Toimiessaan luovasti lapset pystyvät kehittämään kaikkia voimavarojaan ja kasvamaan inhimilliseksi oleneksi, sillä vain vaikuttamalla ympäristöönsä ja muuttamalla sitä ihminen voi oivaltaen tunkeutua asioiden ytimeen. Leikissä lasten toiminnalla ei ole rajoja. Leikkiin voi ottaa kaikki mukaan mikä lapsia kiinnostaa; mitä he ovat tarkkailleet, kokeneet tai vain kuulleet. Leikki on yksi inhimillinen toiminnan muoto, jolla on keskeinen sija kouluikäisten persoonallisuuden muotoutumisessa. Leikki, kuten muutkin inhimillisen toiminnan muodot: oppiminen, työ ja niin edelleen on sidoksissa aikaan ja heijastaa aikuisten suhdetta työhönsä ja sen kautta toisiinsa- koko yhteiskunnallista ja kasvatuksellista järjestelmää. (Christensen & Launer 1985, 10-32; Jantunen 1996, 12.)

Laitan nenäliinan taskuuni ja totean.

- Lapsi leikkii sitä, mitä hän oppinut ja mitä hän on juuri oppimassa. Lapselle leikki antaa tyydytystä, mielihyvää ja iloa. On myös meidän aikuisten hyvä muistaa, että opimme paljon lasten ajattelutavasta seuraamalla heidän leikkejään. (Opetushallitus 1996, 16.)

- Leikeissä on myös tärkeä sosiaalinen puoli. Lapsi oppii leikkiessään kanssakäymisen sääntöjä ja normeja. (Opetushallitus 1996, 16.)

- Tulee myös mieleeni aivotutkijamme Bergströmin (1996, 61) kommentti leikki-ikäisen lapsen leikkimisen tarpeellisuudesta, että jos sitä estetään, niin lapsen aivojen Minä ei pääse kehittymään kykeneväksi yhdistämään aivojen loogis-tiedollisia kykyjä ja vahvan tajunnanvoiman kaaottisia kykyjä. Tällöin Minä jää heikoksi ja taipuvaiseksi heilahtelemaan näiden kahden ääritilan, järjestyksen ja kaaoksen välillä. Tältä kannalta hän pitää leikkiä tärkeänä käyttäytymisen muotona juuri esikouluikäisellä lapsella. Ei, mutta kohta voitaisiin lähteä ulos.

Leikin lopetettuaan lapset saavat lähteä ulos. Heillä on sääntönä, ettei talon katoksesta saa lähteä ennen kuin aikuinen on tullut pihalle. Pikaisesti myös itse heidän kevyen takin ylleni ja ulkojalkineet jalkaani ja lähden lasten kanssa raikkaaseen ilmaan. Rami kirmaisee ensimmäisten lasten joukossa katoksesta ja hän menee pihlajapuun juurelle, saaden kaksi tyttöä seurakseen.

Tarkkailen lasten ympäristöä. 45:lle lapselle piha on aivan liian pieni. Pensasistutuksilla on saatu muuten niin kolkkaan hiekkamaahan vähän vehreyttä,

keskellä pihaa on iso keltainen kierreliukumäki, jonka vieressä kasvaa omenapuu. Pienemmät lapset saavat nauttia laskettelun riemusta hieman matalammasta liukumäestä, jonka läheisyydessä on suosittu harmaa mökki. Pihalla on neljä keinoa, jotka ovat jatkuvassa käytössä, tosin isompi keinu on lähellä kulkuväylää ja näin keinun sijainti saa usein aikaiseksi melko vaarallisia tilanteita. Pihaa ympäröi puuaita, pääportin vieressä on iso kiipeilyteline. Pojille rakas leikkipaikka on pihan perällä varaston vieressä, johon on tuotu suuria puupöllejä, joilla he usein rakentavat majan tai muun leikkiin liittyvän varusteen. Talo on tiilirakennus, jossa on kaksi sisäänkäyntiä. Katoksen reu-
nassa roikkuu kauniit kukka-asetelmat.

Tulen miltei surulliseksi ajatellessani Sosiaalihuollituksen antamaa ohjeistoa, kun piha ei ole lainkaan sen mukainen. Kerron siitä toisen ryhmän lastentarhanopettajalle.

- Kuvittele, sosiaalihuollitus (1984, 19) suosittelee, että ulkoilualueen tulisi olla maastoltaan vaihteleva, jotta lasten päivittäinen aktiivisuuden, liikkumisen ja tekemisen tarve tulisi hyvin tyydytettyä. Alueen tulisi olla niin laaja, että lapset voisivat häiriintymättömästi leikkiä sekä liikunnallisia että rauhallisia pihaleikkejä.

- Tämä piha ei luo tuohon juuri lainkaan mahdollisuutta, usein päädyimme lasten riitoihin, kun heidän leikkejään on häiritty. Ulkoilualueessa ei ole myöskään huomioitu luonnonläheisyyttä. (Sosiaalihuollitus 1984, 19.)

- Katso, tätä tonttia! Tässä on vain minimaalisesti säilytetty puustoa ja muuta kasvillisuutta, luonnon kiviä pihalla ei ole lainkaan. Muutama pihlaja olisi lasten mieleisiä kiipeilypuita, mutta niihin ei saa kiipeillä heikkojen oksien kantavuuden vuoksi.

Tulen miltei kiukkuseksi. Kyselen apeana.

- Ketä varten pihat rakennetaan? Onkohan koskaan tässä pihassa tarkoin laskettu, kuinka paljon yhdellä lapsella on kokonaisuudessaan leikkitilaa?

Otsa kurtussa menen seuraamaan Ramin touhuja. Rami tekee kahden tytön kanssa majaa. He suunnittelevat ja pätkäilevät. Ongelmana on kuinka ja mistä materiaalista he peittäisivät puun, jotta majan rakentaminen voisi alkaa. He pyytävät minut avukseen. Mietimme asiaa yhdessä. Lopulta päädyimme paperi ratkaisuun. Hakisimme suuresta rullasta paljon paperia ja peittäisimme puun sillä.

Lupaani hakea sisältä paperin. Sisällä otan toisen aikuisen kanssa paperia, samalla kerron hänelle aamun tapahtuneesta Ramin kanssa. Kun saan paperin otettua, menen touhukkaana eteiseen. Olen hämmästyksessä lentää takapuolelleni. Rami ystäviensä kanssa istuu eteisen penkillä ja he ovat aivan hiljaa ja totisina. He menevät ulos antamani paperirulla kädessään. Jään tyrmistyneenä eteiseen ja kauhistelen miltei ääneen.

- Kauheeta, kuulivatko lapset meidän keskustelumme? Sitä en tiedä. Onhan se hyvä, että henkilökunnan kanssa on välitöntä yhteistyötä. Sosiaalihuoltolain (1984, 20) on määritellyt, että se on ehdoton edellytys lapsen kasvua ja kehitystä tukevalle suotuisalle hoito- ja kasvatusympäristölle. Pöyhin hiuksiani ja harmittelen.

- Harmi kun, täällä päiväkodissa ei ole erityistä raportointi aikaa, jolloin keskusteltaisiin lasten kuluneesta päivästä iltavuoroon tulleelle työntekijälle. Tapahtuneesta keskustellaan aina hyvän tilaisuuden tullen, mutta siinä piilee suuri vaara, että pienet korvat ovat jossain piilossa kuulemassa. Meidän aikuisten tulisi olla äärimmäisen tarkkoja, etteivät lapset kuulisi itsestään eikä ystävistään aikuisten keskusteluja. Siinä tulee lapsille luottamuspuola aikuista kohtaan, kun he kuulevat, että heistä puhutaan. Korviini kantautuu Brotherus ym. (1990, 92) neuvo avoimuudesta.

- Avoimuus, johon sisältyy toisen kunnioittaminen ja rehellisyys on luottamuksellista kasvuilmastoa edistävä tekijä.

- Niinpä niin, olemmeko pilanneet lasten luottamuksen varomattomuudellamme?

- Sitä en tiedä sen ainoastaan aika näyttää.

Menen ulos harmissani ja potkin kenkieni edessä olevia kiviä.

Ulkoilun jälkeen lapset pesevät kätensä ja kokoontuvat eteiseen, josta kaksi pientä apulaista tulevat kutsumaan syömään. Siistijä seuraa kanssani ilahtuneena terhakkaita pieniä apulaisia. Minä kerron siistijälle.

- Tämä on päiväkodissa toteutettu vanha tapa. Muistan entisiltä opiskelujailtani Heikkisen & Rautakiven (1972, 103-106) didaktisen teoksen, jossa määriteltiin apulaisten tehtävää: Apulaisten tehtävänä on aikuisten opastamana kattaa ruokapöydät, hakea ruokakärryt ja kutsua toiset syömään. Näin tutus-

tutaan tavallisimpiin kodin töihin, lapset oppivat huolehtimaan yksinkertaisista tehtävistä ja sosiaalisuus kehittyy toisia auttaessa tai tehtäessä jotain toisia varten.

Siistijä järjestee lasten kenkiä suoraan riviin ja jatkaa.

- Onneksi tämä tapa ei ole vuosikymmenien aikana loppunut, vaan se elää yhä vankkana perinteenä päiväkodeissa. Lisäksi se näyttää olevan tärkeä ja mieleinen tehtävä lapsille.

Nenäni kantautuu makuhermojeni herkistäviä tuoksuja en malta pitempään jäädä juttelemaan, vaan vastaan lyhyesti.

- Niin onkin. Keittäjän ruoka tuoksuu niin houkuttelevalta, että minä ainakin menen nyt syömään.

Syön lasten kanssa suurella ruokahalulla meheviä pihvejä, perunamuusin ja vihreän salaatin kera. Jälkiruuaksi "huitasen huiviini" makeaa mansikkarahkaa.

Pienet paljasvarpaiset pienokaiset sipsuttavat hämärään unihuoneeseen omaan sänkyyn peittonsa alle. Leena silittää ja peittelee jokaisen lapsen ja samalla laulaa tuutulaulua. Rami hyppää yläsänkyynsä ja hihkaisee.

- Herättäkää mut sitte.

Leena lupaa herättää ja silittää pojan uneen.

Iltapäivällä pelailen hetken Ramin kanssa peliä ja päivä on kulunut jo niin pitkälle, että meidän on aika lähteä kotiin. Rami antaa minulle muistoksi viimeisestä päiväkotipäivästäni piirustuksen, me halimme ja lähettemme lentosuukkoja toisillemme. Lupaani tulla katsomaan Ramia kouluun.

Menen vaihtamaan pukukoppiin vaatteita ja haikeana mietin, että Rami on jättämässä taakseen elämänsä yhtä "virstan pylvästä". Viikonlopun jälkeen hänellä on uudet paikat ja uudet haasteet edessään.

Luku

8

Hiekka rapisee askeleitteni alla, lämmittävä aamu-aurinko kurkistaa pilvenraosta. Näkökenttäni kantautuu suuri punatiilinen koulurakennus. Keskellä pihaa komeilee valtava valkoinen tilataideteos. Hämmästyn, kun tarkkaillen lasten ulkoilualueita. Tämä ei olekaan tyypillinen koulun piha suurine asfalttikenttineen. Ei, pihalla on suuri hiekkainen pelikenttä, jonka vieressä on erilaisia kiipeilytelineitä, keinut ja hiekkalaatikko. Puita ja pensaita ei ole jysytetty maan tasalle, vaan pieni pöheikkö on jätetty lasten peuhapaikaksi. Siispä asfalttia ei ole kuin pieni alue koulun sisäänkäynnin edustalla, johon on maalattu ruudukoita lasten hyppelyä varten.

Opetusta palvelevia pihavälineitä suositellaankin hankittavaksi tarpeen mukaan ja ne tulisi sijoittaa siten, että ne eivät häiritse sisään käynnin kulkureittiä eivätkä tulisi opetustilojen välittömään läheisyyteen. Koulun pihavarusteita ovat muun muassa erilaiset liikunta ja leikkivälineet. (Laukkanen 1986, 103).

Kouluun on kolme sisäänkäyntiä, minä valitsen keskimmäisen. Pienestä eteisestä astuessani sisään edessäni on viihtyisä ruokailusali, jossa pöytiä koristaa pienet liinat ja kukka-asetelmat. Valtavan suuret viherkasvit tuovat viihtyisän tunnelman muuten niin avaraan tilaan. Seinän vierustoilla on naulakoita ja seinällä on näyttävä maalaus.

Koputan oveen ja pahoittelen myöhästymistäni. Tunti on jo alkanut. Pulpettirit ovat siirretty hieman syrjään, sillä lapset ja opettaja istuvat piirissä raitaisen maton päällä lattialla. Menossa on Laiva on lastattu leikki. Suuri liitutaulu peittää päätyseinän, matalia hyllyjä on toisella seinustalla, jossa on lasten kuva- ja tietokirjoja. Seinillä on lasten piirustuksia. Oven vieressä on akvaario, jossa kimaltavat kultakalat uiskentelevat sulavasti. Luokan perällä on piano ja televisio. Opettajan pöytä on ikkunan vieressä, ikkunoihin on ripustettu vaaleat raidalliset verhot. Luokka näyttää täyteen sumpatulta, ahtaalta paikalta 24:lle eloisalle lapselle.

Muut koulun huonetilat ovat Laukkasen, Muhosen, Ruuhijärven, Sinnilän ja Toivosen (1986, 102) esittämän ryhmittelyn mukaisesti eri käyttötarkoitusta ajatellen. Esimerkiksi hallinto-, opetus- ja ruokailutilat, talonmiehen asunto ja muut kuten varasto- ja lämpökeskustilojen vähimmäispinta-alat ovat erikseen määriteltynä. (Laukkanen ym. 1986,102.)

Luokkahuone erillisine pulpettijonoineen kuvastaa erinomaisesti sitä fyysistä ympäristöä, jossa oppilas työskentelee. Vastaavassa ympäristössä lapselle saattaa tulla kilpailua, jolla on sekä positiivisia että negatiivisia seuraamuksia. Kilpailutilanteessa lapsi saattaa asettaa itselleen korkeammat tavoitteet, kun esimerkiksi yhteistoiminnallisessa ryhmässä ja näin hänen opiskelunsa tehostuu. Toisaalta taas kilpailu saattaa lannistaa ja näin heikentää oppimishalukkuutta. (Julkunen 1998,25.)

Näen mielikuvissani Uusi seelantilaisen kasvatustukija Prashingin, jonka kanssa pohdin oppimisympäristön liittyvä seikkoja. Hänen eloisat silmänsä välkehtivät, kun hän puhuu.

- Monet itsestäänselvyyksinä pidetyt luokkahuoneen käytännöt saattavat enemmän haitata kuin edistää oppimista. Selkäsuorana pulpetissa istuminen ei ole kovinkaan hyvän tuntuista istua, kovalla istuimella pakarat väsyvät nopeasti. Tästä johtuva epämukavuuden tunne saa lapsen liikehtimään levottomasti, mikä vähentää hänen keskittymistään. (Hintikka & Stranèn 1998, 97; Prashing 1996, 41.)

- Niin, muistan itsekin kouluajoiltani kuinka en tahtonut paikoillani pysyä, enkä ole koskaan aikaisemmin tullut ajatelleeksi tätä näkökulmaa viihtymättömyy-

teeni koulunpenkkiin. Siksi on erinomaista, että Ramin luokanopettaja on laittanut mukavan oppimistuokion luokan lattialle, siinä lapset ovat saaneet valita parhaan mahdollisen asennon itselleen, kuka makaa, kuka istuu risti-istunnassa, kuka polvillaan ja niin edelleen.

- Liian kirkas valaistus saattaa myös tehdä osan oppilaista levottomaksi ja he rauhoittuvat kun valaistusta vähennetään. (Hintikka ja Strandèn 1998, 97; Prashing 1996, 41.)

- Ai, jaa. Tota en ole tiennytkään. Tämän luokan katossa on loisteputket ja tauluvalo, jolla voi säädellä valaistusta hieman hämärämmäksi, mutta paras mahdollinen valaisin se ei ole tähän tarkoitukseen.

Kirkas huulipuna on kulunut naisen huulilta, hänen säteilynsä ei ole tarttumatta myös minuun. Hän viittoo käsillään ja selittää.

- Mitä pienemmistä oppilaista on kysymys sitä hämärämpi tila saa olla, valon tarve lisääntyy iän myötä. Tämä on perusteltavissa sillä, että osalla lapsista on oikea aivopuolisko hallitseva, jossa toimii tunteet, mielikuvitus, intuitio, taiteellisuus ja luovuus. Tyypillistä on, että tällöin lapsi hallitsee paremmin suuria kokonaisuuksia ja hän pitää eloisasta ympäristöstä, jossa häntä ympäröi musiikki, puheensorina, ystävät ja kaverit, joiden kanssa voi opiskelun lomassa seurustella. Oikean aivopuoliskon ollessa hallitsevampi, tällaiset lapset pitävät hämärästä valaistuksesta, välipalojen napsimisesta opiskelun yhteydessä ja kodinomaisesta ympäristöstä. (Hintikka & Strandèn 1998, 97-98; Prashing 1996, 41-43, 81.)

Häkeltyneenä kuuntelen viisasta tutkijaa ja ihmettelen.

- Oho, kuulostaa hyvin erilaiselta oppimisympäristöltä mihin olen tavallisesti tottunut. Hyvä, että kodinomaisuutta on tuotu tähän luokkaan raitamatolla ja verhoilla, muuten tila on tyypillisen luokkahuoneen tapainen. Usein viherkasvejakaan ei voi tuoda luokkaan lasten allergioiden vuoksi.

Prashing sutaisee keskiruskean otsatukkansa pois silmiltään ja naputtelee huoliteltuja kynsiään pöytään.

- Tutkimuksessani osoittautui siten, että monet oppilaat keskittyivät paremmin, jos he opiskelunsa lomassa saivat kuunnella musiikkia tai ympärillä oli jonkinlaista taustahälyä. Tutkimusten mukaan ei enää ole sekään päivänselvää, että koululaiset oppivat parhaiten aamupäivisin. Jotkut lapsista yltää parempiin

suorituksiin vasta iltapäivällä. (Hintikka & Strandèn 1998, 98; Prashnig 1996, 43.)

- Näiden seikkojen huomioonottaminen on erittäin harvinaista meidän koululaitoksessamme, sillä vieläkin vallalla on sellainen käsitys ihanteellisesta oppimisympäristöstä, jossa ei ole ääntä eikä toimintaa.

Naisen eloisat silmät muuttuvat mietteliään näköiseksi ja hän kysyy.

- Eikös syöminen tavallisesti ole tiukasti kielletty oppituntien aikana? Osa oppilaista kuitenkin pystyy keskittymään paremmin samalla mutustellen jotain pientä purtavaa. Välipalan kieltäminen heikentää tällaisilta oppilailta huomattavasti keskittymis- ja oppimiskykyä. (Hintikka & Strandèn 1998, 98; Prashnig 1996, 45.)

- Meidän koululaitoksessa on epätavallista, jos lapset saisivat syödä jotain välipalaa, samalla kun he työskentelevät. Toisaalta välipalan järjestäminen on käytännössäkin melko vaikeaa toteuttaa. Tosin Ramin luokassa lapset saavat tulla kotoaan eväitä, joita he napostelevat viimeisellä välitunnilla.

- Lapsen tarkkaavaisuuden suuntautuminen oppimistapahtuman olennaisiin eli oppimista edistäviin tekijöihin asettaa siis omat vaatimuksensa ympäristölle, jossa oppiminen tapahtuu. Kouluaikaa edeltävät oppimiskokemukset, koulun ensimmäiset oppitunnit ja aina uuden oppiaineen ensimmäiset tunnit ovat tältä kannalta tarkasteltuna merkityksellisiä. (Hakala 1999, 71.)

- Rakentavatko ne uusia ja vahvistavatko ne oppilaan entisiä oppiaineisiin kohdistuvia ennakko-odotuksia?

- Kyllä lapsella on jo jonkinlainen käsitys koulusta, koulua aloittaessaan. Tämä käsitys ohjaa osaltaan hänen tulkintojaan oppimistilanteista, sitä, mitä hän oppitunneilta odottaa, sekä sitä, miten hän ymmärtää ja kokee oppimistilanteen. (Hakala 1999, 71.)

Helpottuneena henkäisen.

- Nämä ensimmäiset oppitunnit Ramin luokassa eivät ainakaan pitäisi tuoda mitään negatiivisia mielteitä oppilaan koulukäsitykseen. Tunnelma on leppoisa ja lapset lattialla istuessaan opettelevat muun muassa odottamaan omaa puheenvuoroaan ja muita tärkeitä vuorovaikutustaitoja.

Prashingin eloisia olemuksia silmistäni häviää ja jälleen olen tietoisuuden tasolla ja toinen oppitunti minun puolestani voinee alkaa. Menen istumaan pyörivälle pianotuolille. Tuoli on hieman epämukava. Ehkä kuitenkin jaksan istua siinä.

Luku

9

Punaposkiset oppilaat tulevat istumaan omille paikoilleen pulpettinsa äärelle. Minä alan seuraamaan oppitunnin tapahtumia ja Ramin touhuja.

Lapset saavat opettajalta muistilaput, jotka liimataan reissuvihkoon.

Anna huolehtii vierustoveristaan.

- Ai Rami tarvii liimaa. Ojentaa liimapuikon ja varoittaa. - Älä riko sitä!

Rami tokaisee.

- Rikompas ja ottaa liimapuikon käteensä.

Opettaja jakaa oppilaiden nimilappuja. Rami saa ensimmäisenä oman lappunsa ja sinitarrat. Hän kiinnittää pulpettiin nimensä ja hyppää polvilleen sen päälle. Irrottaa lapun pois ja kiinnittää taas sen nyrkillä hakaten. Kiinnityksen jälkeen poika makaa ja roikkuu pulpetin päällä.

Opettaja käy kiertämässä lasten pulpetteja, jotta jokaisella on oma nimi pulpettissaan. Tyytyväisen näköisenä hän palaa luokan eteen ja ottaa nipun värikkäitä lappuja, joissa on lasten nimet. Laput opettaja sujauttaa salaperäisen näköisenä pipon sisään. Hän kertoo, että jokainen saa käydä hakemassa lapun ja se nimi, joka sattuu tulla on lapsen salainen ystävä. Rami hakee lapun ja hän kuiskii vierustovereilleen.

- Mä sain pojan. Minkä sä sait? Hyvä, etten saanut tyttöä.

Ystävien nimilappujen arvonnin jälkeen, opettaja kehottaa ottamaan kirjoitusvihot esiin. Kaikilla on vihot esillä, paitsi Ramilla. Opettaja etsii pojalle vihon ja näyttää mistä hän voi aloittaa työskentelyn. Rami ryhtyy töihin.

Rami sihahtelee ssss sss, tekee vihkoonsa ja jälleen sihahtelee. Ottaa molempiin käsiinsä kynät ja piirtää vihkoonsa kirjaimet. Rami piirtää kirjaimia keskittyneesti ja häneltä kuuluu kuiskaava laulu: Viisi varista istuu aidalla silivati seilaa, silivati seilaa... Etsii toista kirjaa, lopulta löytää etsimänsä, yskäisee ja etsii kirjasta oikeaa sivua.

Kysyy. - Ollaanko tässä menossa?

Opettaja antaa ohjeet. Rami polvi-istunnassa tekee tehtäviään. Rami hiljaa jatkaa laulua variksesta, vierustoverikin yhtyy mukaan hiljaiseen lauluun. Rami kaivaa pylyä ja jatkaa tehtävien tekoa kyykkyasennossa tuolilla. Makaa pöydällä, toinen käsi ylhäällä. Makaa ja viittaa samalla äännellen yh, yh, yh.

- Ope!, Ope kato mun kättä!

Rami lopettaa viittaamisen ja makaa edelleen pöydällä. Pudottaa kynän pöydälle ja vertailee kynäänsä vierustoverinsa kanssa. Opettaja käy antamassa ohjeita. Rami huitoo kynällä kohti vierustoveriaan ja äänтелеe aargh, argh.

Opettaja huomaa ja kieltää.

- Hei pojat!

Rami kuiskailee vierustoverilleen, kello soi ja lapset kirmaisevat ulos.

Nousen tuoliltani, suoristan hamettani ja laitan muistiinpanovälineet kassiini. Aloitan keskustelun opettajan kanssa, joka samalla laittaa avoimia kirjoja opettajanpöydältä kassiinsa.

- Minusta on merkittävää, että pyrit salaisen ystävyyden keinolla parantamaan oppilaiden ryhmäytymistä. Kukaan ei jää ilman ystävää. Kaikki lapset tulevat huomioiduksi.

Opettaja laittaa tummat paksut hiuksensa hiussoljella kiinni ja nyökyttelee myöntävästi päätään.

- Näin on. Ensimmäisten koulupäivien ja -viikkojen aikana tulisi oppilaille saada hyvä me-henki. Lapsen jännittäminen lieventyisi ryhmässä ja jokaisella olisi oma "paikka" luokassa, joka loisi turvallisuutta ja sen myötä hyvän perustan uuden tiedon omaksumiselle.

Olen miettinyt sitä, kun kirjan asema ei vieläkään ole horjunut oppimistilanteissa. Monin paikoin se yhä edelleen ohjaa sekä opetuksen etenemistä että opetuksellisia ratkaisuja. Usein se on näkyvässä myös esiopetuksessa, jossa esiopetustuokioiden ovat ainoastaan kirjojen ja tehtävien tekemistä. Eikä niinkään nähdä tärkeinä oppimistilanteina kaikkia arki toimintoja ja lapsen oppimisprosessin tukevia seikkoja. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 210-211.)

- On ilo huomata, että Ramin kohdalla esi- ja alkuopetus ei ole kuitenkaan painottunut pelkkien tehtävien raapustamiseen, vaan se on ollut monipuolista ja siinä on ymmärretty lapsuuden erityisluonne ja lapsen vivahteikas oppiminen.

- Tärkeä käytännön ohje on se, että tiedolliseenkin oppimiseen liittyy tunnetta ja toimintaa. Esimerkiksi lukeminen Afrikan sademetsän elämästä on vähemmän tehokkaampaa kuin näytellä pätkä sademetsän eläimenä, kuumassa ja kosteassa ilmastossa. Aivot luovat tällöin moniulotteisen mentaalisen mallin kokemuksesta, joka on paljon helpompi palauttaa mieleen, kuin pelkästään luettu kirjan kappale. (Wilenius 1999, 70.)

- Myönnän, että opettajan on sula mahdottomuus nähdä ja kuulla kaikkea, mitä 24 oppilaan luokassa tapahtuu. Huomasitko Ramin hiljaisen laulelun Viidestä variksesta ja hänen epätoivoinen viittaamisensa? Uskon, että jos olisit kuullut tämän, niin se olisi varmasti elävöittänyt tunnelmaa, jos oltaisiin etsitty laulun sanoista s-kirjaimia, samalla liideltä variksien tavoin ja lopuksi leikitty Viisi varista laululeikki.

- Niin, minua usein harmittaa se, että en pysty kaikkia huomioimaan.

Kokoonnumme jälleen luokkaan, nousemme ylös ja hiljennymme ruokaruokukseen:” Siunaa Jeesus ruokamme, ole aina luonamme”. Lapset menevät pöytäkunnittain jonossa käsienpesulle, jonka jälkeen he siirtyvät ruokasaliin. Minäkin pesen kädet ja jonon viimeisenä seuraan lasten toimintaa. Lapset saavat itse annostella ateriansa. Ruokailussa Rami ei keskustele kenenkään kanssa, ilmeilee, aukoo suutaan, ruoka ei näytä maistuvan. Italiankeitto jää syömättä, hän syö näkkileivän ja juo mukillisen maitoa.

Makaronit suussani puhun opettajalle.

- Lasten lounastauko on hyvin eritapainen kuin esiopetuksessa. Täällä koulun ruokailusalissa samanaikaisesti syö monen luokan oppilaat.
- Niin on. Minä pyrin valvomaan oman luokan oppilaiden ruokailua, jotta jokainen söisi edes jotain, mitään pakottamismentaliteettia en toteuta.
- Esiopetuksessa lapset annostelevat myös itse ruoka-annoksensa ja huolehtivat itselleen juomat ja voitelevat oman taitonsa mukaan leivät. Ruokailun jälkeen lapset menevät hieman lepäämään, jossa aikuinen lukee heille satuja.

Havaitsen, että Rami lähti ruokailun jälkeen ulos. Opettajalle totean. - Oliipa hyvä ateria, minä lähden myös ulos seurailemaan lasten touhuja.

Virkistävä tuuli vilvoittaa mieltäni, ilma tuoksuu jo syksylle ja puun lehdet kahi-sevat ja tanssivat tuulen tahdissa. Ulkona lapset leikkivät haarahippaa. Mukana on sekä 1. että 2. luokkalaisia. Rami on leikissä mukana iloisena ja energisenä. Yksi poika käy haastamassa hänet kilpajuoksuun. Pojat juoksevat. Rami häviää, mutta ei välitä siitä, vaan jatkaa hippasilla oloa.

Lapset huutavat: "Pelastakaa, pelastakaa." Rami menee ja pujottautuu poikien haaravälistä ja jatkaa juoksemistaan. Hän menee haara-asentoon, tyttö tulee ja pelastaa hänet.

Kohtaan pihalla välituntivalvojan, jolle juttelen.

- Lapsilla on leikissä selvät säännöt, joita lapset noudattavat hyvin. Kiistaa ei tule ja kaikki juoksevat innoissaan. Tulee mieleeni unessani käydyn keskustelun Piaget`n (1988, 81-82) kanssa, joka kommentoi juuri tämän ikäisille tyypillisemmäksi yhteisten leikkien ja pelien sääntöjen noudattamisesta.
- Ai jaa, sä olet nähnyt unta Piaget`sta.

Näen hymyn naisen kasvoilla ja jatkan, - Tässä huomaa sen, kuinka tarkkoja sääntöjen noudattajia he ovatkaan. Ulkopuolista ohjausta he eivät tarvitse, onnistuessaan leikin etenemisessä ja siitä nauttimisesta.

Rami lopettaa leikin ja juoksee kiipeilytelineelle. Hän kiipeilee ketterästi. Kellot soivat, hän säntää koululle päin, pysähtyy, ottaa kepin ja heittää toiseen paikkaan. Rami jää viimeiseksi. En jää poikaa odottelemaan vaan menen kiireisesti sisään. Heitän takkini luokan nurkassa olevalle tuolille ja ryhdyn toimiin...

Luokkaan olen kehitellyt opettajan kanssa lapsille yllätyksen. Huone on pimeä, vain akvaariokalojen valo loistaa nurkasta. Olen ovella tulijoita vastassa ja kehotan heitä käymään pötkölleen valitsemaalleen patjalle. Lapset makaavat rinnakkain. Kuiskaten sanon heille, että nyt sytytetään tarinakynttilä. Yksi poika tulee sytyttämään kynttilän. Pientä kuhinaa ja kihinää on patjoilla, joten sanon - "shshshs." Rami rauhoittuu kuuntelemaan satua, vaikka ensin hän vieruskaverien kanssa pyörii, kierii ja kihertää. Kolme tyttöä tulee minua aivan liki silitellen heitä. Enää kuuluu vain pientä tuhinää patjoilta. Rento olo tarttuu myös minuun, Vikke väkkärä saa toiminnoillaan hyväntuuliseksi minut ja pienen kuulijakuntansa.

Kaikki mukava loppuu aikanaan, kello pirisee ja saa vilkkaan liikehinnän aikaiseksi. Lapset säntäävät ulos luokasta. Tunnelma on menetetty. Laitan kirkkaan valon, kokoan patjat ja lähden tauolle.

Opettajahuoneessa yksi opettaja istuu suuren pöydän ääressä, juo kahvia ja selaa päivän lehteä. Kaadan teetä kuppiini ja istahdan sohvalle toisen opettajan viereen. Kerron hänelle edellisen tunnin tapahtumista. Opettaja hörppää kupistaan ja mainitsee.

- Liikkuvan toiminnan tulisikin vaihdella levon kanssa. Rentoutumisen psyykkisiä tai fyysisiä ponnistuksia vaativan toiminnan kanssa. Erityisesti perustoiminnoissa pitäisi mahdollistaa lasten yksilöllinen eteneminen tilanteesta toiseen ja jokaiselle ryhmän jäsenille mahdollisuus siirtyä ilman suuria odotuksia seuraavaan toimintaan. (Kauppinen & Riihelä 1993, 68.)

Puristan märän teepussin lusikan ympäri, tee valuu pieninä noroina kuppiin ja samalla sanon.

- Toimiva päiväjärjestys, toiminnan muotojen täysipainoinen käyttöönotto ja sisältöalueitten rikkaus muodostavat tukevan kolmijalan, jonka tukemana lasten ja aikuisten vuorovaikutus toimii. (Kauppinen ja Riihelä 1993, 68.)Tuo tukeva kolmijalka saattaisi lisätä myös kouluviihtyisyyttä, keskittymiskyvyn paranevista ja voimia arkiseen ahertamiseen.

- Jo vuonna 1978 tehdyn tutkimuksen mukaan kouluun aloittavilla oppilailta oli havaittavissa yleisesti väsymystä. Se ei painottunut yksinomaan koulupäivän loppuun, eikä koulunkäynnin alkamisajan kohtaan, sillä huomiot väsymisestä olivat yleisiä vielä parin kuukauden kuluttua. Tutkimuksessa todettiin, että vä-

symys oli voimakkaammin yhteydessä koulun päiväjärjestykseen. Tämä antaisi viitteitä siihen, että työskentelytapoja ja ohjelmien luonnetta ja impulsiivisuus tulisi muuttaa. Myös koulutulokkaiden levottomuus, keskittymättömyys ratkaistaisiin erillisillä harjaantumisohjelmilla, jotka toteuttavat lasta pitkäjänteiseen ja osittain itsenäiseen tuntityöskentelyyn. Tämän kaltaista ohjelmaa ei kuitenkaan suositella yleisesti käytettäväksi, vaan parempana vaihtoehtona ehdotetaan toimintoja ja tilanteita, joissa lasten oma aktiivisuus, oppimisen ja ideoimisen ilo korostuisivat. (Takala 1978, 22-24.)

- Mielenkiintoista, että jo tuolloin on saatu merkittävää tietoa lasten väsymyksestä. Esiopetuksessa on tyypillistä, että ruokailun jälkeen pidetään pientä lepopohetkeä. Tosin kaikki esioppilaat eivät ole innokkaita menemään unihuoneeseen, vaikka usein kaikki lapset nukahtavat ja ovat paljon virkeämpiä unilta herättyään.

- Tämä tapa ei niinkään ole koulussa mitenkään yleistä, mutta nyt lepopohetki haluttiin ottaa, jotta lapset hieman rentoutuisivat.

- Luitko Keski-suomalaisesta unitutkija Stenbergistä tehdyn artikkelin? (Kapiainen 2000.) Siinä mainittiin, että nykylapset nukkuvat tutkimusten mukaan liian vähän, joka vaikuttaa heikentävästi koulumenestykseen. Stenberg kommentoi, että väsyneet aivot eivät pysty siihen mihin virkeät aivot kykenevät. Hän suositteleekin nukkumista vuorokauden aikana vähintään kahdessa jaksossa. Eli päivällä nokkaunet tai etelänmaalaisten siesta olisi parasta lääkehoitoa aivoillemme kunnon yöunien ohella.

Kellot soivat, juttu jää kesken. Vien kupin tiskipöydälle ja astelen luokkaan.

Viimeinen tunti alkaa, Rami istuu tuolillaan polvi-istunnassa. Opettaja esittelee oppilaille leikkikäärmeen. Rami on sinitarra kädessään, josta hän tekee käärmeen. Opettaja kysyy. - Mitä sanoja tiedät, joka alkaa äs:llä sssssssssss. Oppilaat luettelevat: siili, sipuli ja niin edelleen. Rami ei viittaa, seuraa tarkkaavaisena, hän pyörittää sinitarraa kädessään. Opettaja kysyy, että onko kaikki saaneet sanoa.

Rami vastaa. - En oo!

- No sano!

En tiiä. Pyörittelee yhä sinitarraa kädessään.

Taululta toistetaan s kirjaimella alkavia sanoja. Rami ei toista eikä taputa. välillä hän viheltää rytmiin. Lopuksi toistaa sanojen tavuttamista hiljaa kuiskaten. Rami on tehnyt sinitarrasta "tötterön" pulpetilleen ja sanoo vierustoverilleen.

- Kattokaa pieni linna. Vierustoveri katsoo.

Opettaja pyytää laittamaan pois sinitarran ja käskää ottamaan aapisen esiin. Rami ottaa kirjan ja aukaisee s sivun. Hän saa luvan ensimmäisenä kertoa kirjan kuvasta. Hän ei kuitenkaan kerro.

Opettaja kysyy. - Huvikseenko viittasit? Rami vastaa hiljaa. - Joo! Katsoo vierustoverinsa kanssa kuvaa. Rami ei kuule opettajan antamaa seuraavaa ohjetta. Supattelee vierustoverinsa kanssa. Näpertelee koko ajan sinitarraa kädessään. Opettaja sanoo kirjan kuvasta tosi ja epätosia lauseita. Lapset näyttävät sormimerkein kyllä tai ei. Rami kuuntelee ja näyttää käsimerkkejä täysin oikein.

Rami lähtee pois paikaltaan, palaa takaisin ja kaivaa reppuaan. Samalla kuuntelee opettajaa, näyttää sormimerkkejä. Repusta löytyy kynäpenaali. Opettaja kuiskaa, ettet tarvitse kynää vielä. Rami piirtää sinitarraan.

Opettaja kysyy tarinastaan kysymyksen. Rami vastaa spontaanisti. - Häntä lähtee. Opettaja kuiskaa Ramille. - Pitäis viitata.

Opettaja kysyy ja samalla viittoo käsillään.

- Mistähän satu kertoo? oppilaat vastaavat, että sisiliskosta.

Opettaja kehuu pilke silmäkulmassaan.

- Te ootte oikeita tiedemiehiä ja -naisia.

Opettaja kertoo sisiliskosta sadun. Rami kuuntelee satua ja samalla näpertää sormissaan sinitarraa.

- Mitä sisilisko aikoo tehdä? kysyy opettaja.

- Se aikoo kakata! vastaa Rami.

Oppilailta tulee erilaisia ehdotuksia. Opettaja opettaa s:ään liittyvän laulun. Rami on mukana, hän heiluu rytmin mukana, lyö pöytänsä pänsä, mutta ei tee lauluun liittyvää käsileikkiä. Sinitarra on hänen kädessään ja hän laittaa sen nenänpäähänsä. Seuraa samalla opettajaa ja vierustoveriaan.

Opettaja ilmoittaa, että on aika lähteä kotiin. Rami pakkaa reppunsa ja puoli-juoksua menee jononpäähän kättelemään opettajaa ja toivottamaan hänelle

hyvää päivän jatkoa. Ramin yksi niin monesta koulupäivästä on ohitse. Monta päivää, monta kuukautta, monta vuotta pojalla on vielä taaperrettavana koulutietä, jonka alkutaipaleella hän juuri on!

Opettaja jää hymyssä suin pyyhkimään taulua. Istun kiikkerällä pianotuolilla ja tapailen samalla Saku sammakon säveliä. Opettaja alkaa puhua eloisasta Rami-pojasta.

- Rami voisi parhaiten oppia kinesteettisesti ja taktiilisesti. Oletko huomannut, kuinka hän liikkuu mielellään paikoillaan istuessaan? Taktiilisena oppilaana hän haluaa aina näperrellä tai pidellä jotain kädessään, erityisesti silloin kun hän yrittää keskittyä uuden tai vaikean tiedon omaksumiseen. Tämän kaltaiset lapset eivät pysty keskittymään istuen paikoillaan hiljaa, vaan opiskelussa täytyisi olla aktiivista toimintaa. Mitä pienemmistä lapsista on kysymys sitä enemmän tulisi oppiminen olla toiminnallista, leikkiä, rakentelua, kokemuksiin ja luoviin ratkaisuihin perustuvaa. Tutkimusten mukaan useimmat kouluikäiset tukeutuvat kinesteettisiin aisteihin ja harvoin pystyvät omaksumaan tietoa pelkästään auditiivisesti tai visuaalisesti. (Prashnig 1996, 45-73, 117.)

Lopetan epämääräisen sävelien etsiskelyn pianosta ja totean.

- Tämä pitäisikin ottaa koulutyöskentelyssä huomioon. Ei kuitenkaan, niin että kinesteettiset lapset valloittaisivat liikkumisellaan jatkuvasti toiminnan. Opetusmenetelmät tulisi olla niin vaihtelevia, että jokaisella olisi edes joskus optimaalinen mahdollisuus oppimiseen.

- Ensimmäisinä kouluviikkoina minun tärkein tehtävä on oppia tuntemaan oppilaani ja eri toiminnoilla saatava heidät puhumaan. Sillä jollei lapsi rohkene puhua, niin helpommin tulee vaikeuksia myös lukemaan oppimisessa. Kuuntelemisen taito on myös ensimmäisten viikkojen yksi tärkeä tavoite. Koulussa on tarpeellista päivittäin järjestää tilaisuus satujen kuulemiseen. Opetussuunnitelmakin suosittelee päivittäistä satutuokiota. Kirjallisuuteen tutustuminen tässä vaiheessa tapahtuu kuuntelemalla. (Nöjd 1990, 85.)

- Hyvä on, että näin on! Sillä tämä luo turvallisuuden tunnetta, kun esiopetuksessa lapsi on tottunut satujen, tarinoiden ja leikin lomassa toimimaan. On erinomaista, että sama menetelmä jatkuu luontevasti myös koulussa.

- Lapsen opettaminen on merkittävästi tuloksellisempaa, jos siihen yhdistetään leikki ja lasten aktiivinen kanssakäyminen aikuisten kanssa. Leikin avulla lapsi saattaa omaksua paremmin abstrakteja asioita sekä leikillä saadaan

lasta houkutelua perehtymään uuteen toimintaan yhdistämällä älyllisen voimien lisäksi myös hänen emootionsa ja tahdonvoimansa. (Aidarova 1991, 117-118.) - Meidän aikuisten pitäisikin kunnioittaa lapsen luonnollista tapaa oppia. Leikki on oppimista ja oppimisen perusta, yhteisleikki ensimmäinen elämänkoulu. Oppiminen ei ole välttämättä mielekästä yksin puurrettaessa. Voimaa ja uutta ulottuvuutta tulee ryhmästä. Oppimistilanteista ja -tehtävistä tulee monipuolisempia, kun niitä on useampi ideoimassa ja esittämässä oman näkökulmansa. (Kauppinen & Riihelä 1993, 55.)

Nousen pianotuoliilta, astelen kohti opettajaa ja innostuneena puhun.

- Hiljaa paikallaan istuminen ei välttämättä edistä oppimista, vaan toiset yksilöt pystyvät paremmin keskittymään kun he saavat samalla toimia, tehdä joko käsillä jotain tai liikkua. Tämä koskee useammin poikia kuin tyttöjä. (Hintikka ja Strandén 1998, 98.) Mukavaa, että olet järjestänyt vaihtelevia opetusmetodeja. Näin otat huomioon pienen lapsen rytmisyyden, sillä keskilapsuus on rytmisen ja musikaalis-liikunnallisen kokemisen aikaa. Kaikki rytmisen kiinnostaa lasta olkoon se sitten, loruja, runoja, musiikkia tai liikuntaa. Tätä tarvetta tyydyttää narun hyppääminen, rytmisen runon tai musiikin ilmaisu liikunnassa tai käsien rytmisen taputtaminen tai jalkojen rytmisen polkeminen, kun luokka käy levottomaksi. Tämän ikäiselle on luonnonvastaista istua hiljaa koko koulutunnin ajan.

- Lapsen rytmisen harjoittamisen tarve saattaa olla yhteydessä lapsen rytmiseen hengityksen verenkierron järjestelmään, joka on kouluiän alkaessa vielä labiili muotokuva ja pyrkii stabilisoitumaan. Keskilapsuus, jolloin ihmisen rytmisen järjestelmä muotoutuu, on myös lapsen tunne-elämän intensiivisin kehityskausi. Koko elämän kannalta voi olla ratkaisevaa, missä määrin kasvatus antaa tilaisuutta ihmisen ja luonnon myötätuntemiseen, elävällä opetuksella koulussa ja kotona vanhemman läheisyydellä. Yksinomaisen älyn harjoittelu jättää kylmäksi ulkomaailmalle. (Wilenius 1999, 71.) Oho, kylläpä tämä aika rientää. Minun on mentävä opettajien kokoukseen. Tuletko huomenna jälleen seuraamaan Ramin koulupäivää?

- Kyllä minä tulen. Onko teillä huomenna se retki uimahalliin?
- Kyllä on. Nähdään huomenna. Hei, hei!
- Hei, hei!

Luku

10

Linja-auto odottaa pihassa, lapset seisovat jonossa, uimakassit kädessään jännityksestä posket punottaen. Viimein he marssivat autoon. Minä istahdan Ramin viereen.

Linja-autossa muistelemme pojan kanssa päiväkotiaikoja. Hän mietteliäänä mainitsee.

- Sitten mää yleensä siellä keinuin ja juoksentelin jossain.

Katson ulos ja näen västäräkin pöyhistelevän höyheniään särmikkään kiven päällä. Mieleepi kantautuu aivotutkija Bergströmin (1997, 104-111) maininta lasten keinumisesta.

- Lapset tykkäävät keinumisesta ja erityisesti siitä tunteesta kun he ovat korkeimmalla kohdalla, juuri ennen heilahdusta alaspäin. Tässä heilahduskohdassa tila on painoton. Lapset viihtyvät painottomuuden tunteessa. Heillä on sisäinen ymmärrys omassa virtuaalimassassaan. Se on korkeampi tajunnan laji, koska se ei ole planetaarinen, aineeseen sidottu ominaisuus. Lapset ovat huippuälykkäitä spontaanine mielikuvituksineen. Lapsilla on korkeampi tajunta, virtuaalitajunta, jonka vain kaikki luovimmat aikuiset ovat onnistuneet säilyttämään. Tämä painottomuuteen sopeutuneiden aivo-osien tuottama korkeampi virtuaalitajunta ei ole sidoksissa aineelliseen, planetaariseen elämäämme vaan on tarkoitettu koko maailmankaikkeutta varten.

- Siksipä lapsille pitäisi myös koulussa antaa keinumisen, keikkumisen ja "tanssahtelun" mahdollisuuksia, jotta he voisivat harjoittaa ja ylläpitää luovaa virtuaalitaluntaa.

Hätkähdän aatoksistani ja huomaan Raminkin seurailevan linnun touhuja. Lintu hyppii ketterästi kiven päällä ja nokkii jotain joutuisasti. Minä jatkan keskustelua.

- Muisteleppa sitä hetkee kun sun piti lähtee kouluun, pitikö sun opetella jotain tiettyjä asioita erikseen?

- No piti kengännauhoja solmimaan ja opetella lukemaan.

- Kuka sulle sano, että sun täytyy oppia lukemaan ennen kuin sä meet kouluun?

- Ei kukaan, mutta kun järki sano, että nyt pitää alkaa lukemaan. Mä ite aloin vaan tavaamaan, niin mä opin sitte.

- Mitäs muuta sulla oli mielessä, että pitäis opetella?

- Kirjottaminen.

- No mites sää sen opit?

- Aloin vaan niitä kirjaimia tekemään ja sitten.

- Niin?

- Mä kirjoitin kaikkee.

- Oliko ruokailuun liittyviä jotain asioita mitä piti osata?

- Joo, kohtelias piti olla. No siihen kuuluu sellanen, että jos joku antaa esimerkiksi ketsuppipullon niin sanoo kiitos. Ei saa röyhtäillä pöydässä, eikä kaivaa nenää. No, kouluun lähtevien täytyy olla kohteliaampi, mitä päiväkodissa.

- Opeteltiinko siellä päiväkodissa jotain muita asioita koulua varten?

- No, esimerkiks sellasia missä piti kirjoittaa ja sitte sellasia missä piti tietää yks sellanen palikka, mikä oli aika vaikee. Tykkäsin esikoulutehtävistä, kun se värittäminen, ja sitte ettiä sieltä ne kaikki numerot. Jotkut oli vaikeita. Tiesin, että mä harjoittelisin tota kaikkee koulua varten.

Katson pientä poikaa, joka istuu hiuksiaan haroen vieressäni. Päässäni pyörii yhtäaika monta ajatusta:

- Miten lapselle on tullut käsitys kouluun valmentavasta esiopetuksesta melko vaativaksi? Hänelle on takertunut käsitys, että jo ennen koulunalkua on osattava kirjoittaa ja lukea, vaikka se onkin koulun tehtävä opettaa nämä taidot.

Mistä sitten tämä käsitys hänelle on muodostunut? Hän mainitsi, että hänen järkensä sanoi niin, että täytyy opetella lukemaan. Luultavasti hänelle on tullut herkkyykskausi lukemaan ja kirjoittamisen opetteluun. Tämän myötä hänelle on tullut vahva sisäinen motivaatio uuden taidon opetteluun ja näin hän on yhdistänyt ajatuksen, että hänen täytyykin oppia lukemaan, kun koulun alku on niin lähellä.

Päiväkodissa on opeteltu tyypillisiä valmentavia taitoja ennen koulun alkua. Muistan Arajärven (1990, 29), Lummelahden (1995, 14-16) ja Sosiaalishallituksen (1984, 29-30) maininneen esiopetuksen tavoitteeksi muun muassa sosiaalisten taitojen ja hienomotoriikan harjaannuttamisen.

Lapsella on esiopetuksesta kovin yksipuoliset muistot. Lapsen käsityksenä saattaa olla, että nyt on oikeaa esikoulua, jos toiminta on perinteistä paperille kirjoittamista ja tehtävien ratkomista, eikä niinkään miellä esiopetuksesi retkiä ynnä muita erilaisia oppimis- ja kasvatustilanteita.

Poika hipaisee minua, hymyilen hänelle ja siirrän keskustelumme koulun aloittamiseen.

- Mistä tykkäsit heti koulun alussa, kun sää tulit tänne kouluun?

- Kaverin kanssa leikkimisestä.

- Missä te leikitte kaverin kanssa?

- Tolla missä on toi leikkikenttä ja sitten juostiin siellä. Nii ja sitte ku oltii vähän aikaa, sitte oltii hippaa joskus kolkkien kaa, se oli kivaa. Sitten me tykätään täällä tehä yhtä juttua. Me pelataan jalkkista. Liikunnasta mä tykkään ja pelata sitä jalkapalloo. Se on niin kivaa musta. Mieluiten olen kavereitten kaa. Esi-merkiks juostaan siellä mettässä hippaa. Yleensähan mä en tykkää matemaatiikasta, kun siinä väsy käsi aina.

Jaloillaan hän potkii edessään olevaa penkkiä ja maiskauttaa suutaan mukavasti. Ramin sanat olivat niin viisaita, että olin kumartaa hänelle. Sitä paitsi minusta tuntuu, että Rami oli puuttunut tärkeään seikkaan puhuessamme sosiaalisesta yhteisöön liittymisestä. Oppimisympäristö on paitsi aineellinen myös sosiaalinen. Toisilla lapsilla on tärkeä sija Ramin elämässä. Toisten lasten kanssa toimiessaan hän vakiinnuttaa ja toistaa hallitsemiaan asioita ja sen lisäksi oppii myös uusia. Sosiaalisten taitojen kehittymisen lisäksi lapsen

älyllisten toimintojen edistäjinä pidetään lasten yhteistä kanssakäymistä. (Kallonen-Rönkkö 1986, 37-38.) Niinpä aivan kuin luonnostaan lapsella on sosiaalinen tarve pyrkiä kaltaistensa pariin ja tämän myötä heille tulee mahdollisuuksia uuden oppimiseen.

Poika tutkii reppuaan ja löytää paperilapun, jota selvittää itselleen. Hymähdän, kallistan penkkiä enemmän taakse päin ja tyytyväisenä itsekseni hykertelen:

- Onni on, että koulun pihalla on leikkivälineitä, suuri piha ja pieni metsä, missä lapset saavat liikkua, juosta ja leikkiä. Tämän ikäiselle lapselle on vielä luontaista leikki. Hän motorisesti taituroi ja luonnostaan opettelee ja harjoittaa motorisia taitoja, jotka edes auttavat lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. (Bergström 1996,57.) Lapselle koulussa voitaisiin enemmän mahdollistaa erilaisia tilanteita, jossa hän voisi liikkua, leikkiä, juosta ja purkaa pursuamaisillaan olevaa energiaansa, tämän lisäksi hänen tiedollisen oppimisen sa kanavat avautuisivat ja edistyisivät.

Hykertelyistäni olen jälleen tietoisuuden tasolla. Rykäisen ja kangerrellen jatkan keskusteluamme:

- Joo-o. Mistäs sä et tykänny heti koulun alussa? Oliko se matikka heti koulun alussa, vai oliko ne jotain muita asioita?
- No oli ku Janne ja minä alettiin aina painimaa. Siitä mä en oikein tykänny.
- Aijaa, no mites sitten, miten te selvititte sen asian?
- No sellanen, että kutsuttiin minä ja Jannen vanhemmat tänne puhumaan.
- Sit se selvis se asia?
- Niin.
- No sehän oli mukavaa. Niin, yleensä keskustelemalla ne asiat selviää.

Linja-auto jyrähtää käyntiin ja lähdemme kohti uimahallia. Parannan asentoani asetan penkin takaisin pysty asentoon ja mietin kuinka lapselle saattaa tulla sosiaalisia vaikeuksia koulun aloittamisen yhteydessä. Lapselle koulun aloittaminen on elämässä muutos, joka voi tuoda uusia suorituspaineita sekä sosiaalisesti, emotionaalisesti että kognitiivisesti. Tämän muutospaineen alla lapsi tarvitsee tukea hänen lähimmiltä aikuisiltaan, kuten vanhemmilta ja opettajalta. Tämä tapaus on ollut ihanteellinen esimerkki huolehtivaisista ai-

kuisista, jotka yhdessä mahdollisimman pian ovat ratkaisseet lasten ongelman kun lapset omilla taidoillaan eivätkä kyvyillään ole osanneet sitä ratkaista.

Varhaiset kouluvuodet ovat sosiaalisten persoonallisuuspiirteiden kiteytymisen kannalta erittäin tärkeä vaihe. Kaikkein yleisimpiin piirteisiin kuuluu suoriutuminen koulussa ja motivoituminen suoriutumiseen. Siihen on osuutensa kouluympäristön vakioisuudella sekä opettajien lapsista muodostamilla käsityksillä ja odotuksilla. Joistakin lapsista tulee jo kouluiän alkuvaiheessa melko voimakkaasti toveriympäristöstä ohjautuvia ja he omaksuvat vertaisryhmiltä sosiaalisia taitoja, arvostuksia ja toiminnan normeja. Jos lapsen kasvuolot ovat jatkuvasti epävakaita siten, että niihin liittyy epävarmuutta ja vaihtelua, eikä johdonmukaista ohjausta, hänen on vaikea oppia vakioisia käyttäytymiskäytöksiä. Tästä johtuen lapsella jäävät sisäiset säätelyjärjestelmät kehittymättä niin, etteivät ne aikuisiässäkään ohjaa toimintaa johdonmukaisesti. Lapsen temperamentin eroja tulkitaan usein kehitystason eroiksi, sillä ulkoisen käyttäytymisen perusteella ei ole helppoa havaita kehitystasosta aiheutuvia ja siitä erillisiä yksilöllisiä piirteitä. Jos lapsi mukautuu ympäristöönsä ja niiden normeihin, häntä pidetään hyvin kehittyneenä, eikä oteta lukuun sitä mitä mukautuminen merkitsee persoonallisuuden kannalta. (Takala & Takala 1988, 245-247.)

Katson ikkunasta, kun bussi kääntyy risteyksestä oikealle, järvi kimaltaa iloisia värejä ja minä paneudun Ramin kanssa jälleen jutusteluun.

- No, olikos koulussa jotain muita ikäviä asioita? Jännittikö sua mennä vessaan tai oliko koulussa ruokailu erilaista, kun päiväkodissa?
- Ei mutta siellä oli vähän enemmän melua mitä päiväkodissa, kun pari sataa oppilasta syö tossa pöydässä.
- Mikä asia sua jännitti?
- Jännitti vähäsen minkälaisia kavereita täällä ees on.
- No tunsiksää täältä entuudestaan ketään täältä koulusta?
- No tunsin mää Katin ja Jannen ja sitte en tuntenu muita.
- Oliko ne samalla luokalla?
- Oli.
- Mitä sää tiesit tästä koulusta ennen kuin tulit tänne?

- No kaikki tunnit ja sitten en tienny monelta mää aina pääsen ja sitte tehtii sellaset mistä näkee että moneltako pääsee. Sillon mää tiesin ku mä olin vielä päiväkodissa missä oli jumppasali, ku me käytii siellä kattomassa sitä salia. Mutta en ekaa, tokaa, kolkkia, nelkkiä, viikki enkä kuukki luokkaa tienny. Mutta mä oon kyllä nähny tän pihat kyllä ja kaikkee.
- Niin pihat sulle oli tuttuja. Olikas käyny leikkimässä koulun pihassa?
- Joo.
- Tykkääksää koulun pihasta? Mikä siellä on parasta?
- Parasta on leikkikenttä ja jää ja jäällä sitte olla tossa keskellä ja tuolla ihan reunassa.
- Ai tuollakos se on? Huidon käsilläni molempiin suuntiin. - Joo mä anteeks väärään suuntaan näytin. No, mitä sää tekisit kaikkein mieluiten täällä koulussa?
- No mieluiten mä olisin kyllä salissa ku mä tykkään niin juoksemisesta ja muista puuhista missä saa juosta ja kaikkee.

Pojan jalat heiluvat, silmät vilkkuvat veikeästi ja suutaan hän mutristaa mieteliäänä. Huokaan syvään, jalkani ovat puutua, ojennan niitä toiseen asentoon ja mietin jälleen syntyjä syviä.

- Lapsen huolen aiheena ovat olleet sosiaaliset suhteet. Kouluun lähtevällä sosiaalinen verkosto laajenee huomattavasti ja hän omissa mielikuvissaan voi miettiä tulevia ystävyys suhteitaan. Hyvä, että lapsi oli aikaisemmin käynyt koululla, jotta hänellä oli jo jonkinlainen tuntuma koulurakennukseen ja ulkoilalueeseen. Kouluun tutustumispäivänä voitaisiinkin tutustua myös koulun muihin tiloihin ja luokkiin. Näin lasta ei enää välttämättä askarruttaisi missä ovat mahdollisesti isompien oppilaiden luokat ja muut koulun erityiset tilat.

Västäräkki on aamupesunsa suorittanut ja pyrähtää lähimmälle koivun oksalle, minä kysyn lapselta hänen mahdollisesta unelmakoulustaan.

- No, että se olis tota vähän hienompi ku mitä tää.
- Minkälainen hienompi?
- Esimerkiks sellanen hieno koulu, missä oli vähän noita jalokiviä sisällä. Matematiikkaa ja kaikkee sellasta ja joskus olis uintipäivä. No, esimerkiks luistelu.. ja sitte ois vähän pitemmät välkätki joskus.
- Onko ne vähän liian lyhkäset?

- Ei eka välkä oo liian lyhkänen, mutta kaikki muut välkät on vähän niinku lyhkäsiä. Ei kymmeneltä oo viis minuuttia.
- Mikä sua siinä niin haittaa että ne on lyhkäsiä?
- No ku yleensä siinä jalkapallossa kestää nii kauan aikaa. Ennen kun pääsee pelin makuun.

Kohta ollaankin perillä. Poika menee iloisena juttelemaan luokkatoverinsa viereen. Kaivan kassiani ja kännykkäni osuessa käteeni muistan, että minun piti soittaa. Etsin Mikan numeron ja soitan.

- Hei täällä on Päivi. Mites menee? Löysitkö sen antamani tehtävän?
- En minä löytänyt sitä mistään?
- Muistatko, kun annoin sen sinulle? Jos se on niiden papereiden välissä. Minulla sitä ei ole, kun se oli niissä kadonneissa disketeissä.
- En minä tiedä missä se paperiversio on. Kaivoin pari pahvilaatikollista paperia, enkä löytänyt sitä sieltä.
- No, kyllä se joskus löytyy!

Liikunnan oppimistehtävästä sovittuamme, kerron lapsen huolestumisen välitunnista ja jatkan:

- Koulussa lasten päivärytmi on yleisemmin painottunut 45 minuutin oppitunteihin, jonka jälkeen on 5-15 minuutin välitunnit koulun toiminnasta riippuen. Kuitenkin lapset kokevat tämän menetelmän hieman heikoksi kun he mieluummin olisivat kauemmin aikaa kerrallaan ulkona, jotta he voisivat rauhassa jatkaa aloittamiaan pelejä ja leikkejä. Ihmettelen kuinka tämä vanha järjestelmä yhä toimii näin, kun oletettavasti lapset jaksaisivat yhtäjaksoisesti työskennellä enemmän kuin 45 minuuttia kerrallaan jos opetusmenetelmät olisivat riittävän vaihtelevia.

Kuulen Mikan innostuneen äänen.

- Joo ja näin saataisiin ulkoiluaikaa pidemmäksi ja lapset saattaisivat taas jaksaa paremmin keskittyä ja motivoitua kulloinkin kyseessä olevaan aiheeseen, eikä heti tulisi sellainen mieli, että nyt täytyisi päästä jo ulos leikkimään.
- Tämä koulun tapa poikkeaa huomattavasti päiväkodin päivärytmistä, sillä siellä toimitaan yhtäjaksoisesti koko aamupäivän, jonka jälkeen mennään ulkoilemaan pitemmäksi ajaksi kerrallaan. Samoin toimitaan iltapäivällä. Lasten toiminta ei kuitenkaan yleensä herpaannu, kun toiminta on vaihtelevaa, lasten

ikätasolle sopivaa ja lasten mielenkiintoa herättävää ja mielikuvitusta rikastuttavaa.

- Tuon kaltaiset opetusmenetelmät eivät olisi lainkaan pois suljettuja koulussa, jos siihen muutos prosessiin lähtisivät sitoutuneesti mukaan lähes kaikki koulun opettajat ja muu henkilökunta. Muistan Arajärven (1990, 29) mainitsevan, että esiopetusikäiseltä lapselta odotetaan 30 minuutin yhtäjaksoista keskittymistä aikuisen kuunteluun.

- Kokemukseni on osoittanut, että lapset pystyvät keskittymään pitkiin yhtäjaksoisiin toimintoihin, kun se on lapselle riittävän mielenkiintoista. Tällöin lapsen päivää ei tarvitse pirstaloida pieniksi osiksi lyhyiden välituntien avulla.

- Välituntia valvova opettaja on ensisijaisesti vastuuvollinen välitunneilla tapahtuneista asioista. Ulkoilutilanne on myös oivallinen kasvatustilanne ja monipuolinen vuorovaikutustapahtuma, jossa opettajalla on tilaisuus vapautuneessa ilmapiirissä olla koko koulun oppilaiden kanssa. Välitunneilla voidaan ohjata oppilaita ilman kaavamaisia sääntöjä, vapaamuotoisesti ja vuodenaikojen vaihtelun määräämin leikkivirikkein. Olisi muistettava, että välitunnit ovat luonteva osa koulupäivää. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Sänilä, Toivonen 1986, 194.)

- Toisaalta minä uskon niin, että vapautuneen ilmapiirin vallitsevaksi kasvatuselementiksi sekä kaavamaisten sääntöjen vähenemisen ei tulisi pelkistyä ainoastaan ulkoilutilanteisiin, vaan nämä puitteet tulisi olla myös missä tahansa koulun oppimis- ja kasvatustilanteissa. Pääasia on, että lapsen olisi hyvä olla missä hän sitten päivän aikaan toimisi ja aikaansa viettäisi. Voi, nyt mun täytyy lopettaa. Me ollaan jo määränpäässä. Sovitaan myöhemmin siitä tehtävän teosta. Heippa.

- Hei vaan ja soitellaan.

Suljen puhelimen, tungen sen kassiini ja poistun autosta. Lapset reput selänsään marssivat uimahalliin, pojat ja tytöt menevät eri pukeutumistiloihin.

Luku

11

Parkkeeraan autoni tienviereen, sujautan avaimet laukkuuni ja poistun autosta. Hyppään kuralätäköiden yli, onnistumatta siinä kuitenkaan kunnolla, sillä harmaata vettä roiskuu housuilleni. Loikin ikään kuin jokin aropupu, kun piha on täynnä lätäköitä. Ovessa lukee tuttu sukunimi ja minä astelen sisään. Pieni koira on toivottamassa minut ensimmäisenä tervetulleeksi hyppimällä kahdella tassulla vasten jalkojani. Silitän koiran pörroistä turkkia ja tervehdimme Ramin ja hänen vanhempiansa kanssa. Istuudumme keittiön pöydän ääreen ja äiti touhukkaana laittaa teetä pöytään. Kerromme kuulumisia ja minä kysyn Ramin esikouluajoista.

- Pitikö teidän yhdessä opetella joitain asioita ennen koulun alkua?
- Kengännauhat piti opetella solmimaan ja sitte vetoketjun kiinni laittamista ja kotona sai harjotella tarjotinta kantamaan. Koulussa täytyy ruuat ottaa hihnalta ja vessassa käyntiä harjoitella, että se sujuu itsekseen. Perunan kuorimisesta ei ollu mitään muuta kun, että voi harjoitella sitä jos haluaa. Sitä ei oo kuitenkaan vielä ekaluokalla pakko osata. opeteltiin lapsen kanssa pelaamaan ja sitä, että jos se ei oo oppinu häviämään, ettei saa mitään kauheeta hepulia jos häviää. Pitkäjänteisyyttä piti harjotella ja kehittää. Paikoillaan istumista piti harjoitella ja kuunnella loppuun asti mitä vanhemmatki sanoo. Niihin asioihin piti kiinnittää huomiota.

Äiti kaataa kuppiini teetä ja kiittämiseni lomasta kysyn.

että se meni mummulle. Siitä sillä oli vähän paineita, isä sanoo ja pyörittää teelusikkaa kahvikupissaan.

Minun vatsani on aivan turvoksissa liiasta teenjuonnista, henkäisen syvään ja kysyn.

- Kun sää tunsit opettajan aikasemmin tuntikos Rami hänet?

- Kyllä kun kaupassa oli mukana, niin mää sitten sanoin, että tää tulee sun opettajaksi. Tutustumispäivän jälkeen, mun mielestä se tutustu opettajaan tosi nopeesti, äiti vastaa.

- Sitäkin se muuten jännitti vähän, että miten hän sitten tuntee ne kaikki omat luokkalaisensa. Mä monta kertaa sanoin, että ei mee kuin pari viikkoo, niin sää muistat niitten kaikkien nimet ja äkkiä siellä tutustuu. Se oli yks mitä se silloin pohti kesällä, kun ei hän tunne kuin Jannen ja Katin, isä muistelee ja pyörittää yhä lusikkaa kupissa.

Äiti nousee pöydästä, kerää astioita tiskikoneeseen ja jatkaa.

- Rami jännitti, että mitenkä hän vessan löytää? Siitä puhuttiin, että kyllä opettajalta voi kysyä kaikkee alussa ja opettaja neuvoo. Ja siellä on muitakin vanhempia oppilaita mitkä sitten kertoo ja ohjaa. Ja sittenhän Ramilla on viidesluokkalaiset kummiluokkana. Jokaiselle lapselle on kummioppilas. Mitä nyt ollaan puhuttu, niin aika vähästä niitten yhteistyö on ollut. Onhan ne sillai jos ne on kirkkoon menny tai jonnekin niin kummioppilaat pitää kädestä kiinni.

Lopuksi kiitän vanhempia antoisasta jutteluhetkestä, hyvästelen lapset. Ilta on hämärtynyt ja talojen asukkaat ovat jo vaipuneet iltapuuhiin, niin etten tapaa pihalla ketään. Mietteissäni astelen autoani kohti...

järjestyksestä, ajoista ja opetusmenetelmistä. Tämä saattaisi osaltaan tuoda lapselle varmuutta koulun alkamiseen, kun vanhemmatkin tietäisivät mitä milloinkin yleensä tapahtuu ja näin he voisivat lapselleen välittää turvallisuuden tunnetta jännittäväään koulun alkamiseen. Sydäntäni riipii, kun mietin kuinka me lastentarhanopettajat olemme liian usein esioppilaitamme prepanneet koulua varten. Sanonta on minullekin miltei liiankin tuttu: ”Sinun täytyy istua nyt rauhassa, kun koulussakin sinun on osattava istua paikoillaan.” Tai ”Sinähän olet jo iso esikoululainen, sinun täytyy olla esimerkkinä muille.” Niin kuin vanhemmat sanoivat, että lapselle tulee painostava olo jos koko esiopetusvuoden tehostetaan käyttäytymistä ja kaikkea muuta toimintaa tulevaa koulua varten.

Vanhemmat tulevat peräkanaa keittiöön ja istahtavat pöytään. Keskustelumme jatkuu Ramin koulun aloittamisen tunnelmista.

- No milläs mielellä Rami lähti kouluun?

- Ihan hyvällä mielellä. Sitäkin pohdittiin päiväkodissa, että Rami oli syntynyt loppu vuodesta, että pitäiskö oottaa vuosi. Kyllä mä olin kuiteski sitä mieltä koko aika, että kun se ite haluaa sinne, että pistää sen nytte kouluun. Kuiteski välillä ajatteli, että kyllä se on vielä niin pieni, että miten se pärjää siellä. Kuiteskin puhuttiin, että mitä tarjottavaa päiväkodilla ois vuodeks vielä ollu, kun oli esikoulun käyny. Jos mä oisin sen vuodeks vielä laittanu sinne, niin oisko se turhautunut siellä? Äiti miettii.

- Saatto se vähän jännittää koulua, muttei se varmaan pelänny sitä ja tuskin sillä oli mitään mielikuvaa siitä, isä vastaa.

Äiti kertoo innostuneena.

- Niin ei varmaan, mutta kyllä sitä jännitti. Kun Rami nypläs paidan helmaa silloin kun käytiin tutustumassa. Kyseli minulta, että tuut sää nyt hakeen ja mihin aikaan sää tuut? Mut sit kun sen haki, niin se oli ihan intoo täys. Oli ollu tosi mukavaa. Rami sano, että me saatiin kesäksi tehtäviä. Sai värittää semmosen paperipussin semmoseks kun halus ja sit siihen piti kesän aikaa jotain mieluisia muistoja kerätä. Ja sitten niillä oli toinen tehtävä, moniste missä oli ilmapalloja ja sitte piti aina sitä mukaa värittää minkä osas. Siitä se oli kyllä tosi innoissaan, että Janne ja Kati on samalla luokalla.

- Se oli kauheen hämillään siitäkin, että käveleekö hän tänne? Teetetäänkö oma avain ja saako hän semmosen avainketjun? Ennen kun rupes pyörimään,

- Kahessa vuorossa käy koulua. Niin, että minkälainen tää systeemi on? Ja välillä aatteli, että onko se sitten niin, että joka toinen viikko menee aamuun ja toinen viikko menee iltaan.

- Millaista teidän mielestä esiopetuksessa oli?

Äiti innostuu puhumaan, kaataa kuppiini teetä ja menee lieden luokse.

- Olihan niillä esiopetuksessa kaikkee extraa verrattuna muihin. Oli hiihtokoulu ja uimakoulua ja sitten oli niitä tunteja. En mä tiedä kuinka kauan päivässä kesti ne tunnit. Mut on se kuiteski varmaan ihan erilaista siirtyä siihen kouluun. Siellä päiväkodissa on kuiteski ne pienemmätki lapset, vaikka ne aina meniski eri huoneeseen. Oisko se sitten samanlaista koulussa? Mä en oikein osaa kuvitella minkälaista, kun ei oo ollu näkemässä sitä esiopetusta. Oisko koulussa tässä ekaluokalla nyt kuiteski enempi leikin varjolla? Mulla tuli välillä sellanen olo siinä eskarivuotena, että kauheesti painotettiin, että täytyy jo osata. Ja sää lähet nyt kouluun ja sun on nyt osattava olla. Sekin toi ainakin mulle vähän paineita, että mitenköhän se siitä nyt syksyllä menee?

- Niin se oli semmosta liian painostavaa, että se vois olla semmosta lievempää, mutta kuitenkin antaa semmosia hommia, että tottuu siihen ajatukseen. Jokainenhan tottuu yksilöllisesti, isä mainitsee mielteliäänä.

- Onhan Rami kuitenkin ollu viis vuotta, kun se alotti esikoulunsa ja täytti kuus sitten seuraavana vuonna. Sehän oli ihan pieni, äidin hellä ääni kuuluu.

- Mut osashan se joitakin sanoja lukkee, isä huomauttaa.

Äiti jatkaa hymy huulillaan.

- Niin taikka se ei osannu lukee, mut se pähkäili, että lukeeko tässä näin...Se jotenki aina päätteli sanan ja kirjoitti sen ylös.

Äiti nousee kahvipöydästä ja tokaisee.

- Kato nyt, Rami kastelee ittensä tuolla kuralätäkössä. Käyn sanomassa sille.

Isä nousee myös pöydästä ja sanoo.

- Laitan pienemmälle tota TV:tä.

Jään yksin keittiöön, katselen seinällä olevaa hyllyä, johon on aseteltu kauniita koriste-esineitä. Pullaa mutustellessani syvennyn ajatuksiini.

- Vanhemmillä ei ole paljoakaan tietoa niin esiopetuksesta kuin alkuopetuksestaakaan. Lasten vanhempia informoimalla ja miksi ei myös tutustumalla esi- ja alkuopetuksen toimintaan ja kertomalla tarkoin vanhemmille lapsen päivä-

- Onpa hyvä, että annetaan monipuolisia eväitä lapsen reppuun koulun aloittamisen helpottamiseksi.

Äiti kaataa lisää teetä kuppiini. Puhallan höyryävää teetä, hörppään kupista ja kysyn.

- Tiesittekö te koulusta tai luokan oppilaista mitään?

Vilkas äiti puhuu ja isä seuraa myhäillen vaimonsa liikkeitä.

- Kyllä me tiettiin. Päätös tuli kotiin sillon keväällä, siinä oli kaikkien lasten nimet. Ja muutamat oli ihan tuttujakin niistä.

- No tiesittekö te opettamisesta tai ylipäättään mitä ne lapset siellä koulussa tekevät?

- Sen verran tiesin, että se on muuttunu kauheesti mitä ite on, että niin kun taavaamaankaan ei enää opetettu sillai kirjain kirjaimelta, vaan se oli tavuissa. Keväällä oli puhe koulussa, että jos lapsi on kauheen tiedon halunen ja haluais opetella koulu asioita. Ei kannata opettaa kuiteskaan semmosella tyylillä mitä me ollaan ite opittu, että se voi olla kauheen hämmentävää ja sit menee sekasin, äiti selittää.

- No antoko ne vaihtoehtoja, että mitenkä sitä opetetaan jos lapsi on hirveen kiinnostunu lukemisesta?

- No kyllä opettaja sen sano, mut eihän sitä sitten voi. Ja sitten kun ne ei mee aakkosjärjestyksessä vaan ne on ihan sikin sokin siellä kirjassakin. Äiti jatkaa edelleen. - Oli kyllä ilonen yllätys kun ne kuiteski aika paljon leikin varjolla opetteli. Se ei ollu niin rasittavaa, mitä minullakin on ollu sillon aikonaan. Ja ei minulla mitään pahaa sanottavaa opettajasta ole. Mun mielestä sillä on tosi mahtava opetustyyli.

Isä osallistuu keskusteluun ja sanoo.

- On se siinäkin mielessä, kun oppilaat lähtee koulusta, niin opettaja kättelee aina kaikki.

- Siitä mä en kyllä tienny mitään, että kun oli semmonen pehmee lasku eka ja sitten ne oli jo siinä vaiheessa kahdessa ryhmässä. Mä sillon eka kerran aattelin, että onko ne ollenkaan yhdessä, äiti hämmästelee ja pyyhkii tiskipöytää.

Isä juo kupin tyhjäksi ja jatkaa.

- No, harjottelitteko te kotona niitä Ramin kans?

- Kengännauhoja solmimaan ja oli se vessa touhukin, että kyllä sun pitäis ite jo suoriutua. Kyllä me pelailtiin kauheesti. Ei se nyt hirveitä hepuleita saanu jos hävis.

Syön herkullista rahkapullaa, se maistuu yhtäaikaan makealta ja mukavan happamelta. Kostutan suussani olevan pullan juomalla kupista juomaani ja edelleen jatkan.

- Tuliko muualta erityisiä ohjeita, että mitä Ramin kanssa tulis tehdä? Tuliko esimerkiksi päiväkodista?

Vanhemmat istuvat vastapäätäni ja äiti vastaa.

- Piti kannustaa ja näyttää, että välittää Ramista semmosena kun se on. Lastentarhanopettaja sitä varsinkin painotti kauheesti, että yrittäis sitä sen itse tuntoa saada korkeemmalle. Ja kavereita saada. Jannen kanssahan se oli hyvä kaveri päiväkodissa, mutta koulussa sillä tuli alussa niitä ongelmia. Tuli eri kavereita Jannelle ja Rami oli sitten varmaan mustasukkanen. Mehän käytiin siellä koulussa opettaja ja me ja Jannen vanhemmat keskustelemassa.

- No selviskö se sitten?

Isä osallistuu keskusteluun ja jyrkällä äänellään vastaa.

- Joo sen jälkeen ei ollu mittään. Siellä ne kättä päälle löi.

- Et ne oli mukana kanss siinä palaverissa. No se oli tosi hienosti.

- Mutta ei ne sen jälkeen oo ollu niinku silloin päiväkodin aikaan. Sen jälkeen ne ei oo ollu yhdessä, äiti huomauttaa.

- Pientä kilpailua aina huomaa niitten välillä, isä muistelee ja hörppää kupistaan kahvia.

- Meille annettiin myös tällanen neuvolasta.

Äiti ojentaa minulle neuvolasta saadun prosyyrin (1997), josta luen vanhemmille annettuja ohjeita. Siinä kehoitetaan vanhempia harjaannuttamaan lapsensa kielellisiä ja sosiaalisia taitoja, omatoimisuutta pukemisessa, ruokailussa ja WC-toimissa, kuin myös hieno- ja karkeamotorisia taitoja. Muistan kuinka lastentarhanopettajat kertoivat painottaneensa Ramin kohdalla sosiaaliliemotionalisten taitojen harjaannuttamista, sen lisäksi harjoiteltiin vertailua, tutkimista, ennustamista, yleistämistä, tarkkuutta ja luovuutta.

Ojennan takaisin lapun äidille ja ilahtuneena totean.

Luku

12

Kevätpäivä on parhaimmillaan. Auringon säteet uhmakkaasti tunkeutuvat vaatteiden lävitse kävellessäni Jaskan kanssa pitkin pölyistä katua. Kerron Jaskalle Ramin vanhempien kanssa käydystä keskustelusta, jossa ilmeni muun muassa päivähoidon ja koulun yhteistyö. Nuivasti totean.

- Vanhemmat eivät kuitenkaan tieneet muuta yhteistyötapaa kuin portfolion kokoamisen, joka tuodaan lapsen mukana kouluun. Lisäksi äiti tiesi, että opettaja oli nähnyt lastentarhanopettajan kaupassa, missä he olivat keskustelleet lapsesta.

Jaska taluttaa pyöräänsä ja kysyy.

- Mitä muita yhteistyötapoja heillä on ollut?

Koulureppu selässäni painaa kipeytyneitä hartioitani. Yritän reppua asettaa parempaan asentoon ja vastaan Jaskalle.

- Ennen koulun alkua vanhemmat olivat olleet koululla, jossa kouluun lähtevät olivat tehneet jonkin testin, jonka sisällöstä vanhemmat eivät tiennet tarkemmin. Myöhemmin päiväkodilla oli käyty testin tuloksia läpi lastentarhanopettajien ja psykologin kanssa. Lisäksi vanhemmat muistelivat, että päiväkodilla olisi ollut jokin tilaisuus kouluun lähtevien vanhemmille, mutta sinne he eivät päässeet.

- Jaa ´ha päiväkodin ja koulun opettajien yhteistyö ei siis ole ollut mitenkään "ruusuista".

- No, eipä ole ollut. Muistan Ramin opettajien kertoneen, siitä kuinka yhteistyötä heillä ei ole ollut ja opettaja koulun alussa ei ole tiennyt lapsesta juuri muuta kuin hänen nimensä. Opettajat olivat satunnaisesti tavanneet kaupassa ja siellä he olivat keskustelleet Ramista. Opettajat kertoivat esiopetussuunnitelman tekemisestä, jota pakertaa pieni alku- ja lastentarhanopettajien työryhmä.

- Kylläpä aurinko paistaa lämpimästi ja minulla on vielä takki päällä.

- Mihin jätit pipon, eikö päätäsi jo palella, totean ja nauru tulvii sisältäni.

Jaska hymähtää ja kysyy.

- Mitä opettajat toivoisivat yhteistyöltä?

- Ramin luokanopettaja pitää tulevaisuudessa tärkeänä tietää esiopetuksen tavoitteista, jotta jatkumo olisi lapselle tasaisempi. Lisäksi yhteisesti tulisi päättää kirjoitetaanko esiopetuksessa suur- vai pionaakkosin. Esioppilailla hänen mielestään tulisi olla enemmän vierailuja koululuokkaan. Yhteisiä koulutuksia ja palavereita lukuvuoden alussa kaivattaisiin lisää. Opettajat ehdottavat, että tulevista koululaisista esi- ja alkuopettajat keskustelisivat ja joidenkin lasten kohdalla käytyjä palavereja lastentarhanopettajan, puheterapeutin ja psykologin kanssa ei jätettäisi ilman luokanopettajaa.

Jaska venyttää pitkiä askeliaan, minä tuskin pysyn hänen kintereillään. Jaska sanoo.

- Nyt ei muuten ehditä ajoissa jos kävellään. Tule kyytiin, tossa on sopiva alamäki.

Minä hyppään pyörän ritsille ja Jaska polkee. Minulla on tasapaino jotenkin hatarasti ja tunne putoamisesta yhä kovenee. Yritän parantaa asentoani kuitenkaan onnistumatta siinä.

- Iik mä putoan kohta, huudan ja nauran.

- Miten sinä siellä istut, koeta pysyä nyt vaan kyydissä, Jaskan komento kuuluu edestäni.

Vauhti yhä voimistuu, minä puristan Jaskan takista ja kehoni on täysin jäykkänä jännityksestä. Onnekseni edessä on suuri ylämäki ja Jaskan on luovuttava

kyytalaisestään. Hyppään ritsiltä ja nauramme uudesta nopeasta etenemistyylistämme. Minä jatkan keskusteluumme yhteistyöstä.

- Luokanopettaja kertoi myös, että jos hän olisi ennen koulun alkamista Ramista saanut enemmän tietoa; hänen taidoistaan ja sosiaalisuudestaan, niin opettaja olisi paremmin osannut suhtautua ja tehdä eri ratkaisuja lapsen suhteen. Hän ei koe sitä, että lapsi olisi tullut "leimatuksi", vaan opetuksen ja kasvatuksen menettelytapojen kannalta etukäteistiedoista olisi ollut hyötyä.

- Sitä suositellaankin, että lapsen kehityksen ja edellytykset huomioonottavan kokonaisuuden kannalta varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulisi olla kiinteä yhteistyö. Toteuttamismuotoja voisi olla opetussuunnitelmien laatiminen ja eri käytännön toiminnot. (Malaty 1999, 89; POPS, 1994, 41; Sosiaalhallitus 1984, 13.)

Valtavat sireenipensaat kukkivat sinertävässä loistossaan ja niiden tuoksu on hurmaava. Vedän keuhkoni täyteen huumaavaa ilmaa ja sanon.

- Niin, päiväkodin ja koulun tulisi kehittää yhteistyötä, luoda keskenään kontakteja, sillä vallalla on käsitys, että kumpikin organisaatio tulee toimeen ainoastaan sille ominaisilla oppimisen ja kehittymisen käsitteillä. Päivähoidon puolella ajatellaan yleisesti, että koulussa tapetaan lapsen luovuus, joka on lapsen kehitykselle välttämätöntä. Ja jos päivähoidossa käytetään "koulumaisia" metodeja lasten oma kehitys rajoittuisi vain tiedollisten kykyjen harjoittamiseen, ja persoonallisuudelle tärkeät luovuuden elementit surkastuisivat. (Riihelä 1993, 9.)

- Erittäin tutulta tuo kyllä kuulostaa. Koululla on taas ajatuksena, että leikinomainen toiminta sopii hyvin alle kouluikäiselle, mutta sitä on vaikea toteuttaa silloin kun ryhdytään opettelemaan lukemaan, kirjoittamaan, laskemaan ja hallitsemaan vaikeampia käsitteitä. (Riihelä 1993, 9.)

Edessämme on suurehko tienristeys. Jaska hämmästelee. - Missä se numero 78 on? Eikös se ollut se osoite?

Kaivan repustani lukujärjestyksen ja tarkastan osoitteen.

- Joo, on se numero 78. Kadunnumerot taitavat suurentua tuonne päin.

Kävelyvauhtimme kiivastuu ja minä jatkan.

- Huomion arvoista on, että vielä nykyäänkin yhteistyö on täysin vielä "lapsen

kengissä". Paljon pitäisi tehdä yhdessä, jotta omista kuvitelmista päästäisiin pois ja voitaisiin yhteistyötä tehdä lapsen parhaaksi. Yhteistyön tulisi olla vahvemmillä kantimilla kuin satunnaisilla tapaamisilla.

- Toisaalta opettajilla saattaa olla Keltikangas-Järvisen (1994, 192) mainitsema kehoitus mielessä, että opettajan olisi aloitettava lapsen kanssa uudessa tilanteessa ikään kuin tyhjältä pöydältä. Hän on sitä mieltä, että mitään ennakkotietoja lapsesta ei tulisi välittää kouluun, koska opettaja tekee lapsesta ennakkokäsitykset, joista on enemmän haittaa kuin hyötyä.

- Tätä Keltikangas-Järvisen väittämää ei kuitenkaan Ramin opettajat koe omakseen, sillä he ovat valmiita avoimeen yhteistyöhön esi- ja alkuopetuksen välillä. Miten sitten yhteistyöväylä saataisiin parhaalla mahdollisella tavalla avatuksi?

- En minä osaa sanoa. Siinäpä on jokaiselle esi- ja alkuopettajalle haastetta kerrakseen! Nyt olisi taas alamäki, tuletko kyytiin?

- Kiitos vaan mielelläni kävelen, vaikka kyllä tuo pyöränkyyti tuo vanhat ajat mieleen.

Talsiminen jatkuu. Hyttynen on osannut löytää ruokapaikkansa minun käsivarreltani, pieni pistos tuntuu, mutta annan sen imeä rauhassa rautaista vertani. Itikka on tullut kylläiseksi ja täyteläisellä vatsallaan hatarasti vaappuen ryhtyy lentosuoritukseen. Pian hyttynen poistuu näkökentästäni ja Jaska kysyy.

- Millaista yhteistyötä Ramin vanhemmilla ja koululla oli?

- Keväällä he olivat käyneet tutustumassa kouluun ja silloin he olivat vähä keskustelleet opettajan kanssa. Äiti oli tavannut opettajaa pari kertaa kaupassa, jossa hän oli hieman kysellyt kouluasioista.

- Oliko se ennen koulun alkua?

- Joo oli. Äiti tunsu opettajan, kun äidin sisko oli ollut aikoinaan opettajan kanssa samalla luokalla. Tämä lisäsi äidin rohkeutta ottaa opettajaan yhteyttä, joko reissuvihon välityksellä tai soittamalla. Lisäksi opettajan kanssa on ollut yhteisiä palaverieita.

- Muistan peruskoululaissa määritellyksi, että vanhemmilla on ensisijainen vastuu oman lapsen kasvatuksesta ja kehityksestä, koulun tulee kuitenkin tukea tätä kasvatustyötä. Yhteistyön merkitys on olennaista, jotta opettaja olisi selvillä kasvatustavoitteista ja -menetelmistä. Vanhemmat odottavat, että opettajat ottavat heihin yhteyttä oma-aloitteisesti ja aktiivisesti, jotta koulun

kasvatus- ja opetustyö voitaisiin säännösten sallimissa rajoissa sopeuttaa koulun tavoitteisiin. (Laukkanen ym. 1986, 64.)

- Koulun aloittamisen tulisi olla lapselle mahdollisimman turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön. Välttämätöntä olisi olla eri tahojen yhteistyö, näin kohdattaisiin lapsen kasvuympäristö. Yhteistyö edellyttää yhteistä suunnittelua, sopimuksia ja tavoitteita. Erittäin tärkeää olisi tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa. (Ekebon, Helin & Tulusto 1989, 22; Malaty 1999, 89; POPS 1994, 441.)

- Koulutyön onnistumiseksi on hyvä mahdollisimman pian tutustua vanhempiin, joiden avulla löytyy avain sulkeutuneemmankin "sanaisaan arkkuun". Jokainen oppilas on kiinnostunut joistain asioista ja vanhempien avulla löytyy avain tuohon arkkuun. (Nöjd 1990, 86.)

- Olen tutustunut Peltosen (1998, 138) tekemään tutkimukseen, jonka mukaan koulussa ei osata riittävän hyvin ottaa mukaan vanhempia lapsen kasvatustilanteissa. Hän mainitsee, ettei siihen anneta opettajankoulutuksessa tarpeeksi hyviä eväitä, jotta opettajat osaisivat tehdä vanhempien kanssa rakentavaa yhteistyötä.

- Muistan kuinka Ekebon ym. (1989, 16) painottavat, että yhteistyö tulisi aloittaa heti lapsen siirryttyä kouluun. Myöhemmässä vaiheessa vanhempien on vaikeaa tulla yhteistyöhön mukaan. Kirjoittajien mukaan vanhemmat jäävät valitettavan usein pelkiksi syrjästäkatsojiksi ja läksyjien kuulustelijoina, joita ei muuhun tarvita eikä aina halutakaan.

- Hei tulkaa tänne, kuuluu huuto kadun toiselta puolelta.

Suuren tiilirakennuksen edessä huitovat Tanja ja Paakkari. Me meinasimme mennä ohitse, mutta onneksi opiskelukamujen välillä pelaa erinomainen yhteistyö. Talsiminen päättyy ja ei muuta kuin editoimaan...

Luku

13

Hermannin kanssa lähdemme keräämään luonnonmateriaaleja seuraavan päivän tehtävää varten. Käännyimme polulle, joka näyttää meille suuntaa mihin meidän tulisi kulkea. Auringon säteet loistavat jylhien männynoksien lomitse, merituulen henkäys heiluttaa hiussuortuvaani ja muistiini siintää jännittävä tutkimusmatkani pienen pojan rinnalla. Matkastani tahdon keskustella myös Hermannin kanssa. Nakkaan kävyn pussiin ja potkaisen kiveä. Keskustelussamme pääsemme tutkimukseni luotettavuuteen.

- Kuulin, että tutkimuksesi menetelmänä käytät etnografista tapaustutkimusta, mutta onko se kuitenkin luotettavaa tietoa?

- Niin, etnografiassa tyypillistä on olla pitkä aika kentällä, kuten minä tein päiväkodissa ja koulussa. Näin pääsin läheisiin väleihin pienen pellavapäisen pojan kanssa. Tämä saattaa tuoda luotettavuusuhkia, sillä osasinko olla riittävän objektiivinen? Ovatko tilanteet liiankin tuttuja? Pystyinkö sittenkään pitämään omat tunteeni kurissa, etteivät ne heijastuneet tutkimukseni tulkintoihin? Tämä saattaa osaltaan hämärtää luotettavuutta. (Syrjäläinen, 1991.)

- Kuinkas sinun tutkimuksesi eettisyys?

- Niinpä, lisäksi eettiset ongelmat lisäsivät luotettavuusuhkia, sillä tutkittavien henkilöllisyyden suojeleminen, salaaminen ja samalla raportoinnin rehellisyyden, tarkkuuden ja rikkauden välillä oli minun arkeani. (Syrjäläinen 1991; Syrjäläinen 1994, 88,99.) Haastattelutilanteen intiimiyttä halusin lisätä sillä,

että haastattelin lasta yksin omassa tutussa luokassaan ja vanhempia heidän kotonaan.

- Etkös sinä raportoi narratiivisesti? Eikö se luo lisää ongelmia: onko se riittävän tieteellistä, ymmärrettävää sekä luotettavaa tietoa, jotta tutkimusta voitaneen pitää luotettavana tieteellisenä tutkimuksena? (Syrjäläinen 1991.)

- Tottakai sitä voidaan pitää luotettavana tietona, vaikka siinä olenkin kertomuksen elävöittämiseksi ja tapahtumien taustaksi käyttänyt paljon mielikuvitusta, mutta todelliset asiat ovat faktaa, jota en ole muuttanut lainkaan. Luotettavuutta pyrin lisäämään monimetodisilla välineillä, kuten havainnoimalla, haastattelemalla, keskusteluilla, kertomuksilla ja tutustumalla erilaisiin kirjallisiin dokumentteihin. Virhetulkintojen mahdollisuus pieneni, kun tutkimukseni toteutin monipuolisen ja laajan aineiston pohjalta. Opettajat esseissään käsitelivät lapsen siirtymävaihetta kouluun hyvin monipuolisesti lapsen lähtökohdista. Haastattelut etenivät teemoittain enkä vastausmahdollisuuksia ollut rajannut etukäteen. Lisäksi haastattelujen aikana pystyin tarkistamaan lisäksymyksillä epäselviä ilmaisuja. Luotettavuutta toki olisin voinut lisätä esittämällä jälkikäteen tutkimustuloksia tutkimuksessani mukana olleille opettajille, vanhemmille ja lapselle ja pyytää heitä kommentoimaan niitä. Haastattelutilanteen tallentaminen pelkästään ääninauhalle sai aikaan sen, että haastattelutilanteen nonverbaalista viestintää en voinut huomioida jälkikäteen, vaan se oli tehtävä haastattelun aikana. Päädyin kuitenkin pelkästään ääninauhan käyttämiseen, sillä videon käyttö olisi saattanut olla epäsovelias ja haastattelutilannetta häiritsevä tekijä. Tätä epäkohtaa kuitenkin lievensi se, että päiväkodissa ja koulussa videoin lasta, josta sain tehdä täydentäviä nonverbaalisia tulkintoja. Haastattelutilanteet kuuntelin jälkikäteen nauhalta, litteroin ne ja näin pääsin mielestäni riittävään tarkkuuteen haastattelutulosten kuvauksessa.

- Millaisia olivat sinun haastattelutilanteesi?

- itse haastattelutilanteessa koin saavani luontevan ja luotettavan kontaktin haastateltaviin. Sosiaaliseen luonnollisuuteen pyrin sillä, että haastatteluiden tallentamiseen käytin ainoastaan ääninauhuria. Olen haastateltavien kanssa kotoisin samalta murrealueelta, joten keskinäinen kommunikointi tapahtui lapsen ja vanhempien tutulla kielellä, mikä lisäsi sosiaalista luontevuutta.

Kävelemme polkua eteenpäin ja näen vihertävää sammalta, jota nyhdän pussiini.

- Miten muuten pyrit edistämään luotettavuutta?

- Lopullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin annan lukijalle. Tätä arviointia varten etnografinen tutkimusraporttini on tavanomaisesta poikkeava: se on seikkaperäinen ja sisältää koko prosessin tarkan kuvauksen. Luotettavuuden pyrin näyttämään teksteissäni käyttämilläni suorilla lainauksilla, joista tutkimukseni on peräisin. Annan haastateltujen puhua omalla suullaan ja minä puhun omallani. Näiden perusteella lukija voi puntaroida tulkintojani. (Syrjäläinen 1991; Syrjäläinen 1994, 99; Uusikylä 1996, 5.)

Jatkamme käpyjen, oksien, heinien, ynnä muiden keräämistä. Päädymme merenrantaan, jossa miltei kuulen kun hiekassa lojuvat kivet kuiskivat keskenään, minä en vain saa selvää niiden kielestä, enkä voi yhtyä niiden salaisuuksien jakoon. Otan yhden litteän kiven käteeni, se ei sano mitään, heitän sen kimaltavalle vedenpinnalle. Totean Hermannille.

- En saanut kuin neljä leipää. Samaan hengen vetoon kysäisen, oletko sinä lapsena heitellyt leipiä? Hermannin on syventynyt erityislaatuisten kivien etsintään ja jupisee katse tiukasti kiinnittyneenä hiekkaan. - Joo, oon heitellyt.

Heitän vielä yhden kiven mereen, annan tuulen hyväillä kasvojani, jatkan matkaani. Meri jää, minä en...

Luku

14

Ympärilläni olevan kirjaläjän järjestän siistiksi torniksi. Puoliääneen lajitte-
len.

- Tuo on Kokkolan kirjastosta, tuo Keuruun kirjastosta, yksi, kaksi, kolme, nel-
jä... kymmenen kirjaa on palautettava yliopiston kirjastoon, Hirsijärven kirja
joutaa jo Marjalle. Mikäs tämä on? Ai, niin tämä on vietävä takaisin Lissulle.
Sujautan sen reppuuni ja lähden askeltamaan naapuriini. Myötätuuli, avoin ja
keventynyt mieleni päättäneestä työstä siivittävät askeleitani nopeammaksi,
miltei puolijuoksuksi.

- Hei Päivi. Mitä kuuluu?

- Hei! Nyt se gradu on valmis. Näin se aika kiittää. Vuosi meni, että humahti.
Kiitti kirjasi lainasta, siitä sain valtavan ja antoisan kirjoittamisen inspiraation!
Ojennan kirjan lämpimästi hymyilevälle naiselle.

- Kiitos, kiva kun olen saanut olla avuksi. Mitä sait selville pienen pojan kou-
luun siirtymisestä?

- Niinpä niin, lapsen siirtyminen päivähoidosta kouluun ei ole mikään yksise-
litteinen asia niin lapsen itsensä kuin koko perheen kannalta. Perheessä on
mietitty paljon erilaisia asioita kouluun siirtymisen tiimoilta ja lapsi on jännittä-
nyt niin sosiaalisia kuin arkirutiiniin liittyviä seikkoja.

- Muistan Arajärven (1992,16) väittäneen, että koululaisella on ajantaju ole-
massa ja hän tuntee jo kellon.

- Tämän lapsen kohdalla kuitenkin aikaan ja koko päiväjärjestykseen liittyen on ollut koko perheen kanssa paljon pohtimista. Pieni lapsi voi ottaa helposti huolekseen sellaisia asioita, joita ei välttämättä aikuisena tule lainkaan edes ajatelleeksi, kuten Rami oli miettinyt koulupäivän loputtua, kuinka hän menee kotiin ja tarvitseeko hän oman avaimen?
- Tässä tullaankin suomalaisten yleiseen ongelmaan, että lapset joutuvat olemaan paljon yksin koulupäivien päätyttyä. Vanhemmilla on pitkät työpäivät eivätkä lasten harrastustoimintakaan ala kuin vasta iltamyöhään. Varojen puutteen vuoksi kouluilta on lopetettu lähes kokonaan iltapäiväkerhojen järjestäminen.
- Tätä problematiikkaa lasten vanhemmilla ei ole aikaisemmin esiopetuksessa ollut, koska lapsi on saanut olla päiväkodissa siihen asti, kunnes vanhemmat ovat tulleet töistä ja hakeneet lapsensa kotiin. Mielenkiintoista on se, miten jatkossa ryhdytään järjestämään lasten esiopetukseen kuljettamiset ja mahdolliset aamu- ja iltapäivähoidot, jos opetus on järjestetty kouluilla?
- Mitä sinä tarkoitat sillä sosiaalisten seikkojen jännittämisellä?
- Lapsen huolenaiheena ei niinkään ollut esimerkiksi uusiin fyysisiin tiloihin siirtyminen, jotka kuitenkin erosivat päiväkodin tiloista huomattavasti, tai erilaisten taitojen opettelu ja niiden oppiminen. Suurimpana jännitysmomenttina nousi esiin uusien kaverien saaminen ja heidän kanssaan toimiminen.
- Kuinkas sitten, niiden uusien kaverien kanssa lähti sujumaan?
- Huomion arvoista oli se, että kun tämä oli lapsen mielessä eniten oleva asia, niin siinä lähes heti koulun alussa tuli ongelmia.
- Kuinkas sitten kävi?
- Onneksi aikuiset yhdessä riittävän ajoissa purkivat solmukohdan, jotta se ei päässyt ajan kanssa menemään hankalammaksi ja tiukemmaksi. Asia selvisi ja lapsella ei myöhemmin kavereiden kanssa ollut suurempia vaikeuksia.
- Mitä muuta sait selville?
- Esi- ja alkuopetuksen merkittävin ja tuntuvin ero lapselle oli päiväjärjestys. Esiopetuksessa oli yhtäjaksoista, mutta vaihtelevaa sisätoimintaa koko aamupäivän, jonka jälkeen lapset olivat pitemmän jakson ulkona. Samoin toimittiin myös iltapäivällä.
- Ymmärrän. Koulussa päivä oli enemmän pirstaleisempaa, pienien välituntien pilkkoessa 45 minuutin oppitunteja.

- Juuri näin oli ja tämän lapsi koki yhtenä negatiivisena puolena koulun toiminnassa. Hän toivoi pidempiä välitunteja, jotta hänellä olisi aikaa enemmän ulkoiluun ja siellä liikkumiseen.

- Ai, liikkumiseen. Tykkäsikö hän liikunnasta?

- Kyllä vain ja sen lisäksi Rami on ilmeisesti kinesteettinen oppija. Harvoin koululaitoksessa otetaan huomioon, muutoin kuin auditiivisesti tai visuaalisesti tietonsa omaksuvat yksilöt. Koulu oppimisympäristönä tukee ainoastaan näitä henkilöitä. Sitä vastoin päiväkodin ympäristö antaa enemmän tilaa oikean aivopuoliskon kehittymiselle, joka on ilmeisesti Ramin vahvempi puoli. Rami ei kuitenkaan ympäristöään kokenut mitenkään outona, pelottavana tai jännittävänä. Siihen osaltaan saattoi vaikuttaa hänen ennalta tutustuminen koulun tiloihin.

- Hän kävi tutustumassa kouluun aikaisemmin. Esi- ja alkuopettajilla siis oli yhteistyötä lapsen parhaaksi.

- Eipä sitä yhteistyötä juurikaan ollut. Ei opettaja tiennyt oikeastaan mitään muuta lapsesta kuin hänen nimensä. Lapsesta oli keskusteltu satunnaisilla kauppareissuilla.

- Kuinkas sitten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö?

- Sitä toteutettiin paremmin. Yhteisillä keskustelutilaisuuksilla, koulussa reissuvihon välityksellä ja kouluun lähtevien vanhemmille tarkoitetulla tiedotustilaisuudella, lisäksi puhelinyhteydet olivat sallittuja. Kuitenkaan lasten vanhemmat eivät paljoakaan tiedä niin esi- kuin alkuopetuksenkaan opetussisällöistä ja -järjestelyistä. Niitä voitaisiin jatkossa vanhemmille enemmän valottaa, järjestämällä enemmän tutustumiskäyntejä molempiin oppimisympäristöihin.

- Mikä oli tärkein tutkimustuloksesi?

- Lähdin tutkimaan miten yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä nivoutuu lapsen koulun aloittamisen helpottamiseksi? Ja kuten jo edellä mainitsin, niin yhteistyötä ei ole opettajien välillä juurikaan ollut. Ramin kohdalla ei ole lainkaan toteutettu opetushallituksen (1996, 26) ohjetta, jossa esiopetuksesta kouluun siirtyminen olisi tapahduttava turvallisuuden ja molempien osapuolten yhteisymmärryksen ilmapiirissä. Tätä yhteisymmärrystä ei ole päässyt syntymään, kun ei ole välitetty kokemuksia, tietoja eikä ideoita.

- Olisi tärkeää, että kasvuympäristöt kohtaisivat, sillä koulu ja päivähoito luovat lapsilähtöisen esi- ja alkuopetuksen kokonaisuuden. Lapsen oppimisen jatku-

minen opetuskokonaisuudesta toiseen edellyttää aikuisten yhteisiä ponnistuksia elävän ja kehittyvän kasvatuskulttuurin luomisessa. (Opetushallitus 1994.)

- Minusta tämä tutkimukseni tulos on mielenkiintoinen, kun Aaltonen, Ojanen, Sivèn, Vihunen & Vilèn (1998, 251) ovat sitä mieltä, että koulun ja päivähoiton yhteistyö on lisääntynyt ja se on mahdollistanut suunnittelun, jotta lapsi voi siirtyä saumattomasti päiväkodista kouluun. Tämä ei kuitenkaan ole toteutunut tapaukseni kohdalla.

- Muistan tutkimuksen, jonka mukaan johdonmukaisesti jo varhain perinteisen koulumaisesti opetetut lapset selvisivät ensimmäisinä vuosina muita paremmin, mutta sellaiset lapset, jotka saivat oppia oman toimintansa kautta esimerkiksi leikkien, oman kiinnostuksensa mukaan oppien, selvisivät paremmin jatkossa. (Aaltonen ym. 1998, 251.) Tästä tulikin mieleeni, että kohtasivatko opettajien oppimiskäsitykset?

- Kyllä päiväkodissa ja koulussa oli selkeästi havaittavissa konstruktivistinen ja toiminnallinen oppimiskäsitys. Yleisesti oppimistuokioiden rakennettiin lasten omien käsitysten ja kokemusten pohjalta. Lisäksi yhdenmukaisuutta toi leikki, mielikuvituksen käyttö ja elämyksellisyys.

- Sepä on mukava kuulla. Viehättikö ja kiinnostiko jokin asia niin paljon, että siitä voisi tehdä jatkotutkimuksen?

- Kyllä viehätti. Minulla on nyt otollinen tilanne yhteistyön rakentajana, sillä menen koulun puolelle esiopetukseen opettajaksi. Minulla on pitkä kokemus varhaiskasvatuksen puolelta ja lisäksi luokanopettajana näen myös koulua aloittavan lapsen tärkeät haasteet. Minua kiinnostaisi tehdä tutkimus yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen välillä; Mitkä ovat todelliset syyt rakentavan yhteistyön aloittamisen esteenä? Miten yhteistyötä voitaisiin parantaa käytännön tasolla, jotta se ei kiteytyisi pelkkiin palavereihin ja merkityksettömään sanahelinään?

- Joisitko jotain?

- En kiitos.

- Miksi ihmeessä olet koko tutkimuksesi raportoinut dialogiksi?

- Perustelen dialogin käyttöä sillä, että tutkimukseni pohjaa eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen. Eksistentiaalinen filosofia soveltuu hyvin dialogiseen raportointikäytäntöön. Senhän lähtökohtana on tavalla tai toisella ihmisen käytännön elämä, kuten tapauksessani olleen arkiset tapahtumat päiväkodissa ja

koulussa ja niihin liittyvät ongelmat. Eksistentiaalisuudessa korostuvat yksilön vapaus ja vastuu, dialogissa on tyypillistä ihmisen yksilöllinen vapaus ja oma tapa hahmottaa maailmaa, johon liittyy läheisesti kaikki kielet, olkoon se sitten arkista puhekieltä, tiedekieltä tai jopa runollista kaunokirjallisuuskieltä, tämä antaa oivallisen perustan uuden ymmärtämiselle. Tässä suhteessa esi- ja alkuopetuksen tyypilliset konstruktivistisen didaktiikan ajatukset ovat saman suuntaisia dialogi-ajattelun kanssa. Tutkimuksessani dialogeissa pohditaan esi- ja alkuopetukseen liittyviä kysymyksiä, joihin etsin tieteellistä vastausta ja johon kommentoin omalla arkiajattelullani.

- Millä metodilla toteutit tutkimuksesi?

- Tutkimukseni muistuttaa etnografista lähestymistapaa. Mikäli se olisi täysin aitoa etnograafiaa, minun olisi pitänyt olla koulussa kauemmin kuin mitä olin. Nythän en ollut koulussa kuin parisen viikkoa. Tämä lähestymistapa kuitenkin edellytti hyvän kenttäsuhteen luomista. Minä onnistuin muodostamaan luottamuksellisen suhteen pieneen pellavapäiseen poikaan, hänen kaveriinsa, vanhempiansa, päiväkodin henkilökuntaan ja luokanopettajaan. Näin loin edellytykset lähestyä yhä luotettavimmin ilmiötä, jota aioin tutkia. Minulla oli myös mahdollisuus etnografisella menetelmällä keksiä tapahtumien merkityksiä lapsen näkökulmasta.

- Miten koit lapsen tutkimuskohteena?

- Toisaalta minun oli aikuisena melko vaikeaa päästä sisään lapsen merkitysmaailmoihin, sillä minun täytyi olla lapselle turvallinen ja rakastava auktoriteetti. Etuni oli kuitenkin siinä, että en lainkaan arastellut lasta tämän aitouden ja arvaamattomuuden tähden. Vaikka Rousseau mainitseekin, että hän rakastaa lapsia, mutta mieluummin katsoo heitä välimatkan päästä ennen kuin liittyy heihin. Minulla ei onneksi ollut Rousseau'n ongelmaa. (Munter 1993.) Toisaalta, liityinkö liiaksi lapsen maailmaan, etten pystynyt observoimaan lasta objektiivisesti? Tätä ongelmaa ei olisi tullut, jos olisin toteuttanut tutkimukseni parityönä. Tapaustutkimus mahdollisti sen, että minä ymmärrän paremmin pojan kouluun siirtymistä hänen sosiaalisen tilanteensa, ympäristön ja historiallisen kontekstinsa valossa. Historiaahan oli jo se kun lapsi itse, vanhemmat ja opettajat kertoivat jälkikäteen kouluun siirtymisen eri vaiheita ja siihen liittyviä seikkoja. Sosiaalinen konteksti näkyi siinä, miten lapsi suhtautui tovereihinsa, miten hän koki muuttuvat kaverisuhteet ja mitä vanhemmat ja opettajat kertoivat lapsen sosiaalisuudesta. Ympäristökontekstiin liittyi lapsen päiväkotikiitos niin sisältä kuin ulkoa

kuin myös koulun sisä- ja ulkotilat, mutta ei yhtään vähäisempänä päiväkodin ja koulun psyykkinen ilmapiiri.

- Kirjoitit raporttisi narratiivisesti, miten ihmeessä onnistuit tämän kaiken tekemään?

- Menetelmäni oli äärimmäisen mielenkiintoinen. Koin, että se oli juuri minulle sopiva tapa kirjoittaa raporttia, mutta se on aikaa vievä ja pitkäjänteisyyttä vaativa ote. Tein useita eri versioita raportistani, sain hyvää ohjausta ja kannustusta ohjaajaltani sekä muilta vakituisilta instituution asiantuntijoilta. Kuten tiedät, yliopistomaailmassa eivät kaikki vielä hyväksy uutta tyyliä tehdä tiedettä ja nämä pyrkivät laittamaan kapuloita rattaisiini. Lisäksi diskettikoteloni oli niin esteettinen ja houkutteleva, että sen vei jokin sitä tarvitseva, enkä raporttiani ollut tallentanut kovalevylleni. Onneksi yksi paperiversio oli olemassa, muuten olisi tullut suuri suru puserooni. Nyt voin helpottuneena hymyillä kaikelle kokemalleni ja lopulliseen tuotokseeni olen erittäin tyytyväinen.

Ovikello soi, ystäväni menee aukaisemaan oven ja sieltä kuuluu heleä ääni.

- Mennäänkö nyt äiti uimaan?

Vihreät silmät katsovat minua anovasti. Hymähdän tynesti.

- Johan me olemme tässä jutelleet ja kehoni tarvitsee virkistystä. Mennään vain...

LÄHTEET

Aaltonen, M., Ojanen, T., Sivèn, T., Vihunen, R. & Vilèn, M. 1998. Lapsen aika. Porvoo: WSOY.

Aho, L. 1999. Luonto- ja ympäristöoppiminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus Oy, 9-49.

Aho, S. 1996. Minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.

Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:117. Rauma: Rauman opettajakoulutuslaitoksen offset-paino.

Ahola K. & Rissanen H. 1999. Maailmassa tärkeintä on aurinko ja vesi – ystävät. Reggio Emiliasta vaikutteita saanut kasvatus lapsen minäkäsityksen tukijana. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 5.

Aidarova, L. 1991. Opetus ja lapsen kehitys. Kustannusliike Progress: Neuvostoliitto.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Juva: WSOY.

Arajärvi, T. 1992. Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.

Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönneberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Gummerus Oy, 56-64.

Bergström, M. 1997. Mustat ja Valkeat leikit. Juva: WSOY.

Bettelheim, B. 1984. *Satujen lumous. Merkitys ja arvo.* Juva: WSOY.

Brotherus, A., Hasari, A., Helimäki, E. 1990. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka.* Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Björkstén, C. 1982. *Montessori-menetelmä.* Espoo: Asmer-yhtymä Oy Weilin Göös.

Christensen, N. & Launer, I. 1985. *Leikki ja varhaiskasvatus.* Kansankulttuuri Oy.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1990. *Stories of Experience and Narrative inquiry.* *educational researcher* 19 (5).

Eisner, E. W. 1993. *Forms of understanding and the future of educational research.* *Educational Researcher.* October 1993.

Ekebom, U-M., Helin, M., Tulusto, R., 1989. *Koulu apua. Kouluvaikeuksia ja Koulun vaikeuksia.* Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin Göösin kirjapaino.

Estola, E. 1999. *Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämänkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa.* Teoksessa I. Ruoppila E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen ja M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmät*, 131-173.

Hakala, L. 1999. *Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: Gummerus.

Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa, M. 1991. *Lasten taidekasvatus.* Hämeenlinna: Karisto Oy.

Heikkinen, A. ja Rautakivi, S. 1972. *Esikouluikäisten ohjaus.* Jyväskylä: K. J. Gummerus Oy.

Helenius, A. 1993 Toiminnan suunnittelusta päivähoidosta. Teoksessa R. Kauppinen ja M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringon kylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus, 47-70.

Hintikka, A-M. ja Strandèn, K. 1998. Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaiveuksista. Helsinki: Oy Edita Ab.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. ja Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Jantunen, T. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Gummerus Oy, 11-16.

Jantunen, T., Ylipiha, M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Julkunen, M-L. 1998. Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Kapiainen, P. 2000. Huono yöni ottaa oikeasti aivoon. Keskisuomalainen 30.4.2000.

Karila, K. 1999. Aineistolähtöinen tutkimus välineenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ymmärtämiseen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen ja M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmät, 119-130.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. –Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kallonen-Rönkkö, M. 1986. Lapsen ajattelu ja sen kehityksen edistäminen peruskoulun alkuvaiheessa. Kouluhallituksen tutkimuksia nro 6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kauppinen, R. 1993. Leikki ja oppiminen. Teoksessa R. Kauppinen ja M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringon kylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus, 47-70.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Keuruun-Multian terveydenhuollon kuntayhtymä. 1997. Koulutulokkaan vanhemmille. Moniste 10/97 TL/tp.

Komiteamietintö 1980:31.1986. Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kouluhallitus. 1987. Peruskoulun opetuksen opas: esiopetus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Sännilä, K. ja Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.

Lehtovaara, M. 1992. (toim.) Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kangasala: Kangasalan kirjapaino Oy.

Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY, 14-26.

Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY, 62-83.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Lyytinen, P. 1988. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa P. Niemelä & J-E. Ruth (toim.) Ihmisen elämänkaari. Otava: Keuruu, 38-52.

Malaty, G. 1999. Lapsi matkalla matematiikan maailmaan. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus, 53-90.

McEwan, H. 1995. Narrative understanding in the Study of Teaching. Teoksessa K. Egan & H. McEwan, 166-183.

Munter, H. 1993. Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohtia kehityspsykologiassa. Psykologia 28 artikkelit.

Mussen, P. 1979. Lapsen psykologinen kehitys. Jyväskylä: K. J. Gummerus Oy.

Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet. Auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Tampere: Tammer-paino Oy.

Nöjd, S. 1990. Teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

Opetushallitus 1994. Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Utgångspnkler för planering av förskoleundervisingen. Opetushallituksen ja STAKEin esiopetuksen yhteinen linjaus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Opetushallitus 1996. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Oy.

Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Tutkiva opettaja nro 4 /1998. Jyväskylän yliopistopaino.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Paremman elämisen, oppimisen ja työskentelyn opas. Jyväskylä: Atena kustannus.

Puurula, L. 1997. Mieleni matka, tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 3.

Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Monisteessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Sosiaalhallitus. 1984. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Takala, A. & Takala M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.

Takala, M. 1978. Koulutulokkaiden tottuminen kouluympäristöön opettajien havaitsemana. Reports from department of psychology. University of Jyväskylä Finland.

Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Vaasa: Ykkös-offset Oy.

Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Juva: WSOY.

Vestergaard, E., Löfsted, J-I., Ödman P-J. 1991. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.

Välivaara, C. 1996. Sadut apuna esiopetuksessa ja kulttuurien kohtaamisessa. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Gummerus Oy, 143-152.

Wilenius, R. 1999. Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Zeller, N. 1995. Narrative Rationality in Educational Research. Teoksessa K. Egan & H. McEwan, 211-225.

LIITTEET

Liite 1.

HAASTATTELU KYSYMYKSET LAPSELLE

Esiopetusaikojen mieleen palauttaminen

Muistatko kun olimme viimekesänä yhtäaikaan päiväkodissa?

Mitä me silloin tehtiin?

Silloinhan oli kesä ja kaloista oli jotain juttua, kerro siitä mitä muistat?

Mihin lähdit syksyllä päiväkodista?

Koulun aloittaminen

Miten valmistauduit koulun aloittamiseen?

Mitä ostitte äidin kanssa koulua varten?

Opettelitko jotain tiettyjä asioita koulua varten?

Mitä varten olit ennen kouluun aloittamista esikoulussa?

Luettele jotain asioita, joista tykkäsit päiväkodissa?

Mistä et tykännyt?

Mistä tykkäsit koulussa heti koulun alussa?

Mistä et tykännyt?

Kenen kanssa menit ensimmäisenä päivänä kouluun? Millä menit?

Muistele mitä teit koulussa heti silloin syksyllä?

Mitä tiesit koulusta ennen kuin menit sinne?

Keitä tunsit koulusta ennen koulun aloittamista?

Mitä teit mieluiten koulussa?

Mitä et tehnyt mieluiten?

Mitkä asiat sinua jännittivät kouluun lähtemisessä?

Liite 2.

Mitkä asiat olivat mukavia kouluun lähtemisessä?

Mitkä asiat pelottivat kouluun lähtemisessä?

Mitä tuttuja asioita koulussa oli?

Mikä on hauskin oppiaine koulussa?

Mikä ikävin oppiaine?

Jos saisit itse päättää koulusta, millainen se olisi? Mitä tekisit siellä mieluiten?

Tykkäätkö nyt olla koulussa? Miksi?

Fyysinen ympäristö

Tiesitkö missä on WC, ruokailutila?

Mitä tykkäät ulkotiloista?

Mitä siellä on parasta?

Liite 3.

HAASTATTELU KYSYMYKSET VANHEMILLE**Yhteistyö**

Tiesittekö mitä yhteistyötä päiväkodilla ja koululla oli?

Oliko vanhemmille järjestetty erityistä kouluun lähtevien tilaisuutta?

Olitteko yhteydessä kouluun ja opettajaan?

Mitä muita yhteistyökanavia oli?

Koulun lähtöön valmistautuminen

Miten valmistuitte koulun aloittamiseen?

Mitä tiesitte esiopetuksesta?

Mitä tiesitte koulusta, opettajasta, luokasta, opettamisesta?

Saitteko ohjeita mitä tulisi Ramin kanssa tehdä ennen kouluun aloittamista?

Mitä ohjeita ja mistä saitte ohjeet?

Ramin valmistautuminen kouluun

Millä mielellä Ramin lähti kouluun?

Muistatko mitä hän jutteli, piirsi, mietiskeli?

Mitä Rami tiesi koulusta, opettajasta ennen koulun alkua?

Oliko Ramin kanssa samalle luokalle menossa tuttuja, oliko koulussa lapselle muita tuttuja?

Mitä Rami odotti koulun aloittamiselta?

Tuliko koulun aloittamisessa mitään ongelmia?

Mitä olisitte toivoneet, että Ramin kouluun siirtyminen olisi tullut helpommaksi?

Liite 4.

Hei ystäväni!

12.12.1999

Olen uppoutunut graduni syöväreihin.

Minulla on jännittävä löytöretki seikkailtavana pienen koulupojan rinnalla. taivalsimme yhdessä esiopetuksen viimeiset viikot ja siirryimme kouluun, ahkeroiden koulun totuttuun tapaan.

Olet pojan yksi merkittävä kulmakivi hänen elämänvaelluksellaan.

Siispä pyytäisinkin herkullisia jouluaterioita sulatellesi hieman pohtimaan seuraavia kysymyksiä.

Näin olet edesauttamassa mielenkiintoista retkeäni eteenpäin.

Rauhallista Joulua toivottelee Päivi Laurila-Järvinen

Liite 5.

Esseen kysymykset Ramin luokanopettajalle

Pohdiskele ja kirjoita. Voit kirjoittaa myös kysymysten tiimoilta tulleita muita ajatuksia, kuvailla tunteita ja mietteitäsi.

Muistele, mitä tiesit Ramista ennen kuin hän tuli kouluun? Keitä sait mahdolliset tiedot? Olisitko halunnut enemmän tietoa? Mitä tietoa ja miksi?

Mitä valmisteluja teit ennen kuin Rami aloitti koulun? Miksi?

pohdi vielä, mitä tahtoisit tehdä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön edistämiseksi?

Liite 6.

Esseen kysymykset Ramin lastentarhanopettajille

Pohdiskele ja kirjoita. Voit kirjoittaa myös kysymysten tiimoilta tulleita muita ajatuksia, kuvailla tunteitasi ja mietteitäsi.

Muistele mitä teit Ramin koulutielle astumisen hyväksi?

Mitä tahtoisit tehdä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön edistämiseksi? Miksi?