

OPETUSSUUNNITELMA – ESIOPETTAJAN TÄRKEÄ TYÖVÄLINE

**Tapaustutkimus Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman
laadintaprosessista**

Miia Hernesaho

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 2001
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hernesaho, M. 2001. Opetussuunnitelma – esiopettajan tärkeä työväline. Tapaustutkimus Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadintaprosessista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma, 70 s, liitteet 47s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadintaprosessia. Lisäksi selvitettiin työryhmän jäsenten käsityksiä opetussuunnitelman ja esiopetuksen merkityksestä sekä heidän sitoutumistaan opetussuunnitelman laadintaprosessiin. Tutkimuskohteena oli kuusi työryhmän jäsentä. Tutkimus on tapaustutkimus, jossa tieto kerättiin tutkijan omien havaintojen, päiväkirjamerkintöjen sekä teemahaastattelun avulla.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan vuoden 2000 esiopetusuudistusta, joka on pohjana koko peruskoulujärjestelmän uudistamiselle. Lisäksi tarkastellaan opetussuunnitelmaa käsitteenä sekä opetussuunnitelman laadintaprosessia sekä sitoutumista siihen.

Tutkimuksen mukaan työryhmän jäsenet ovat kokeneet esiopetussuunnitelman laadinnan positiivisena ja opettavaisena. Alkukankeuden jälkeen ryhmä toimi aktiivisesti, jokainen jäsen sai äänensä kuuluviin ja valmis esiopetussuunnitelma koettiin toimivana ja helposti käytäntöön vietävänä. Mukanaolo antoi paljon eväitä oman talon esiopetussuunnitelman laadintaan. Ongelmaksi koettiin erityispuolen asiantuntijan puute.

Opetussuunnitelmatyö edellyttää sitoutumista ryhmän toimintaan. Sitoutuminen edellyttää omien arvojen ja ajattelutapojen pohdintaa. Sitoutumisen ja osallistumisen myötä sekä esiopetuksen että opetussuunnitelman merkitys muuttui työryhmän jäsenille tärkeäksi.

Avainsanat: opetussuunnitelma, opetussuunnitelman laadintaprosessi, esiopetusuudistus, esiopetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 ESIOPETUS JA ESIOPETUKSEN UUDISTAMINEN	6
2.1 Esiopetuksen taustaa	6
2.2 Nykyisen esiopetuksen perusteita	8
2.2.1 Esi- ja alkuopetus – eroja ja yhtäläisyyksiä	8
2.2.2 Esiopetuksen lähtökohdat	9
3 MIKÄ ON OPETUSSUUNNITELMA?	15
3.1 Opetussuunnitelman käsite	15
3.2 Opetussuunnitelman aspektit	17
3.3 Opetussuunnitelman tasot	20
3.3.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma	21
3.3.2 Kunnan opetussuunnitelma	21
3.3.3 Koulun opetussuunnitelma	22
3.3.4 Opettajan toteuttama opetussuunnitelma	23
3.3.5 Oppilaan kokema opetussuunnitelma	24
4 OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTA JA MERKITYS	25
4.1 Hallinnollinen eteneminen.....	25
4.2 Opetussuunnitelman laadintaa ohjaavia tekijöitä	27
4.3 Laatijoiden sitoutuminen prosessiin	29

5	TUTKIMUKSEN ONGELMAT	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
6.1	Toimintatutkimus	32
6.2	Aineiston keruu	33
6.3	Aineiston analysointi	36
6.4	Tutkijan rooli	37
7	TULOKSET	38
7.1	Esiopetussuunnitelman laadintaprosessin eteneminen	38
7.1.1	Etenemisen vaiheet	38
7.2	Esiopetuksen ja opetussuunnitelman merkitys työryhmän jäsenten.	47
	kokemana	
7.2.1	Työryhmän jäsenten näkemykset esiopetuksesta	47
7.2.2	Opetussuunnitelman merkitys esiopetuksessa	52
7.2.3	Sitoutuminen opetussuunnitelmatyöhön	55
8	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	59
8.1	Tutkimustulosten arviointia	59
8.2	Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusideoita.....	62
8.3	Tutkimuksen merkitys	64
	LÄHTEET	66

LIITTEET

1 JOHDANTO

Peruskoulujärjestelmässämme on käynnissä suuri uudistusvaihe. Vuosien työn tuloksena päätettiin esiopetus uudistaa perusteellisesti. Tämä esiopetuksen uudistus luo pohjaa koko perusopetuksen uudistamiselle. Esiopetusta on järjestetty maassamme jo 1960-luvulta lähtien. Tuntimäärä, tavoitteet ja sisällöt ovat kuitenkin olleet melko kirjavia. Esiopetusuudistuksen tavoitteena on varmistaa, että mahdollisimman suuri osa kuusivuotiaiden ikäluokasta tulee järjestelmällisen esiopetuksen piiriin. Tavoitteena on myös uudistaa ja yhdenmukaistaa esiopetuksen sisältöä ja laajuutta.

Vuoden 2001 elokuuhun mennessä on jokaisella kunnalla velvollisuus tarjota maksutonta esiopetusta jokaista sitä haluavalle 6-vuotiaalle (Opetusministeriön muistio 2000). Tämä aiheuttaa kunnille paitsi suuria kustannuseriä myös velvoitteen laatia yhtenäinen esiopetussuunnitelma, jonka pohjalta päiväkodit ja koulut voivat tarjota mahdollisimman laadukasta esiopetusta. Esiopetusuudistus velvoittaa kunnat päivittämään vanhat esiopetussuunnitelmansa ajan tasalle.

Kotikaupungissani Anjalankoskella tuli esiopetussuunnitelman laadinta ajankohtaiseksi syksyllä 1999, jolloin itse pohdin mahdollista graduaihetta. Pohjakoulutukseltani olen lastentarhanopettaja ja työskentelin yhden kevään 1-2 luokan opettajana tehden paljon yhteistyötä myös esikoululaisten kanssa. Kokemukset esikouluikäisten lasten kanssa herättivät minussa paljon kysymyksiä. Sivistystoimen tarjotessa minulle sihteerin tehtäviä esiopetussuunnitelmaa laativassa ryhmässä, otin haasteen vastaan. Anjalankosken kaupungissa oli tuolloin voimassa 1994 laadittu esiopetussuunnitelma, joka oli suurilta osin vanhentunut.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tavoitteena on kuvata ja eritellä esiopetussuunnitelmaa laativan työryhmän jäsenten kokemuksia opetussuunnitelman etenemisestä sekä heidän käsityksiään esiopetuksen ja opetussuunnitelman merkityksestä.

2 ESIOPETUS JA ESIOPETUKSEN UUDISTAMINEN

Esiopetus on virallisena käsitteenä varsin uusi. Vasta vuoden 1998 perusopetuslaissa mainitaan esiopetus lakitasolla ensi kertaa. Laissa todetaan esiopetuksen olevan osa varhaiskasvatusta ja sen tavoitteena on parantaa lapsen oppimisedellytyksiä.

Suppean määritelmän mukaan esiopetus käsitetään vain 6-vuotiaille lapsille annettava opetuksena. Laajemman käsityksen mukaan esiopetus on 3-6-vuotiaille annettavaa tavoitteellista ja suunnitelmallista kasvatuksellista opetusta. (Virtanen 2000, 25.) Tässä tutkimuksessa esiopetus käsitetään 6-vuotiaille annettavana tavoitteellisena ja suunnitelmallisena toimintana.

2.1 Esiopetuksen taustaa

Ensimmäiset esiopetuskokeilut käynnistyivät maassamme 1960-luvun lopulla, jolloin käynnissä oli mittava koulutusjärjestelmän uudistus. Peruskoulujärjestelmälle tarvittiin valmentava pohjakoulu tasoittamaan koulutulokkaiden sosiaalisen taustan aiheuttamia eroja. (Brotherus ym. 1999, 15; Ojala 1993, 175-176.)

Vuosina 1971 – 1985 toteutettiin laaja valtakunnan tason esiopetuskokeilu, johon liittyi kokeilevaa opetustoimintaa ja kokeiluopetussuunnitelmien kehittelyä. 1970 – luvulla asetettu esikoulukomitea määritteli esiopetuksen tavoitteet ja laati kokeiluopetussuunnitelman kuusivuotiaiden esiopetusta varten. Tämä suunnitelma perustui käytössä olevaan toimintaan sisältöineen ja menetelmineen. (Brotherus ym. 1999, 15-16; Tiuhonen 1989, 167-168; Virtanen 2000, 20-24.)

Vuonna 1984 laadittiin kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma, joka oli tarkoitettu sekä päivähoitoon että peruskoulun esiopetuksen käyttöön ohjeellisena suunnitelmana. Kokeilutoiminnan seurauksena vakinaistettiin lainsäädännöllä mahdollisuus peruskouluissa annettavaan esiopetukseen. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984.)

1990- luvulla esiopetus ja oppivelvollisuusiän alentaminen nousivat voimakkaasti esille. Vuonna 1994 sosiaali- ja opetustoimi loivat ensimmäistä kertaa yhtenäiset puitteet esiopetukselle. Puitteet noudattivat uusimpia käsityksiä pienten lasten oppimisesta. Uuden suhteen etsiminen luonnon ja ihmisen välille, kansainvälisyys ja vieraiden kulttuurien hyväksyminen, tiedon luonteen merkitys sekä toiminnan monipuolisuus lasta kunnioittaen nousivat oleellisiksi asioiksi esiopetuksen lähtökohdissa. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994.) Vuoden 1996 alussa voimaan tullut päivähoitolaki velvoitti kuntia tarjoamaan kaikille 6-vuotiaille esiopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) esiopetus katsottiin liittyvän kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Esiopetuksen korostettiin olevan osa elinikäistä oppimista ja yhdistävän kummankin pedagogiikan parhaat puolet.

Uuden vuosituhannen vaihde on jälleen ollut peruskoulun vahvaa kehittämisäikää. Vuoden 1999 lopussa valmistui esiopetusta koskeva lainsäädäntö ja opetushallitus aloitti lokakuussa 1999 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelun. Perusteista valmistui toukokuussa 2000 kokeiluversio, joka vahvistettiin saman vuoden joulukuussa lopulliseen muotoonsa Opetushallituksen normiksi. Näiden pohjalta laadittavat uudet opetussuunnitelmat voidaan ottaa käyttöön syksyllä 2001 ja ne tulee ottaa käyttöön viimeistään syksyllä 2002. (Opetusministeriön muistio 2000.)

Esiopetusuudistus on tärkeä laajan kehittämisprosessin alku. Tavoitteena on luoda yhtenäinen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumo. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen parhaiksi koetuista aineksista tehdään suomalainen esiopetus. Työtä jatketaan laatimalla ensimmäisen vuosiluokan opetussuunnitelman perusteet ja vähin erin uudistetaan koko perusopetus. Esiopetuksen monipuoliset työtavat, henkilöstön yhteistyö ja lasten erilaisten tarpeiden huomioonottaminen antavat mahdollisuuden perusopetuksen tason nostamiseen. (Högström & Saloranta 2001, 6-7.)

2.2 Nykyisen esiopetuksen perusteita

Esiopetuksen tavoitteena on tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa lapselle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Toiminnan tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä sekä edesauttaa lasten joustavaa siirtymistä varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Lähtökohtana esiopetukselle on lapsen edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. (Apajalahti 2001, 4-5.)

2.2.1 Esi- ja alkuopetus – eroja ja yhtäläisyyksiä

Sekä esi- että alkuopetuksessa korostetaan vanhempien merkitystä. Kumpikaan eivät korvaa kotikasvatusta, vaan täydentävät sitä. Vanhemmuudessa ja perheessä tapahtuneet kasvattajaroolin muutokset heijastuvat tahtomattaankin sekä päiväkodin että koulun arkeen. Opettajan merkitys tiedonlähteenä ja oppimisen ohjaajana on yhä keskeinen, mutta hänen merkityksensä kasvattajana on nykyään korostunut. (Brotherus ym. 1999, 38; Lindström 2001, 4-5.)

Yhteiskunta pyrkii perhetaustaan katsomatta tarjoamaan tasavertaisen ja ilmaisen peruskoulutuksen. 6-vuotiaiden ilmaisella esiopetuksella halutaan turvata lasten yhdenvertainen mahdollisuus osallistua esiopetukseen riippumatta vanhempien taloudellisesta asemasta, työssäkäynnistä tai asuinpaikasta. (Brotherus ym. 1999, 38-39.)

Esiopetus osana päivähoitoa kuuluu sosiaalitoimen alaisuuteen, kouluissa taas opetustoimen alaisuuteen. Näiden hallintojen tehtävillä ja tavoitteilla on selkeitä eroja. Päivähoidon sosiaalipoliittisiin tehtäviin kuuluu mm. huolenpito, mahdollisten ongelmien ja syrjäytymisen ehkäisy, valinnaisten mahdollisuuksien tarjonta sekä tasarvoiset osallistumismahdollisuudet. Opetustoimen alaisuudessa esiopetus on osa kasvatus- ja koulutusjärjestelmää ja täten kasvatuksellinen ja opetuksellinen tehtävä lapsen oppimisedellytysten parantamiseksi korostuu. (Brotherus ym. 1999, 40-41.)

Lasten oppimiskokemusten jatkumon turvaaminen esiopetuksesta alkuopetukseen on noussut koulutuspoliittiseksi haasteeksi.

2.2.2 Esiopetuksen lähtökohdat

Oppimiskäsitys

Esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan opetus rakentuu oppimiskäsitykselle, jonka mukaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Esiopetus lähtee olettamuksesta, että lapsi on oppijana aktiivinen ja aloitteellinen. Lapsen kiinnostuksenkohteet syntyvät toiminnan, havainnon ja kokemuksen kautta. Lapsen kehityksessä kokemuseräisen tiedon lisäksi kiinnostuksen heräämistä ohjaavat myös sisäsyntyiset prosessit sekä tiedolliset prosessit. Lapsen luonnolliselle uteliaisuudelle on annettava mahdollisuus suuntautua tarkoituksenmukaisesti. Lapsen nähdään oppivan itsestään ja ympäristöstään tutkimalla, kysymällä, vertaamalla, kuuntelemalla, pohtimalla ja havainnoimalla. Kun lapsi kiinnostuu jostain, hänessä syntyy kipinä asian tarkempaan ymmärrykseen. Kasvattajat voivat ohjata lapsen uteliaisuuden kohteita. (Brotherus ym. 1999, 64-65; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen rakentuu siten, että uudet kokemukset jäsentyvät aikaisempien kokemusten pohjalta. Oppijan aktiivisen toiminnan tavoitteena on tällöin muodostaa yhä tärkeämpi kuva ympäröivästä todellisuudesta sekä itsestä osana tätä maailmaa. Eheyttämisen tavoitteena on auttaa lasta jäsentämään omaa elämäänsä ja omia kokemuksia mielekkäiksi kokonaisuuksiksi lapsen omista tarpeista ja lähtökohdista käsin. Vuorovaikutuksellisuuden ja oppimisprosessin tulisikin näkyä siinä, että niin aikuiset kuin lapsetkin ovat aktiivisesti mukana prosessin kaikissa vaiheissa: suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; Lerkkanen & Koivisto 2001, 28.)

Oppimisprosessi on päämääräsuuntautunut ja sille on tunnusomaista tiedostetut tavoitteet ja toteutuksen suunnitelmallisuus. Kasvattajien tulee olla tietoisia siitä, mitä taitoja prosessin aikana halutaan edistää, miten tavoitteisiin päästään ja miten tavoitteiden toteutumista arvioidaan. (Lerkkanen & Koivisto 2001, 28.)

Oppimisympäristö

Esiopetuksen oppimisympäristö muodostuu siitä fyysisestä, kognitiivisesta, emotionaalaisesta, psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä, jossa toiminta tapahtuu. Oppimisympäristön suunnittelussa otetaan huomioon esiopetuksen yleiset tavoitteet sekä lasten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.) Oppimisympäristöön liittyviä asioita on kuvattu tarkemmin Anjalankosken kaupungin laatimassa esiopetussuunnitelmassa liitteessä 1 sivulla 5.

Esiopetuksessa on perinteisesti puhuttu hoito- tai kasvatusympäristöstä. Koulun puolelta tuttu sana oppimisympäristö on mukana uudessa esiopetussuunnitelman perusteissa. Oppimisympäristön käsitteeseen liitetään tavallisesti ympäristön fyysiset, pedagogiset ominaisuudet, ympäristön ja yksilön vuorovaikutus sekä tämän seurauksena syntyvä yksilön käsitteenmuodostus ja ajattelu. Brotherus ym. (1999) kutsuvat esiopetuksen oppimisympäristöä opetteluympäristöksi, alkuopetuksen opiskeluympäristöksi. (Brotherus ym. 1999 77-78.)

Esiopetuksen fyysinen oppimisympäristö mielletään usein kodinomaiseksi sekä esteettisesti harmoniseksi, kuten päiväkotikiyleensä on. Koulussa ympäristö on koulumainen, kouluarkkitehtuuriin perustuva. Nykyinen koululuokka on monimuotoinen ja joustava. (Brotherus ym. 1999 79-80, 86.) Pedagogisilta ominaisuuksiltaan esiopetuksen toimintaympäristöä kuvataan usein avoimeksi. Tilat mahdollistavat lasten eriaikaisen toiminnan. Paikkoja on työlle, leikille ja hoivalle sekä opetustuokioille. Toimintaympäristön tulee tukea kokonaisvaltaisuutta mahdollisimman monipuolisesti. Koulun oppimisympäristöön kuuluvat perinteisesti liitutaulu, kiinnityspinnat ja erilaiset havainnollistamisvälineet sekä materiaalien ja tarvikkeiden säilytyskaapit. Luokkahuone on jaettu joko luokka-asteittain tai oppiaineittain. Huonekalut ovat opettajan pöytä ja pulpetit, joita nykyään kuitenkin sijoitetaan jo lapsiystävällisemmin. On alettu ymmärtää sosiaalisen toiminnan merkitystä. Alkuopetuksen luokkaan

kuuluu useasti myös tietokone, oppimisympäristö on siis laajentunut koulun seinien ulkopuolelle. Alkuopetuksessa leikki, hoiva ja työ sisältyvät opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen pääasiassa valittujen työ- ja toimintatapojen muodossa. (Brotherus ym. 81-82, 87-89.)

Vuorovaikutuksen merkitys on todettu tärkeäksi sekä esi- että alkuopetuksessa. Halu oppia ei kehity ilman sosiaalista tukea ja myönteistä palautetta. Aikuisen rooli toiminnan ohjaajana sekä opettajana on tärkeä. Kokemusten ja havaintojen käsittely vuorovaikutuksessa aikuisten ja lasten kanssa on tärkeää oppimisen kannalta. Opettajan toiminta on voimakkaasti suunniteltuun painottuvaa. Selkeät tavoitteet ovat aina pohjana. Opettajan tulee tuntea lasten kehitystaso, oppiaineiden sisällöt sekä opetusmenetelmät. (Brotherus ym. 1999, 82-84, 89-91; Lerkkanen 2001, 34.)

Työtavat

Esiopetuksessa nousee keskeiseksi lapsen yksilöllinen kasvatus ja opetus. Lapsen mahdollisten kehitysviivästymien korjaaminen sekä oppimisedellytysten kehittäminen ovat tärkeitä tehtäviä. Oppimisen päämäärät saavutetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen avulla. Alkuopetuksessa korostuu opetuksen merkitys enemmän. Keskeistä on perustietojen ja -taitojen sekä työskentelyn ja oppimaan oppimisen taitojen edistäminen. (Brotherus ym. 1999, 31,38.)

Esiopetuksen perusteiden mukaan esiopetuksessa käytetään työtapoina leikinomaista tutkimista, kokeilua, tiedonhankintaa sekä ongelmanratkaisua vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.) Lapsi oppii ja kehittyy toimimalla. Oppiminen voi olla tiedostamatonta (kuten leikkiessä) tai tietoista. Esiopetuksessa lapsi oppii leikin ohessa myös työtehtävien ja oppituokioiden avulla. Alkuopetuksessa opetuksen päätavoitteena on opiskelu eli tietoinen oppimistoiminta. (Korhonen 2001, 37.)

Sisällöt

Esiopetuksen pohjana on eheyttämisen ajatus. Opetus muodostuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät lapsen elämään ja laajentavat sekä jäsentävät lapsen maailmankuvaa. Oppimisprosessi on tuotosta tärkeämpi. Opetussuunnitelman sisältöjako on tarkoitettu ohjaamaan opettajan työtä. Opetuksen tulee olla monipuolista ja sen tulee kattaa sisältöalueet: kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10-15.)

Lapselle ei aseteta tiedollisia tavoitteita. Ainoastaan yleiset oppimisen ja kasvatuksen tavoitteet asetetaan lasta koskeviksi. Näitä ovat: myönteisen minäkuvan kehittyminen ja sosiaalistuminen, oppimaan oppimistaitojen kehittyminen, yhteiselämän pelisääntöjen ja hyvien tapojen noudattaminen, kieli- ja kulttuuri-identiteetin muodostuminen sekä vastuuntunnon kehittyminen luontoa ja rakennettua ympäristöä kohtaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8.)

Esiopetuksen eheytyt kokonaisuudet eriytyvät usein vieläkin alkuopetuksessa oppiaineiksi. Alkuopetuksessakin käytetään kokonaisopetuksen ajatuksia läpäisyperiaatteen mukaisesti esim. erilaisten teemojen ja projektien myötä. Esi- ja alkuopetuksen sisältöjen tulisi muodostaa luonnollinen jatkumo. Tämän vuoksi olisikin suotavaa laatia esi- ja alkuopetussuunnitelmat tiiviissä yhteistyössä. (Brotherus yms. 1999, 166-167.) Tähän pyritään peruskoulun uudistamisprosessissa, joka alkoi esiopetussuunnitelmien laadinnasta.

Arviointi

Lapsen arviointi esiopetuksessa on herättänyt monenlaisia kysymyksiä. Lapsen arvioinnin tulee palvella lapsen kasvun ja kehityksen tukemista. Lapset oppivat parhaiten silloin, kun he ovat tietoisia omasta oppimisestaan. Minäkuva kehittyy itsearvioinnin myötä. Esiopetuksessa arvioinnin painopiste on lapsen yksilöllisissä vahvuuksissa kohdistuen aina asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi on osa arkea, lapsen tien viitoittamista, kasvamaan saattamista. Opettajan tulee antaa lapselle jatkuvasti palautetta hänen osaamisestaan ja kehittymisestään. Esiopetuksen arvioinnissa korostuvat lapsen valmiudet, aktiivisuus, tavoitteellisuus, oppimaan oppimisen taidot sekä sosiaalinen vuorovaikutus. Arvioinnilla on voimakas vaikutus lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehittymiseen. (Kyllönen 2001, 43-44; Lummelahti 1995, 57.)

Esiopetuksen arviointi kohdistuu lapsen kokonaiskehityksen seurantaan. Alkuopetuksessa arvioidaan opetussuunnitelmassa mainittujen kasvatustavoitteiden saavuttamista. Eri aineiden kohdalla arvioidaan tavoitteiden toteutumista, lisäksi arvioidaan työskentely- ja sosiaalisia taitoja. Nykyään arviointi tapahtuu alkuopetuksessa sanallisessa muodossa, kuten esiopetuksessakin. (Brotherus ym.1999, 202-203.)

Arvioimalla jatkuvasti opettaja saa tietoa lapsesta, minkä pohjalta hän pystyy suunnittelemaan tulevaa toimintaa lapsen parhaaksi. Lapselle voidaan laatia henkilökohmainen esiopetuksen suunnitelma huoltajien kanssa. Lapsi voi osallistua myös itse suunnitelman laadintaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15; Kyllönen 2001, 45.) Arvioinnissa korostuu prosessin merkitys. Lapsen kasvun ja kehityksen, tekemisen ja oppimisen vaiheista kerätään tietoa koko esikouluvuoden ajan. (Kyllönen & Päällysaho 2001, 56-57.)

Itsearvioinnin avulla lapsen oppimaan oppimisen taidot kehittyvät. Lapsen lisätessä tietoisuuttaan omasta oppimisestaan, hänen kasvunsa sekä itsetuntonsa vahvistuvat. Myös lapsen itsetunto kehittyy oman arvioinnin kautta. Itsearvioinnissa on tärkeää aikuisen ohjaus ja tuki. Oikeilla kysymyksillä aikuinen auttaa lasta kehittymään itsensä arvioinnissa. Yksi lapsen itsearvioinnin väline on portfolio, lapsen omien töiden kokoelma, jossa lapsen oma kasvu ja osaaminen ovat monipuolisesti edustettuna. (Kyllönen 2001, 45-47; Kyllönen & Päällysaho 2001, 57-58.)

Suomalainen koulutuspolitiikka perustuu elinikäisen oppimisen periaatteisiin. Keskeisenä periaatteena on hahmottaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmän perusosat ja niiden väliset suhteet. Myös esiopetusta tulisi arvioida laajasta näkökulmasta pohtien edellytyksiä ihmisen persoonallisuuden jatkuvalla tukemiselle. (Brotherus yms. 1999, 32.) Elinikäisen oppimisen näkökulmasta opetuksen tulee pitkällä tähtäimellä kehittää yksilöissä taitoa, tahtoa ja valmiutta hallita ja ohjata omaa elämäänsä. Oppiminen ei esiopetuksessakaan kohdistu vain uusien tietojen ja taitojen hankintaan, vaan tarpeeseen osata jäsentää asioita, ilmiöitä ja omaa toimintaa. (Lerikkanen 2001, 33.)

3 MIKÄ ON OPETUSSUUNNITELMA?

Opetussuunnitelma käsitteenä on monivivahteinen ja tulkintoja on lukuisia. Seuraavassa esittelen tärkeimpiä tulkintoja käsitteestä sekä opetussuunnitelman eri tasoja.

3.1 Opetussuunnitelman käsite

Hirsjärvi (1983, 132) määrittelee opetussuunnitelman ”etukäteissuunnitelmaksi kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet”. Määritelmässä näkyy ennakointi, suunnitelmallisuus sekä tavoitteellisuus.

Vuoden 1970 (:A4) komiteamietintö määrittelee opetussuunnitelman: ”suunnitelma siitä, mitä oppilaille pitää koulussa opettaa” tai ”ennakolta laadittu kokonaissuunnitelma kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin”. Yhteistä näille luonnehdinnoille on suunnitelmallisuus. Sananlasku ”hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” pitää opetussuunnitelmankin kohdalla paikkansa. Ensimmäisessä luonnehdinnassa opetussuunnitelma nähdään enemmänkin tietopainotteisena, toinen tulkinta näkee opetussuunnitelman kokonaisemmin ja korostaa tavoitteiden merkitystä.

Saylor ym. (1981) määrittelevät opetussuunnitelman tehtävät kolmella vertauksella:

”Opetussuunnitelma on rakennuspiirustus, ja opetus on rakennuksen rakentamista: opettaja on työmies, jonka kyvyt punnitaan siinä, miten hyvin rakennus vastaa piirustusta.

Opetussuunnitelma on valmentajan pelijoukkueelleen tekemä taktinen suunnitelma ennen ottelua, ja opetus on itse peli; vaikka joukkueen oletetaan noudattavan suunnitelmaa, sen edellytetään kykenevän myös improvisointiin.

Opetussuunnitelma on taiteilijalle tehty tilaus, ja opetus on itse taideteoksen luomista: opettaja on taiteilija.”

Opetussuunnitelma ymmärretään näissä määritelmissä opetuksen vankkana pohjana, suunnitelmana, joka kuitenkin muuttuu ja joustaa oppilaiden ja opettajien sekä tilanteiden mukaan. Opettajalla on tärkeä rooli, hän on se, joka omalla persoonallaan toimii opetustilanteessa.

Näistä tulkinnoista puuttuu nykyisen koulukulttuurin olennainen osa, arviointi. Tämän ottavat tulkinnessaan huomioon Uusikylä ja Atjonen (2000, 46) määrittelemällä opetussuunnitelman: ”dokumentiksi, jossa ilmaistaan kyseisen koulun tai kouluasteen tavoitteet ja oppiaines sekä oppilasarvioinnin perusteet. Usein siinä otetaan kantaa myös opetusmenetelmiin, vaikka niiden valinta kuuluukin periaatteessa opettajan toimintavapauden piiriin”.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) opetussuunnitelma määritellään ”dynaamiseksi prosessiksi, joka reagoi jatkuvasti muun muassa arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Asetetut tavoitteet osoittavat suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994:9.)

Opetussuunnitelman käsite on laajentunut, kun huomiota on kiinnitetty ennalta suunnittelelemattomiin, ilman opettajan ohjausta saatuihin oppimiskokemuksiin ja koulutuksen ei-toivottuihin vaikutuksiin. Tätä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi (Kts. Broady 1989.)

Valitaanpa opetussuunnitelman tarkastelussa lähestymistavaksi mikä tahansa, opetussuunnitelman kehittämisessä on viime kädessä kysymys opetuksen tasosta ja laadusta ja ennen kaikkea siitä, miten ja mitä oppilaat oppivat, miten he edistyvät ja miten heidän oppimistaan voidaan parhaiten tukea. (Kosunen & Huusko, 1998, 203.)

3.2 Opetussuunnitelman aspektit

Opetussuunnitelmassa heijastuu aina yhteiskunnan tila ja tahto. Siksi opetussuunnitelman painotukset eri aikakausina ja eri kouluasteilla vaihtelevat. Opetussuunnitelmia tarkastellaan yleensä eri tekijöiden valossa. Näitä tekijöitä ovat oppiaines, oppilas ja yhteiskunta. Opettaja nähdään näiden keskellä, ikään kuin tasapainottajana. (Malinen 1992, 23; Saylor, Alexander & Lewis 1981, 18-19.)

Saksalainen J.F. Herbarti (1776-1841) muodosti kahteen osaan jakautuneen opetusoppiteorian: opetussuunnitelmaoppi sekä opetusmenetelmäoppi. Teoria painottaa eri oppiaineiden systemaattista opetusta ja tavoitteellisuutta. Tämän Lehrplan-mallin toteuttaminen käytännössä merkitsi tuntijaon ja oppimäärien korostuneisuutta. (Malinen 1992, 12-13.) Opetussuunnitelma oli hyvin tietopainotteinen ja määritteli miten ja milloin mitäkin opetetaan ja luetaan (Kari 1994, 79.) Lehrplan-mallissa opetussuunnitelmien hallitsevin piirre on eri oppiainesten käsittely. Opetussuunnitelma laaditaan objektiivisuuteen pyrkien eli opetettava aines jaetaan sopiviksi arvioituiksi annoksiksi eri luokka-asteille. (Uusikylä & Atjonen 2000, 47.)

Herbartin vaikutuksen aikana maahamme tuli vaikutteita myös amerikkalaisen John Deweyn ajatusmaailmasta. Hänen kuuluisa *learning by doing*- ideansa korosti oppimisen toiminnallisuutta ja otti huomioon lapsen kehityspsykologisen tilan ja tarpeet. Hänestä käytännön ratkaisut olivat tärkeämpiä kuin systemaattinen tavoitteiden asettelu. (Hunter & Scheirer 1992, 32-33.) Tämä Curriculum-malli tarkoittaakin oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppimiskokemusten suunnittelua (Malinen 1992, 13). Opetussuunnitelma laaditaan vahvasti yksilön kehittämisen näkökulmasta ja sitä voidaan kutsua oppilaspainotteiseksi. Opetuksessa tähdennetään elämänläheisyyttä, ongelmanratkaisua ja oppilaan persoonallisten kehitystarpeiden ruokkimista. Oppiminen nähdään mielekkäänä ja opetussuunnitelman tulee joustaa oppilaiden tarpeiden mukaan. Tällöin opetussuunnitelma vastaa selvimmin koulun haasteeseen kotien kasvatustyön tukemisesta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 47.) Oppija-lähtöisessä opetussuunnitelmassa johtoajatuksena on, että opetussuunnitelman avulla oppilaita autetaan saavuttamaan tärkeitä valmiuksia ja kykyjä. Opetussuunnitelmaan kirjattuja asioita tulisi opettaa siten, että ne ymmärretään ja että niitä osataan soveltaa. Näin oppi-

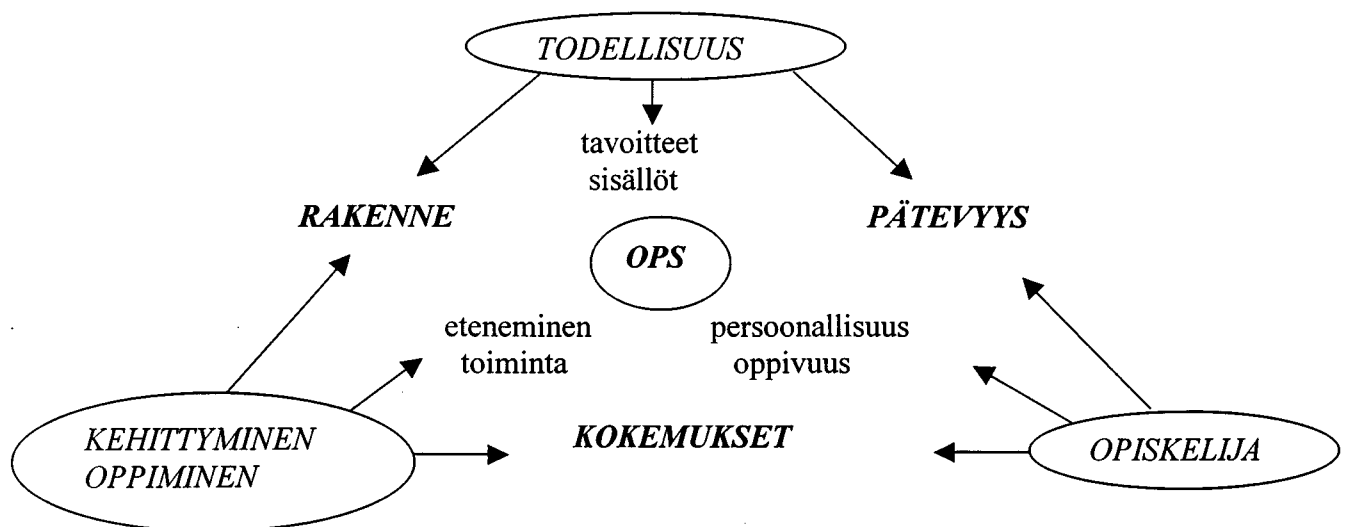
laat saadaan ajattelemaan kriittisesti ja luovasti, prosessoimaan tietoa, tutkimaan ja ratkaisemaan ongelmia ja tekemään päätöksiä. (Brophy & Alleman, 1991, 13.)

Toisinaan opetussuunnitelmassa korostuu yhteiskunta-aspekti. Tällöin yksilön kasvu alistetaan yhteiskunnan tarpeille. Koulun yleissivistävä tehtävä yhdessä elämisen sääntöineen ja perusnormien noudattamisineen nähdään oleellisina. (Uusikylä & Atjonen 2000, 48.)

Suomalaisen opetussuunnitelman taustalla on nähtävissä kaksijakoinen opetussuunnitelma-ajattelu, joka perustuu toisaalta Lehrplan-malliin ja toisaalta Curriculum-malliin. Käsitteitä ei oikeastaan ole edes haluttu erotella toisistaan vaan pyrkimyksenä on ollut enemmänkin yhdistää hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. (Malinen 1992, 14-15.)

Hyvässä opetussuunnitelmassa ovat varmasti nämä kaikki kolme aspektia jossain määrin näkyvissä. Ovathan nuo elementit: oppiaines, oppilas ja yhteiskunta kaikki oleellisia asioita koulun tehtävän huomioon ottaen. Vaikka nykyään painotetaankin kovasti juuri oppilaan näkökulmaa, on kuitenkin tärkeää, että eri aineille asetetaan jonkinlaiset raamit, Tämä helpottaa suuresti etenkin aloittelevan opettajan työtä. Koulun tehtävänä on taata myös yhteiskunnan jatkuvuus.

Ekola (1992) kuvaa opetussuunnitelmaa määrittävät tekijät seuraavan kuvion avulla.



KUVIO 1. Opetussuunnitelmaa määrittävät tekijät Ekolan (1992, 94) mallia mukailen.

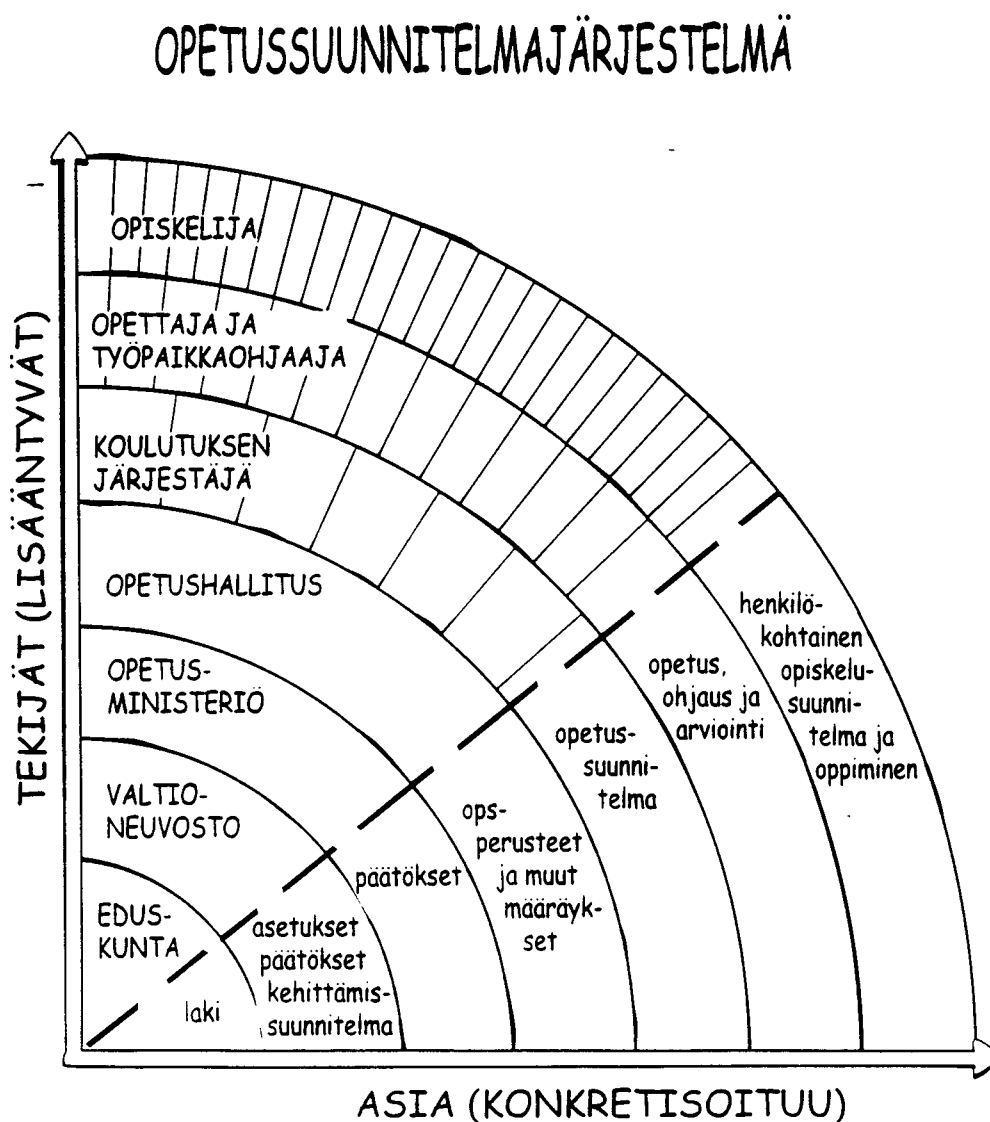
Ekolan (1992) mukaan opetussuunnitelman tulee vastata kysymyksiin: mitä varten opiskellaan, millainen on opiskelija sekä miten hän kehittyy ja oppii. Näiden kysymysten myötä opetussuunnitelmalla on kolme tekijää, jotka määrittävät opetussuunnitelman laadintaa. Elämän *todellisuuden* hallinta käsittää ne valmiudet, joita yksilö tarvitsee selviytyäkseen yhteiskunnassa. Oppilaan *kokonaispersoonallisuuden* ymmärtäminen ohjaa opetussuunnitelman laadintaa. Kolmantena tekijänä on *kehityksen ja oppimisen* prosessien tukeminen ja suotuisten edellytysten luominen. Näiden laatua määrittelevien tekijöiden vuorovaikutuksessa syntyy kolme opetussuunnitelman sisältöä ja luonnetta kuvaavaa laatutekijää: opiskelun avulla tavoiteltava pätevyys, opetussuunnitelman rakenne sekä opiskelijoiden aktiiviset kokemukset opiskelun aikana. (Ekola 1992, 93-95.)

Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelmassa on pyritty huomioimaan ennen kaikkea esiopetusikäinen lapsi ainutlaatuisine tarpeineen. Toisaalta valtakunnan esiopetuksen opetussuunnitelma sekä yhteiskunnan arvot vaikuttivat työskentelyn pohjana. Sisältöalueet mietittiin myös tarkkaan.

3.3 Opetussuunnitelman tasot

Opetussuunnitelman laadinnassa on selvä hierarkia: valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet, kunnan yhteinen osuus opetussuunnitelmasta ja koulukohtainen osuus. Kunnilla ja kouluilla on mahdollisuus määrittellä opetussuunnitelman sisältö ja muoto säädösten sallimissa rajoissa. Opettaja muokkaa opetussuunnitelman omaan käyttöönsä ja oppilas kokee tämän toteutuneen opetussuunnitelman.

Hätönen (2000,19) kuvaa opetussuunnitelmajärjestelmää kuvion 3 mukaisesti .



KUVIO 3. Opetussuunnitelmajärjestelmä (Hätönen 2000, 19)

3.3.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma

Valtio asettaa tiettyjä raameja sekä neuvoa kuntia opetuksen toteuttamisessa. Valtion vaikutus kouluun näkyy selkeimmin valtion budjetin koulutukselle jakamassa osuudessa. Lisäksi valtio vaikuttaa perusopetuslain kautta opetukseen ja opetussuunnitelmaan. Nykyisen koululainsäädännön myötä opetussuunnitelmien laatiminen siirrettiin kunnille. Perusopetuslaissa määritetään oppiaineiden vähimmäisviikkotunnit, jotka osaltaan määrittelevät opetussuunnitelman sisältöä. Opetushallituksen vahvistaman opetussuunnitelman perusteiden avulla kunnan koulut voivat tehdä omat opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelman perusteet korostaa paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa ja kannustaa koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Opetussuunnitelma on kunnan koulutuspoliittinen julkilausuma. (Kinos 1994, 8.)

Opetussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen kehys, joka tukee kuntien opetussuunnitelmien laadintaa. Se on virallinen asiakirja, jonka mukaan tulee toimia. (Korhonen & Högström 2001, 15.) Vaikka valtakunnan tason rooli on tärkeä, ei se kuitenkaan ole enää niin keskeinen kuin ennen. Tätä keskeisyyttä on järjestelmällisesti purettu ja valtaa on lisätty alemmille tasoille, lähinnä kouluille. (Uudistuva peruskoulu 1994, 8.) Opetussuunnitelman perusteet toimii opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin keskeisimpänä perustana. Se on kehys, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen laaditaan kunnan opetussuunnitelma. (Virtanen 2000, 11-12.)

3.3.2 Kunnan opetussuunnitelma

Kunta päättää aina kuntakohtaisista asioista. Myös opetussuunnitelman laadinnassa kunnilla on suuri vapaus päätöksenteossa. Mikäli kunnassa katsotaan tärkeiksi yhteinäistää ala-asteen, yläasteen sekä lukion tuntijakoraameja, on se mahdollista. Myös erityisopetuksen toteuttaminen, kieliohjelmat, kielten aloittaminen sekä arviointikäytäntö on kuntakohtainen. Kuntien opetussuunnitelmat laaditaan kuitenkin aina valtakunnallisten perusteiden pohjalta ja näin säilytetään välttämätön valtakunnallinen yhdenmukaisuus eri kouluissa. Kunnan opetussuunnitelmaksi voidaan hyväksyä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sellaisenaankin. (Opetussuunnitelmat uusiksi 1993, 22; Kunnan opetussuunnitelma 1982, 18-19.)

Kuntien opetussuunnitelmat mahdollistavat paikallisten olojen huomioonottamisen. Paikkakunnan ainutlaatuisuuden, paikallishistorian tai erityisen kulttuuriperinnön vaalimista voidaan toteuttaa yhtenevällä kuntakohtaisella oppisisällöllä. Koulujen ja opettajien tehtävänä on pohtia heidän koulunsa ainutlaatuisuutta ja kirjata nämä seikat oman koulun opetussuunnitelmaan. (Korhonen & Högström 2001, 15; Opetussuunnitelma uusiksi 1993, 23.)

Kunta laatii valtakunnan perusteiden pohjalta opetussuunnitelman, joka on alistettava lääninhallituksen vahvistettavaksi. Kunnan päätösvaltaa käyttää koululautakunta, lukuun ottamatta kieliohjelmaa, josta päättää kunnanvaltuusto. (Kunnan opetussuunnitelma 1982, 22.)

Kaikille kunnan opettajille, koulujen johtajille sekä johtokuntien, koululautakunnan ja opetussuunnitelmakomitean jäsenille tulee muodostua selkeä käsitys siitä, mikä merkitys kunnan omalla opetussuunnitelmalla koulun koulukasvatuksen tavoitteiden määrittelijänä on. Opetussuunnitelmatoimikunnan ja koululautakunnan jäsenten on syytä käydä keskustelua siitä, mihin kunnan avulla voidaan ja halutaan vaikuttaa ja miten kehittää sen avulla koululaitoksen toimintaa. (Paananen 1986, 49.) Kunnalla on oikeus ja velvollisuus koulujen ylläpitäjänä antaa ohjeita ja määräyksiä. Opetussuunnitelma on koulutuspoliittinen julkilausuma. (Uudistuva peruskoulu 1994, 8.)

3.3.3 Koulun opetussuunnitelma

Vuodesta 1994 lähtien jokaisen koulun velvollisuus on ollut laatia oma opetussuunnitelmansa. Tämä antaa kouluille lisää valtaa, mutta samalla lisää vaatimuksia yhteistyölle. Koko koulun henkilökunta on saatava mukaan ja antamaan panoksensa koulun kehittämiseen. Koulun opetussuunnitelman avainsanoja ovat: *koulun profiili, toiminnan painotus sekä koulun toiminta-ajatus*. Jokaisella koululla on mahdollisuus laatia opetussuunnitelma omanlaisekseen. Se voi olla sisällöltään ja ulkoasultaan yksilöllinen. Opetussuunnitelmassa voidaan eritellä oppiaineet luokittain tai aineittain. Se saa sisältää valintaa, malli voi olla kurssimuotoinen tai jaksotettu. (Opetussuunnitelma uusiksi 1993, 23; Kangasniemi 1985, 5.)

Koulukohtaista opetussuunnitelmaa voidaan toisaalta ajatella tekstinä, paperina, jolloin puhutaan opetussuunnitelman laadinnasta tai rakentamisesta. Toisaalta vielä tärkeämpää on, että koulukohtaista opetussuunnitelmaa tarkastellaan prosessina, jossa oppilas ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa toteuttaakseen koulutuksen tavoitteita. (Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus 1998, 203.)

3.3.4 Opettajan toteuttama opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma toimii ja joustaa tarpeen mukaan. Opettaja on kuitenkin aina opetussuunnitelman toteuttaja. Opettaja muokkaa opetussuunnitelmaa oman luokkansa mukaan. Opettaja ei kuitenkaan voi opettaa mitä tahansa ja milloin tahansa. Asiasisältöjen tulee tukea koulun profiilia ja oppisisältöjen tulee tukeutua koulun opetussuunnitelma-ajatteluun. Myös menetelmien valinnassa tulee opettajan tukea opetussuunnitelmaa. (Opetussuunnitelmat uusiksi 1993, 24-25.)

Mehtäläinen (1994) pitää opettajan roolia opetussuunnitelman laadinnassa hyvin tärkeänä. Opetussuunnitelma muokkautuu jokaisen opettajan kohdalla omanlaisekseen, jokaisen opettajan opetus on hänen persoonansa mukaista. Opetussuunnitelma on opettajassa itsessään, sen vuoksi hän ei voi täysin noudattaa toisen tekemää suunnitelmaa. (Mehtäläinen 1994, 20.)

Opettajat muokkaavat ja soveltavat jatkuvasti kirjoitettua opetussuunnitelmaa oppilaille ainutkertaisiksi oppimiskokemuksiksi. Opettajat rekonstruoivat luovasti opetussuunnitelmaa heihin kohdistuvien sekä paikallisten että kansallisten odotusten ja vaatimusten viitekehyksessä. (Campbell 1985, 34.)

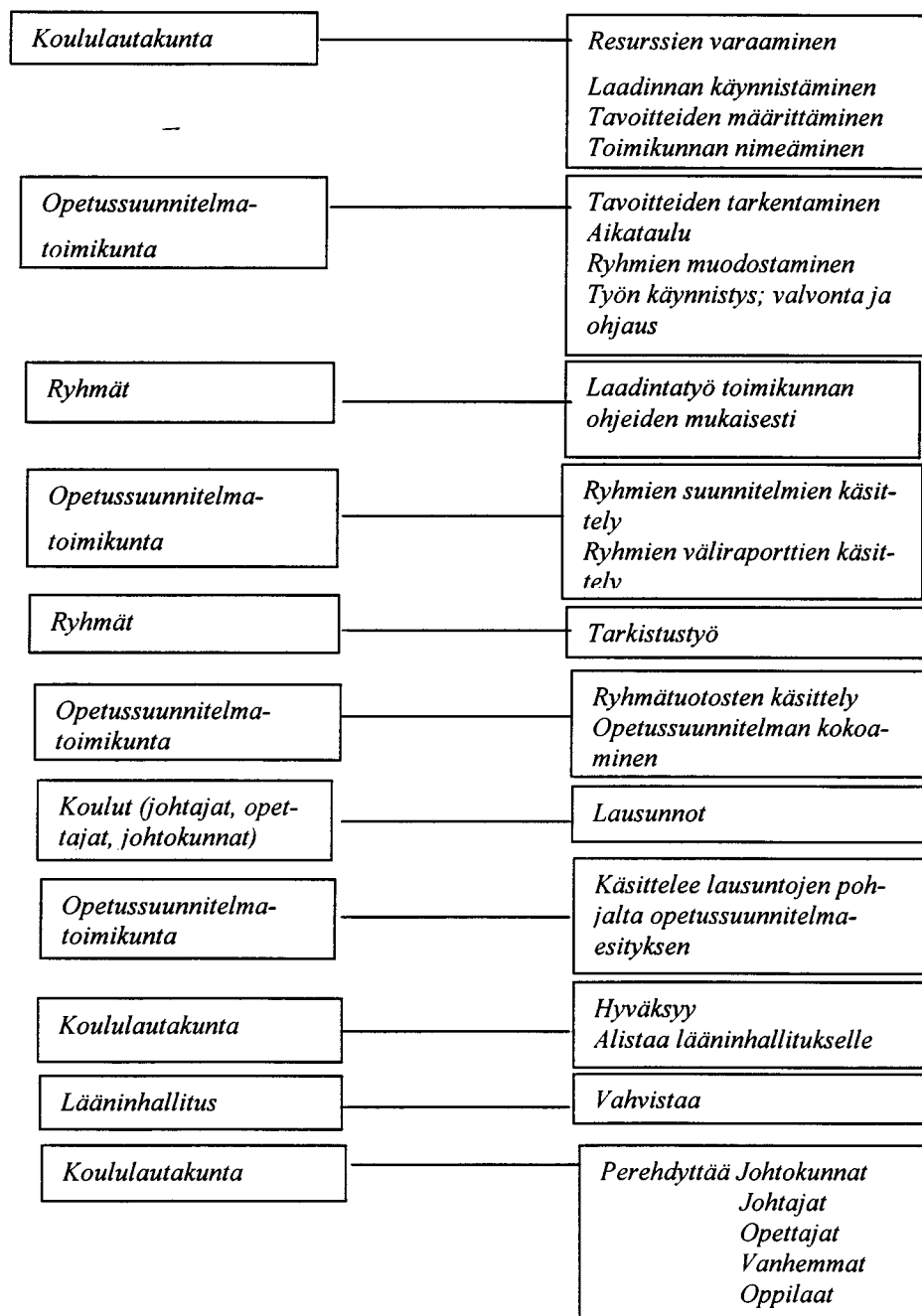
3.3.5 Oppilaan kokema opetussuunnitelma

Yksilötasolla voidaan puhua oppilaan kokemasta opetussuunnitelmasta, jonka oppilas havaitsee, tulkitsee ja ymmärtää sekä pyrkii oppimaan. Tämä opetussuunnitelma ilmenee kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman mukaisina oppimistuloksina. Oppilaan kokemaa opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella oppilaiden oppimisena ja opiskelumuotoina havainnoiden oppilaiden oppimista. Toteutuneessa opetussuunnitelmassa on luonnollisesti oppilaiden välisiä eroja. (Kangasniemi 1985,6.)

4 OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTA JA MERKITYS

4.1 Hallinnollinen eteneminen

Kunnan opetussuunnitelman laadinta etenee aina tiettyjen vaiheiden kautta. Kuviossa 3 on esitetty yksi etenemismalli.



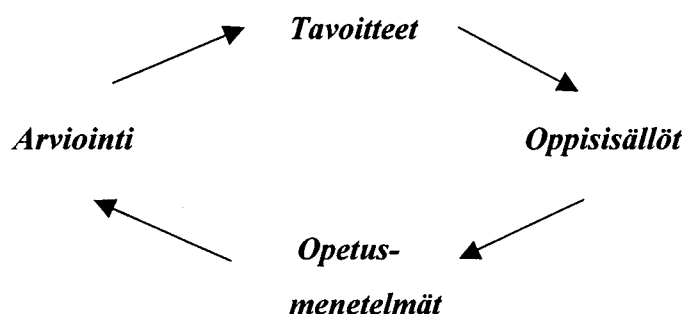
KUVIO 3. Kunnan opetussuunnitelman laadintaprosessin eteneminen Paanasen (1982, 36) mallia mukaillen.

Kuviossa 3 esitetyn mallin mukaan koulutuslautakunnan tehtävänä on tarvittavien resurssien varaaminen, työryhmän nimeäminen, tavoitteiden määrittäminen sekä laadinnan käynnistäminen. Opetussuunnitelmatoimikunta työskentelee itsenäisesti tarkentaen tavoitteita ja aikatauluja ja muodostaen mahdollisia pienryhmiä, jotka toimivat toimikunnan ohjeiden mukaisesti. Ryhmät työskentelevät ja pitävät opetussuunnitelmatoimikuntaa ajan tasalla esitellen tuotoksiaan. Opetussuunnitelmasta luodaan versio, joka lähetetään kouluille ja päiväkodeille kommentoitavaksi. Tämän jälkeen opetussuunnitelmatoimikunta muokkaa lopullisen opetussuunnitelman ja toimittaa sen koulutuslautakunnalle hyväksyttäväksi, joka taas toimittaa sen lääninhallitukselle vahvistettavaksi. Koulutuslautakunnan tehtävänä on vielä perehdyttää käyttäjiä opetussuunnitelmaan. (Paananen 1982, 36.)

Työryhmän eteneminen

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on määritelty opetussuunnitelmatyön tavoitteet ja suuntaviivat. Jokainen yksikkö suunnittelee ja toteuttaa kuitenkin prosessinsa itse. Mitään yhtä oikeaa mallia opetussuunnitelman laatimiseksi ei ole.

Atjonen (1993) esittelee rationaalisen opetussuunnitelma-ajattelumallin. Tämän ajattelun periaatteena on eteneminen tavoitteiden systemaattisesta määrittelystä, sisällön järjestelyn sekä opetusmenetelmien kautta arviointiin. Tavalliset opettajat jätettiin opetussuunnitelman laadinnasta syrjään ja heidät nähtiin vain sen toteuttajina. Tuotos nähtiin tekemistä tärkeämmäksi.



KUVIO 4. Rationaalinen (kehämäinen) opetussuunnitelma-ajattelu (Atjonen 1993, 4.)

Nykyään vallitsee prosessimainen ajattelutapa myös opetussuunnitelmien laadinnassa. Opetussuunnitelma elää jatkuvasti, on arvioinnin kohteena, eikä oikeastaan tule koskaan valmiiksi. Opetussuunnitelma on siis tehtävä eikä valmis tosiasia. Työ ei välttämättä etene perinteisen loogisesti ja hallitusti, vaan ”perusympyrä” saa jatkuvasti erilaisia sävyjä toiminnan edetessä. (Atjonen 1993, 4-5.)

4.2 Opetussuunnitelman laadintaa ohjaavia tekijöitä

Opetussuunnitelman laadinnasta on tehty myös muita tarkempia malleja. Näissä malleissa esiintyy yleensä erilaisessa järjestyksessä samat asiat, jotka tulee ottaa huomioon.

Laadinnan alussa tulisi selkeyttää työryhmän jäsenille, mikä opetussuunnitelma oikeastaan on, mitkä ovat sen perusideat ja mihin sillä pyritään. Mikä on opetussuunnitelman teoreettinen perusta. Tässä vaiheessa luonnostellaan opetussuunnitelman yleinen hahmotelma, mietitään mitä siihen tahdotaan laittaa. (Atjonen & Koivistoinen 1993, 10; Gröndahl ym. 1994 71-91.) Opetussuunnitelman laadintaan on syytä laatia aikataulu, jossa selkiinnytetään tulevan prosessin tapahtumat ja ajankohdat mahdollisimman tarkasti. (Hätönen 2000, 31.)

Opetussuunnitelma perustuu aina arvoihin. Opetussuunnitelman laatijat tekevät valintoja millainen ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys ovat opetussuunnitelman taustalla. Näitä arvoja olisi tarkasteltava syvällisesti ja tuotava ne tietoiseksi. Arvokeskustelut ovat usein aikaa vieviä, mutta tärkeitä. (Beyer & Apple 1988, 5; Hass 1983, 9; Saylor ym. 1988, 20.) Pelkkä arvokeskustelu ei kuitenkaan riitä. Arvojen tulee liittyä kaikkeen toimintaan ja niiden tulee kattaa koko opetussuunnitelmatyötä. Niihin pitää palata aina uudelleen. Arvot ovat opetussuunnitelman perusta. (Hätönen 2000, 41.)

Arvokeskusteluun liittyy toiminta-ajatuksen ja tavoitteiden muotoutuminen. Pohjana on aina valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Tämän lisäksi tulee huomioida ympäristö, jolle opetussuunnitelmaa laaditaan, mitä alueellisia ja paikallisia kehittämissuunnitelmia on meneillään. Työryhmän tulee tiedostaa myös koulutuksen jär-

jestäjän tiedot ja toiveet (toiminta-ajatus, henkilöstö, resurssit, talous, sidosryhmät, organisaatio jne.). Tieto jo tehdyistä opetussuunnitelmista sekä niiden laadinnasta ja siihen liittyvistä asioista on hyödyllistä. Mikäli tarjolla on koulutustilaisuuksia, on ne syytä käyttää hyödyksi. Tärkeää on miettiä mitä tehdään, miksi tehdään ja kenelle tehdään, siten kirjataan omat kasvatustavoitteet. (Gröndahl ym. 1994, 71-91; Hätönen 2000, 31.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) on kirjattu asiat, jotka tulee ilmetä esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Näitä ovat: esiopetuksen toiminta-ajatus, esiopetuksen oppimisympäristön kuvaus, esiopetuksen mahdolliset painotukset, esiopetuksessa noudatettavat täsmennetyt kasvatus- ja oppimistavoitteet, esiopetuksen pedagoginen toteuttaminen, erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen järjestäminen, eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten esiopetuksen järjestäminen, yhteistyö muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa, yhteistyö kotien kanssa, yhteistyö esiopetuksen toteuttamiseen osallistuvan henkilöstön kesken, opetuksen tukipalvelut ja yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa, yhteistyö muiden tahojen kanssa, esiopetuksen järjestäminen yhdistetyissä ryhmissä, lasten esiopetuksen suunnitelman laatimisen periaatteet, lapsen kehittymisen ja oppimisen seuranta sekä arviointi, esiopetuksen osallistumisesta annettava todistus, toiminnan toteutumisen jatkuva arviointi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 21-22.)

Esiopetuksessa noudatettavat täsmennetyt kasvatus- ja oppimistavoitteet eli sisältöalueet ja niiden miettiminen vie aikaa. Sisältöalueiden työstö voidaan tehdä yhteisesti koko ryhmän kanssa. Yleinen käytäntö on jakaa aineet siten, että kuhunkin aineeseen erikoistunut ryhmä miettii tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä pienemmissä ryhmissä. (Atjonen & Koivistoinen 1993, 5; Gröndahl ym. 1994, 71-91.)

Opetussuunnitelman tärkeä osa-alue on arviointi. Paitsi lapsen arviointi, on opetussuunnitelmaan sisällytettävä myös koulun ja päiväkodin sekä opetussuunnitelman arviointi ja ajan tasalla pitäminen. (Atjonen & Koivistoinen 1993, 5; Gröndahl ym. 1994, 71-91.)

4.3 Laatijoiden sitoutuminen prosessiin

Koulutuksen ja opetuksen jatkuva kehittäminen edellyttää, että oppilaitokset muuttuvat avoimiksi ja oppimiskykyisiksi sekä muuntumaan kykeneviksi organisaatioiksi. Kaikkien tahojen sitoutuminen opetussuunnitelmatyöhön on tärkeä asia. (Hätönen 2000, 27.)

Niemen ja Kohosen (1995) mukaan sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostamista. Sitoutuminen merkitsee myös sitä, että opettaja näkee oman työnsä merkityksen lasten elämälle. Myös eettisen vastuun ottaminen sekä epävarmuuden sieto ja riskien otto kuuluvat sitoutumiseen. Opetussuunnitelmatyö pakottaa omien kasvatusnäkemysten ja oppimiskäsitysten pohdintaan. Bell ja Gilbert (1994) korostavat, että jos ihmisellä on sisäinen tarve etsiä ja kokea uutta, hän sitoutuu itsensä kehittämiseen.

Niemi ja Kohonen (1995) toteavat vuorovaikutuksen ja yhteistyötaitojen merkityksen. Opetussuunnitelmatyössä opettajan tulisi kyetä osallistumaan kasvatuksen päämääriä ja menetelmiä koskeviin arvokeskusteluihin sekä osallistumaan tärkeisiin päätöksentekoihin.

Hätönen (2000) esittää muutamia syitä, jotka voivat estää ihmisen sitoutuneisuutta opetussuunnitelmatyöhön. Taustalla voi olla pelko oman työn vähenemisestä tai pelko oman työn lisääntymisestä ilman korvausta. Omat asenteet opetussuunnitelmaa kohtaan voivat myös vähentää sitoutumista. Opetussuunnitelman tärkeyttä ei ole ymmärretty tai sen tekeminen voidaan kokea turhauttavana, siitä ei koeta olevan hyötyä kenellekään. Taustalla voi olla myös kyllästyneisyyttä jatkuviin opetussuunnitelmauudistuksiin. Helposti syntyy tunne, ettei vanhaakaan saatu valmiiksi ja näin voi olla vaikeuksia löytää lisäarvoa uuden tekemiseen. Ihmisellä voi olla myös ongelmia yhteistyön tekemisessä. Edellä olevia pelkoja ja huolia on syytä nostaa pöydälle ja käsitellä avoimesti. Keskustelu varmasti avaa uusia näkökantoja ja opetussuunnitelman laadinnan tärkeys tuodaan esille. (Hätönen 2000, 27.)

5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että ongelmanasettelu täsmentyy pikkuhiljaa tutkimuksen edetessä (Syrjälä & Numminen 1998, 16). Esiopetussuunnitelman laadinnan alkuvaiheessa tutkimukseni ongelmat olivat minulla vielä haussa. Teoriaan tutustumisen ja esiopetussuunnitelman edetessä alkoivat tutkimukseni tutkimusongelmat jäsentyä selkeämmiksi. Lopulliseen muotoonsa ne ovat saaneet tutkimusprosessin edetessä.

Tutkimuksessani on kaksi pääongelmaa. Ensimmäisen avulla selvitin esiopetuksen laadintaprosessin etenemisen vaiheita, asioita joita tulee ottaa huomioon laadittaessa esiopetussuunnitelmaa. Toisen ongelman tarkoituksena oli selvittää, kuinka työryhmän jäsenet kokevat esiopetuksen ja opetussuunnitelman merkityksen. Etsin vastauksia tutkimusongelmiini oman havainnointini ja päiväkirjamerkintöjeni, työryhmän jäsenten kirjoitelmien sekä teemahaastattelun avulla. Tutkimustehtäväni olivat seuraavat:

1 Esiopetussuunnitelman laadintaprosessin eteneminen

- 1.1 Millaisten vaiheiden kautta laadintaprosessi eteni?
- 1.2 Millaisia ongelmia ilmeni laadintaprosessin aikana?
- 1.3 Mikä laadintaprosessissa sujui helposti?
- 1.4 Mitä pitää ottaa huomioon esiopetussuunnitelmaa laadittaessa?

2 Esiopetuksen ja opetussuunnitelman merkitys työryhmän jäsenten kokemana

- 2.1 Millaisena työryhmän jäsenet kokevat esiopetuksen?
- 2.2 Millaisen merkityksen työryhmän jäsenet antavat opetussuunnitelmalle omassa työssään?
- 2.3 Miten sitoutuneita ryhmän jäsenet olivat opetussuunnitelmatyöhön?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa keskityn kuvailemaan ja erittelemään Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelmaa laativan työryhmän jäsenten kokemuksia opetussuunnitelman etenemisestä sekä heidän käsityksiään esiopetussuunnitelman ja opetussuunnitelman merkityksestä. Laadulliselle eli kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä todellisen elämän kuvaus. Tavoitteena on tutkimuskohteen mahdollisimman monipuolinen, kokonaisvaltainen ja aito kuvaus. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään myös mahdollisiin yleistyksiin ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja ennakoimisen avulla. Aineisto hankitaan todellisessa tilanteessa ja kohdejoukko valitaan tarkoituksen mukaan. Oman tutkimukseni kohdejoukko muodostui luonnollisesti esiopetussuunnitelmaa laativan ryhmän jäsenistä, myös minä olin osa tutkimusjoukkoa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152, 155; Patton 1990, 99.)

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt.

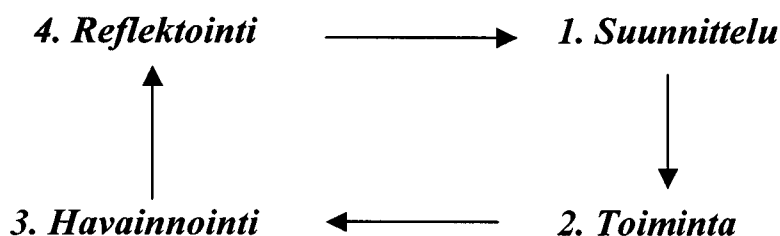
Koulutus	Työkokemus esi- ja/ tai alkuopetuksessa
kasv.tiet.kandidaatti	3 v
lastentarhanopettaja	24 v
lastentarhanopettaja	14 v
sosiaalikasvattaja esi- ja alkuop. appro	2 v
kansakoulunopettaja	20 v
varhaiskasvatuksen maisteri luokanopettaja	1v

Työryhmän jäsenet olivat kaikki naisia. Ryhmään kuului minun lisäksi kolme lastentarhanopettajaa. Iältään he olivat 28-46 vuotta ja työkokemus esiopetuksessa vaihteli 3-24 vuoteen. Ryhmään kuului myös 24-vuotias sosiaalikasvattaja, joka teki laadintaprosessin aikana esi- ja alkuopetuksen approbaturia. Hän on työskennellyt esiopetuksessa kaksi vuotta ja haaveilee vielä luokanopettajan opinnoista. Koulun puolta edustivat kaksi luokanopettajaa. Toinen heistä oli 53-vuotias kansakoulunopettaja, jolla työkokemusta oli kertynyt 20 vuotta. 29-vuotiaalla varhaiskasvatuksen maisterilla sekä luokanopettajalla on työkokemusta takanaan yksi vuosi.

Työryhmämme kokoontui ensimmäisen kerran syksyllä 2000 ja tehtäväksemme annettiin laatia Anjalankosken kaupungille esiopetussuunnitelma. Tutkimuksessani on paljon toimintatutkimuksen ominaisuuksia. Toimintatutkimuksen ideana on pyrkimys johonkin yhteisen ongelman ratkaisemiseen organisaation tai yhteisön kanssa. Meidän yhteinen pyrkimyksemme oli esiopetussuunnitelman laadinta. (Syrjälä & Numminen 1988, 50-51; Patton 1990, 157.)

6.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksessa eteneminen tapahtuu spiraalimaisesti, jossa suunnitelma, toiminta, havainnointi ja pohdinta etenevät vuorotellen toisiaan täydentäen. Esiopetussuunnitelman laadinta eteni spiraalimaisesti. Toimintatutkimukselle on tyypillistä palaaminen spiraalin alkuun ja täten tutkimus syvenee kerta kerran jälkeen. Esiopetussuunnitelman laadinnassa kävimme läpi vain yhden kierroksen. Opetussuunnitelma kuitenkin elää ja sen muokkaaminen jatkuu, vaikka tutkimus päättyikin. (Carr & Kemmis 1986, 162-165.)



KUVIO 5. Toimintatutkimuksen vaiheet Kiviniemen (1999, 67) mallia mukaillen.

Toimintatutkimuksessa toiminta etenee ryhmän aktiivisena vuorovaikutuksena ja jokainen ryhmän jäsen on täysvaltainen jäsen. Esiopetussuunnitelmaa laativan työryhmän oli tarkoitus olla itsenäisesti työskentelevä ryhmä, jossa jokainen osallistuu aktiivisesti ja sanoo mielipiteitään. Yhteisön on oltava avoin muutokselle sekä itsensä kehittämislle. Sekä ryhmän että omaa toimintaa arvioidaan jatkuvasti. Prosessin edetessä tietoisuus kohteena olevasta ilmiöstä sekä oman toiminnan perusteista kasvaa koko ajan. Tutkimukseni kohdalla tämä tarkoittaa esiopetuksen ja opetussuunnitelman merkityksen syvenemistä. Reflektion avulla osallistujat löytävät uusia mahdollisuuksia elämäänsä ja paljastavat mahdollisesti yksilöiden ja yhteisöjen muutosteitä. (Kiviniemi 1999, 64-65; Syrjälä yms. 1994, 30.)

Osallistumalla käytännön muutosprosessiin, osallistujien ymmärrys aiheesta kasvaa ja aihe muuttuu itselle tärkeäksi. Toimintatutkimuksen tavoitteena on myös ympärillä olevien ihmisten mielenkiinnon herättäminen ja mukaan saaminen. Pyrimme ottamaan kaikki kaupungin esiopetuksen kanssa tekemisissä olevat ihmiset mukaan eri tavoin työn edetessä. Päiväkodeissa työstiittiin tietyt osat työyhteisön kanssa ja lähes valmis versio lähetettiin kouluille, päiväkodeille, sosiaali- ja sivistystoimelle kommentoitavaksi. Tavoitteena ei siis ole vain ryhmän jäsenten aktiivinen osallistuminen, vaan kaikkien niiden, ketä asia koskee, aktivoiminen oman työnsä analysointiin ja kehittämiseen. (Carr & Kemmis 1986, 165-166; Syrjälä & Numminen 1988, 53.)

6.2 Aineiston keruu

Aineiston keruuta tein koko prosessin ajan. Kirjoitin päiväkirjaa sekä tein jatkuvasti havaintoja. Aineistona toimivat myös ryhmän jäsenten prosessin alkuvaiheessa kirjoittamat kirjoitelmat. Kirjoitelmien aiheena oli pohtia miten työryhmän jäsenet organisoivat ja kokivat omassa työyhteisössään sisältöalueiden työstimisen. Kun tuotos, esiopetussuunnitelma, oli valmis, haastattelin vielä ryhmän jäseniä. Tulosten alkuosiossa käytän enemmän omia päiväkirjamerkintöjäni ja havaintojani esiopetussuunnitelman etenemisestä sekä ryhmän jäsenten kirjoittamia kirjoitelmia. Loppuosan tulokset on saatu pääosin haastattelujen pohjalta.

Haastattelu on yksi käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja. Haastattelu on menetelmänä hyvin joustava, koska oltaessa suorassa kontaktissa tutkittavan kanssa, on mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa esimerkiksi tarkkailemalla eleitä, puheen painotuksia, tekemällä lisäkysymyksiä, vaihtelemalla kysymysten järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Haastattelujen avulla pyrin saamaan selville syväällisemmin, mitä he kokivat, ajattelivat, oppivat. Patton (1990) korostaa haastattelun tavoitteena olevan selvittää, mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Pyritään selvittämään asioita, joita ei voi havainnoida suoraan, tarkkailemalla toisen henkilön näkökulmia ikään kuin sisältäpäin. (Patton 1990, 195-196.)

Haastattelijan päätehtävänä on syventää haastateltavien vastauksia ja rakentaa haastattelun jatko niiden varaan. Haastattelut muistuttavat paljon keskustelutilanteita. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44-48.) Tutkimuksessani haastattelut etenivät melko tarkkaan teemalistan mukaisesti. (liite 2) Haastattelussa etenin kuitenkin haastateltavien ehdoilla, usein vastauksissa tuli esiin toisen teeman asioita ja näin olikin luonnollista edetä.

Kuten kaikessa muussakin on myös teemahaastattelussa vanha sanonta ”hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” erittäin osuva. Tutkijan on ensin perehdyttävä huolellisesti teorioihin ja aikaisempaan tutkimustietoon, joiden pohjalta hän voi muodostaa oman tutkimusongelmansa sekä niihin liittyvät teemat. Teemat eivät ole tarkkoja kysymyksiä, vaan teoriaan pohjautuvia pääkäsitteitä ja alaluokkia, alueita, joihin haastattelukysymykset, jotka muokkaantuvat haastattelutilanteessa, kohdistuvat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66.) Teoriaan tutustumisen myötä hahmotin itselleni ne oleelliset asiat, jotka mielestäni liittyvät esiopetussuunnitelman laadintaan. Näitä olivat opetussuunnitelma käsitteenä sekä laadintaprosessina ja esiopetusuudistus ja sen historia. Myös omat kokemukseni ryhmän toiminnasta sekä graduryhmäni ideat auttoivat teemarungon muodostamisessa.

Patton (1990) ehdottaa haastattelun etenemistä siten, että aluksi kysytään nykyisyyttä koskevia asioita, jonka jälkeen keskustellaan menneestä ja lopuksi tulevaisuudesta.

Kysymysten järjestys ei kuitenkaan ole niin oleellista, kuin luonteva ja keskustelunomainen tilanne sekä joustavasti muodostettu haastattelurunko. (Patton 1990, 207-210.) Aloitin haastatteluni kysymällä esiopetuksen etenemisen vaiheita. Tarkoituksena oli paitsi selvittää ryhmän jäsenten kokemuksia työn etenemisestä, myös palautella mieliin mitä oikein oli tehty ja miksi ja tätä kautta syventää ajatuksia esiopetuksen ja opetussuunnitelman merkityksestä.

Ennen varsinaisen haastattelurungon muodostumista tutkija tekee esihaastatteluita, joiden pohjalta hän parantelee lopullisen versionsa. Esihaastatteluiden avulla on tarkoitus testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoa sekä saada selville haastattelun keskimääräinen pituus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Koska aihepiiri oli kaikille haastateltavilleni sekä itselleni niin tuttu, en kokenut tarvitsevani esihaastattelua. Toki ensimmäinen haastattelu toimi ns. koehaastatteluna, jolloin selvitin mm. kuinka kauan haastattelu kestää ja miten toimivia kysymykset ja kysymysten järjestys ovat. En juurikaan muuttanut kysymyksiä tai toimintatapojani ensimmäisen haastattelun jälkeen.

Haastattelua tehdessä tulee huomioida myös muutamia ulkoisia seikkoja, kuten ajankohta, haastattelupaikka sekä haastattelun kesto. Haastattelun tallentaminen muodossa tai toisessa on myös välttämätöntä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73-75.) Suoritin haastattelut ryhmän jäsenten työpaikoilla. Haastattelun ajankohta vaihteli aamupäivästä iltapäivään. Päiväkodissa oli helppo haastatella työaikana, koulussa taasen työajan jälkeen. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin. Tallensin haastattelun nauhurille, mikä ei tuntunut millään tavalla häiritsevän haastateltavia. Tämän lisäksi tein varmuuden vuoksi koko ajan muistiinpanoja, luottamukseni tekniikkaan ei ole kovin vankka. Yhdessä haastattelussa nauha ei pyörinyt kuin puolen haastattelun ajan. Mitään oleellista en kuitenkaan menettänyt, koska saatoin tukeutua muistiinpanoihini.

6.3 Aineiston analysointi

Paitsi aineiston keruuta myös aineiston analysointia tapahtui koko ajan. Tämä on toimintatutkimukselle sen prosessimaisen luonteen mukaan tyypillistä. Mitä paremmin tutkimuskohde tutkimuksen edetessä selkiintyy tutkijalle, sitä enemmän hän saa ideoita teoreettisiin näkökantoihin ja niiden syventämiseen. Kun tutkimustuloksia analysoidaan jatkuvasti, palvelee se samalla myös tutkimustulosten kehittymistä. (Kiviniemi 1999, 73, 76; Syrjälä & Numminen 1988, 124.) Esiopetussuunnitelmaa analysoitiin jatkuvasti prosessin edetessä. Myös oma tutkimusongelmani eli koko ajan.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointi etenee usein analyyttisen ja synteettisen vaiheen kautta. Analyyttisessä vaiheessa aineisto luokitellaan ja jaotellaan systemaattisesti eri teema-alueisiin sekä koodataan helpommin tulkittavissa oleviin osiin. Koodausrunгон ja teema-alueiden erittely ja jäsentely vaatii useita analysointikertoja. Analysoinnin synteettisessä vaiheessa löydetään aineistolle punainen lanka, jonka avulla edetään. Näin vältetään sirpalemaisuuksia ja pyritään kokonaisvaltaisuuteen. Tarkoituksena on löytää keskeiset asiat, joiden valossa aihekokonaisuutta voidaan tarkastella. (Kiviniemi 1999, 77.) Haastatteluiden jälkeen litteroin ne kaikki sana sanalta. Tämän jälkeen analysoin aineistoani haastatteluteemaruunun avulla. Teemaruuno antoi hyvän pohjan haastattelujen, päiväkirjamerkintöjeni sekä aineiden tarkasteluun, mutta analysoinnin edetessä huomasin tiettyjen teemojen yhdistyvän luonnollisesti toisiinsa ja toisten teema-alueiden kuuluvan taas toisen ongelman pariin, kuin olin alkuun ajatellut.

Tutkija itse on aineistonkeruun väline. Hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät prosessin myötä. Myös tutkimusmenetelmät sekä tutkittava ilmiö elävät koko ajan. Tärkeää olisi tiedostaa ja tuoda nämä kehitykset esiin myös tutkimusraportissa. (Kiviniemi 1999, 78-79.) Esiopetussuunnitelman laadintaprosessi selkeytti omia ajatuksiani paljon itse esiopetuksesta, opetussuunnitelman laadinnasta sekä tutkimuksen teosta. Tutustuin erilaisiin metodeihin ennen tutkimuksen aloittamista. Kuitenkin vasta aineiston analysointivaiheessa paneuduin syvällisemmin juuri tapaustutkimukseen liittyviin periaatteisiin.

6.4 Tutkijan rooli

Toimintatutkimuksessa tutkija on aktiivisesti mukana yhteisen tuloksen saavuttamisessa. Tutkijan ja tutkittavien roolit eivät ole selkeästi erotettavissa toisistaan. (Syrjälä ym. 1994, 14.) Kiviniemi (1999, 75-76) toteaa tutkijan olevan tukija, tasavertainen yhteistyökumppani, konsultti, mahdollinen lisäapu. Syrjälä (1994, 24) korostaa turvallisen, luottamuksellisen ilmapiiri luomista, jotta tutkimus voi edetä mahdollisimman demokraattisesti. Minä olin tutkimuksessa koko ajan tasavertainen, aktiivinen osallistuja, tutkittava. Roolini oli myös lisäavun antaja, toiminhan koko ajan ryhmän sihteerinä, koollekutsujana sekä materiaalien kerääjänä ja kokoajana.

Tutkija on läsnä koko persoonallaan. Hänen arvonsa ovat koko ajan läsnä ja ne vaikuttavat sekä tutkimuksen kulkuun, että tutkimustuloksiin. Tutkijan arvojen selkeyttäminen ja esiintuominen on tärkeää. (Syrjälä ym. 1994, 15; Syrjälä & Numminen 1988, 11.) Esiopetussuunnitelmaa laadittaessa ovat jokaisen arvot läsnä jollakin tapaa. Pohdimme näitä arvoja myös kokouksissa ja omat arvoni vastaavat valmiin esiopetussuunnitelman arvoja. (Kts. liite 1 sivu 4)

Carr ja Kemmis (1986, 134-135) tarkastelevat tutkijan roolia Habermasin (1974) esittämien praktisen ja emansipatorisen tiedonintressien kautta. Praktisen lähtökohdan mukaan tutkija tavallaan tarjoaa kaikupohjaa, jota vasten hankkeessa olevat ammattilaiset voivat kokeilla ideoitaan ja oppia oman toimintansa lähtökohtia sekä oppia myös itsereflektoinnin prosessia. Emansipatorisen lähtökohdan mukaan tutkija on tukemassa toimintayhteisön reflektisyyttä, mutta tutkimuksen osalliset voivat kuitenkin itse ottaa päävastuun toimintansa kehittamisestä, yhteisöllisesti tapahtuvasta itsereflektiosta ja toimintansa puitteiden uudelleenmäärittelystä. Oma roolini tutkimuksessa vaihteli tutkimuksen edetessä. Alussa koin olevani enemmän vastuussa ryhmän toiminnasta, työn edetessä ryhmä otti vastuuta toiminnasta tasapuolisesti. Esiopetussuunnitelman sisältö mietittiin sana sanalta todella tarkkaan koko ryhmän kanssa.

7 TULOKSET

7.1 Esiopetussuunnitelman laadintaprosessin eteneminen

7.1.1 Etenemisen vaiheet

Alkuhapuilu

Esiopetusuudistuksen myötä kotikaupungissani Anjalankoskella tuli uuden esiopetussuunnitelman laadinta ajankohtaiseksi syksyllä 1999. Samaan aikaan pohdiskelin itse mahdollista gradun aihetta ja sivistystoimen tarjotessa minulle mahdollisuutta osallistua esiopetussuunnitelmaa laativaan työryhmään, otin haasteen vastaan. Vuoden aikana ei asian suhteen edetty juuri lainkaan. Itse otin yhteyttä eri kuntiin ja tiedustelin heidän esiopetussuunnitelmiensa tilannetta. Esiopetusuudistukseen osallistuneissa kokeilukunnissakin opetussuunnitelmien laadinnat olivat tuolloin vielä alkuvaiheessa.

Syksyllä 2000 oli vihdoinkin saatu kokoon työryhmä, johon minun lisäksi nimettiin kaksi luokanopettajaa sekä viisi lastentarhanopettajaa. Ensimmäisessä kokouksessa oli paikalla myös sivistystoimenjohtaja sekä kolme edustajaa sivistys- ja sosiaalitoimen puolelta. Kokouksessa minut valittiin sihteeriksi. Otin tehtävän epäröiden vastaan.

Ekassa kokouksessa minut valittiin sihteeriksi. Siinäpä haastetta jo tarpeeksi ...

Lisäksi minut määrättiin kokousten koollekutsujaksi sekä tavallaan ryhmän vetäjäksi. No ehkä mä selviän... (tutkijan päiväkirja 22.10. 2000)

Ryhmän tehtäväksi annettiin laatia Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelma valtakunnallisten perusteiden sekä kaupungin peruskoulujen ja lukioiden opetussuunnitelman pohjalta. Tässä vaiheessa ei kuitenkaan vielä varsinaisia perusteita oltu julkaistu, vaan käytössämme oli toukokuussa 2000 tehty luonnos sekä muutama kokeilukuntien jo valmiina oleva esiopetussuunnitelma. Tavoitteena oli, että paikkakunnan ainutlaatuisuus ja omaleimaisuus näkyisivät selkeästi lopullisessa suunnitelmassa. Päätimme pyrkiä mahdollisimman selkeään esiopetussuunnitelmaan, jossa si-

sällön toivottiin olevan yksinkertainen ja tiivistetty sekä helposti luettavissa ja käytäntöön vietävissä.

Kuten yleensä kaikessa toiminnassa, alku oli myös esiopetussuunnitelman laadinnassa hankalaa. Ryhmä oli määrätty työskentelemään itsenäisesti ilman varsinaista vetäjää, minkä yksi haastateltavista koki alkuun ongelmana. Suurimpana ongelmana sen koin varmasti minä.

Miten voikin alussa olla kaikki näin vaikeeta! On vähän hapuilua, mitä meidän pitäis tehdä ja miten? ... Tuntuu, että kaikki oottaa, että mä sanon jotain, vaikka mun käsityksen mukaan ryhmän piti toimia ilman johtajaa... Kai se sitten lopussa kiitos seisoo, toivottavasti! (tutkijan päiväkirja 14.12.2000)

Alussa tuntui, että apua miten tästä päästään eteenpäin, et kukaan ei sano mulle ja meille et mitä teette, mut sit kun vaan todettiin, et yhdessä me tän teemme, niin huomas et kylä tää tästä lähtee näinkin sujumaan yhteisesti. (kirjoitelma 4)

Kentän kuuleminen

Marraskuun lopulla pidettiin tapaaminen, joka kutsuttiin koolle nimellä ”Esiopetuksen toteutuminen Anjalankoskella lukuvuonna 2000-2001”. Paikalla oli sekä sosiaali- että koulupuolen edustajia hallinnon ja kentän puolelta. Tapaamisen tarkoituksena oli esitellä esiopetuksen nykyistä tilaa kaupungissamme. Hallintopuolen edustajat kertoivat esiopetuksen järjestelyistä ja kustannuksista, minun tehtävänäni oli kertoa esiopetussuunnitelman valmistelusta, päiväkotien ja koulujen edustajat kertoivat omista esiopetuksen järjestelyistään ja sisällöistään. Lopuksi keskusteltiin tulevasta. Tapaamisessa tuli selkeästi esille koulujen yhdysluokan opettajien huoli esikoululaisten kohtalosta, heidän taka-alalle jäämisestä. Päiväkodeissa tilanne tuntui olevan kaikin puolin kunnossa. Ilmaan heitettiin muutamia aiheita pohdittavaksi: Miten esikoululaiset kokevat koulujatkumon? Uupuvatko he? Jääkö leikki vähemmälle? Taajamien ja kaupunkilaisten lapset ovat eriarvoisessa asemassa. Koulussa toivottiin esikoululaisille jakotunteja. Mitkä ovat esikoulua ohjaavat arvot, ovathan tiedolliset asiat varmasti taka-alalla? Mikä on lapsikäsitys? Nähdäänkö asiat ruohonjuuritasolta? Mitkä ovat vanhempien odotukset ja oletukset?

Yhden päiväkodin edustajat näyttivät huonetaulun, johon oli listattu vanhempien toiveita esiopetukselle. Listassa oli monia tärkeitä asioita, joita pyrimme muistelemaan esiopetussuunnitelmaa laadittaessa. Toiveet olivat seuraavanlaiset: Lapsi oppii hyviä käytöstapoja, pöytätapoja, omatoimisuutta, avoimuutta, keskittymistä ja kuuntelemista, yrittämään itse, tekemällä virheitä, oppimalla niistä ja hyväksymään ne, ryhmässä toimimista, ottamaan toiset huomioon, tottelemaan ja noudattamaan ohjeita, askartelemaan, motorisia harjoituksia (liikunta, käsityöt), kellonajat, kirjaimet, uusia asioita leikin varjolla.

Vastuunjakoa – sisältöalueet - työyhteisöt mukaan

Seuraavaa kokousta varten sai jokainen ryhmän jäsen valita yhden tai kaksi vastuualuetta eri "aineista". Muutamien kuntien esiopetussuunnitelmien, Anjalankosken vanhan esiopetussuunnitelman sekä valtakunnan perusteiden luonnoksen avulla yhdessä työyhteisönsä kanssa jokaisen oli tarkoitus miettiä oman aihepiirinsä tavoitteita ja sisältöjä.

Toiminta työyhteisöissä eteni saman kaavan mukaisesti. Vastuuhenkilöt olivat ennen yhteistä palaveria koonneet eri kuntien vanhoista opetussuunnitelmista tärkeinä pitämiään tavoitteita ja sisältöjä. Nämä tuotokset jaettiin muille työyhteisön jäsenille itsenäisesti pohdiskeltaviksi. Palaverissa näiden ajatusten pohjalta pohdittiin yhteiset tavoitteet.

Kävin ensin yksin läpi muiden kuntien opetussuunnitelmia ja koostin niistä yhteen tavoitteita ja sisältöjä. Tämän jälkeen kukin työyhteisön opettaja perehtyi itsenäisesti asiaan ja kirjasi ylös asioita. Lopuksi koostin näiden pohjalta aihepiirini tavoitteet, joita vielä yhdessä tutkailtiin. (kirjoitelma 6)

Tehtävänantohetki oli kiireinen ja yhteiset linjat jäivät vetämättä. Tämä oli koettu ongelmana myös muutamassa työyhteisössä. Ei oikein tiedetty mitä piti tarkalleen tehdä. Myös muutoseikat koettiin hankalina, vaikkei niihin tässä vaiheessa vielä tarvinnut kiinnittää huomiota. Vaikeana koettiin myös tärkeiden asioiden poimiminen. Toisaalta oli tunne, että vanhoja ja tuttuja asioita vaan pyöritellään uudelleen.

Välillä tuntui myös, että samoja vanhoja lauseita laitetaan vaan uuteen järjestykseen. Lopulta oli kuitenkin helppo koota ajatukset yhteen, koska työkaverini nostivat selkeästi tärkeät asiat esille. (kirjoitelma 1)

Yksi ryhmän jäsenistä koki aineiston puutteen ongelmaksi.

Yritin myös saada kirjastosta materiaalia, mutta kirjallisuutta ei juuri ole. (haastattelu 3)

Ajanpuute on usein ongelmana opetussuunnitelman laadinnassa. (vrt. Atjonen 1993; Ojala & Siekkinen 1998) Kaksi ryhmän jäsenistä koki ongelmaksi ajanpuutteen. Työryhmän jäsenille oli ennen laadintaan ryhtymistä kerrottu, että osallistuminen ei vie lainkaan omaa aikaa, vaan työtä tehdään työaikana. Toisin kuitenkin kävi...

Tehtävän tekeminen oli stressaavaa, koska työaikana ei ollut aikaa perehtyä kyseiseen materiaaliin. Asiaan perehtyminen jäi siis vapaa-ajalle. Minulle oli sanottu, että työryhmän tehtävät ehtii tehdä työajalla, mikä käytännössä oli mahdotonta. (kirjoitelma 2)

Vastuun jakaminen työryhmän jäsenten kesken koettiin positiivisena. Moni totesi, ettei työskentelystä varmasti olisi tullut mitään, ellei asioita olisi aina ennen kokousta joku pohtinut ja pohjustanut valmiiksi. Sisältöalueiden työstäminen koettiin helppona, sillä asiat olivat tulleet tutuksi käytännön työn kautta.

Koulutuksen jälkeiset tunnelmat – ja hapuilu jatkuu

Ennen seuraavaa kokousta viisi ryhmän jäsentä osallistuivat Opetushallituksen järjestämään koulutukseen ”Esiopetussuunnitelman laatiminen”. Koulutuksen anti koettiin hyvänä.

Opetussuunnitelman laadinta aloitetaan yleensä arvojen pohdinnalla. Pohdinnan pohjana ryhmällä oli yhteenveto Anjalankosken kaupungin yleisistä arvoista, valtakun-

nallisten esiopetussuunnitelman perusteiden arvoista sekä kaupungin 1994 esiopetussuunnitelman arvoista. Arvojen mietintä ei tuntunut oikein sujuvan.

Mä olin koonnut valmiiksi arvoista yleensäkin sekä kaupungin ja muiden ops:ien arvoja sekä valtakunnan perusteista. Jaoin laput ryhmälle ja annoin niiden rauhassa lukea. Sit sanoin, et jokainen vois kirjoittaa omia arvojaan ens paperille ja sit pohdittais vielä kunolla yhdessä, mitkä arvot olis tärkeitä tän esiops:in kannalta. Mitkä ohjais meidän työtä- Tuntui olevan kovin takkuista. Ja taas tuntu, että mä sitten ehdottelin, että mitäs tää ja tää... (tutkijan päiväkirja 14.12.2000)

Arvokeskustelu on yksi opetussuunnitelmatyön vaikeimpia osioita. Sitä leimaa usein jonkinnäköinen epämääräisyys ja sen arvoperustan kuvaaminen opetussuunnitelmaan on koettu hankalaksi. Pelkkä arvojen sanelu on vain turhauttavaa samoin kuin näennäinen keskustelu (Hätönen 2000, 40.) Näin tuntui käyvän meidän kohdallamme. Arvojen pohdinnan ongelmallisuus on tullut ilmi myös aiemmissa opetussuunnitelmatutkimuksissa (esim. Karhunen 1997; Tarkiainen & Vihriälä 1997).

Muutamien ihmisten kommenttien pohjalta ryhmä päätti rakentaa esiopetussuunnitelman seuraavanlaisten arvojen varaan: omatoimisuus, vastuun opettaminen, sosiaalisuus, hyvät tavat, ajattelutaidot, luovuus, myönteinen minäkuva, oppimaan oppiminen sekä oppimisen ilon säilyttäminen.

Nyt kun jälkeinpäin ajattelen niitä arvojuttuja... Takkuistahan se oli. Mutta kyllä ne kuitenkin on sitten taineet olla ihan hyviä arvoja. Oisko niitä kannattanut vielä lopuksi pohtia ja tarkastaa? Toisaalta, haastatteluissa lähes kaikki sanoi, että ne vastaa omia arvoja. (Tutkijan päiväkirja 21.5.2001)

Arvojen tulee kiinnittyä kaikkeen toimintaan, ja niiden tulee siivittää opetussuunnitelmatyötä suurista linjauksista yksityiskohtaisimpiin käytännön ratkaisuihin saakka (Hätönen 2000, 37-40). Vaikka arvojen mietintä tehtiin hätäisesti, ohjasivat kuitenkin arvot esiopetussuunnitelman laadintaa.

Ryhmä pohti myös paikkakunnan omaleimaisia piirteitä: Kymijoki, maaseutu, rikas historia, kulttuurierot, paperitehtaat, sijainti (maahanmuuttajat ja erilaisuuden hyväksyminen), vilkas harrastustoiminta, liikuntamahdollisuudet, luonto, vilkas yhteistoi-

minta eri yhteisöjen kanssa. Mitään erityisiä painotuksia kunnalliseen esiopetussuunnitelmaan ei laitettu, vaan ne saa jokainen yksikkö päättää itse.

Työskentelyn riemua

Seuraava tapaaminen kesti koko päivän ja tuntui, että tällä kerralla työskentely alkoi sujua. Opetussuunnitelma oli alkanut selkeytyä ryhmän jäsenille ja yhteiset linjat oli saatu vedettyä, tiedettiin mitä tehdään ja miksi tehdään. Syrjäläisen (1997) tutkimuksessa opetussuunnitelman laatijat kokivat hyvänä asiana konkreettisen ja rajatun tiimin tehtäväkuvan (Syrjäläinen 1997, 74-76). Myös valtakunnan esiopetussuunnitelman viralliset perusteet olivat ilmestyneet, joten nyt ryhmä saattoi työskennellä täysillä!

Se yksi kokopäivän kokous oli tosi hyvä. Kun alus oli vähä et mitäs tässä nyt alettais tekee niin kun yleensä aina on. Mut silloin tuntu, et nyt tää alkaa sujua... (haastattelu 1)

Tänään oli koko päivän kestävä kokous. Ja nyt tuntuu, että ehkä tää alkaa sujua... Kaikki oli innokkaita ja sanoivat mitä ajatteli. Ja tulostakin syntyi! Mä sain rauhassa olla vaan kirjuri... (Tutkijan päiväkirja 18.1.2001)

Jokainen oli tehnyt oman työyhteisönsä kanssa omasta aihealueestaan jonkinlaisen version. Päivä kului näiden versioiden parissa ja tekstejä käytiin läpi sana sanalta. Etiikka ja katsomus aiheutti päänvaivaa. Yksi jäsenistä oli tehnyt valtakunnan perusteiden pohjalta kaavion, jonka pohjalta yritimme itse muokata sopivan version omaan opetussuunnitelmaamme. Tulos oli aika lailla suoraa plagiointia. Aihepiiri on uusi ja vieras, joten ilmeisesti tilanne on inhimillinen.

Asioita, joita kokouksessa tuli esiin, oli pohdinta siitä, miten saisimme opetussuunnitelmasta sellaisen, että opettajan olisi mukava sitä lukea ja hän voisi sitten intoa puhuen alkaa sitä toteuttamaan, spontaanisti ja luovasti. Pohdittiin myös miten oppimisessa on prosessi tuotosta tärkeämpi. Taustalla oli koko ajan ajatus: esiopetus kestää vain vuoden, se on lyhyt aika, tavoitteetkaan eivät saa olla liian laajoja.

Ongelmia – erityislapsen tukipalvelut

Yleisen osion pohdinta tapahtui aiempien kokousten avulla tehdyn alustavan rungon pohjalta. Ryhmässä pohdittiin onko varmasti kaikki oleellinen mukana sekä sanamuotoja ja lauseenrakenteita. Ongelmaksi kohosi ensin opetuksen tukipalvelut ja niiden järjestäminen. Kukaan ei tiennyt niistä juuri mitään.

Sit kun ei ollu tietoo näist tukipalveluista ja erityislapsista. (haastattelu 1)

Taas tuli esiin ne tukipalvelut! Niistä ei oo tarpeeksi tietoa ja tiedon saantikin tuntuu olevan vaikeeta. Tossa ryhmässä pitäis kyllä ehdottomasti olla joku jäsen, kuka noista asioista tietäisi oikeesti! (Tutkijan päiväkirja 22.2.2001)

Suuremmaksi ongelmaksi nousi kuitenkin erityistä tukea tarvitsevat lapset. Muiden kuntien opetussuunnitelmien sekä valtakunnan perusteiden pohjalta tehdyn jonkinlaisen version avulla lähdettiin osiota työstämään. Tuntui, että kaikki pyörittävät päätään, kun ei tiedä aiheesta. Hämmästyin epätietoisuutta, sillä oletin, että jokainen on varmasti työssään kohdannut erityislapsia ja tietää ainakin jotain heidän kohtaamisestaan. Ehdotimme koulutoimeen, että pyytäisimme ryhmään erityispuolen asiantuntijaa. Valitettavasti heidän mielestään siinä vaiheessa ei kannattanut enää ottaa ryhmään uusia jäseniä. Ennen koko kunnallisen opetussuunnitelman laadintaa kaupungin kahdesta erityiskouluista olisi ollut halukkaita osallistujia ryhmään, mutta heille annettiin kielteinen vastaus. Tilanne koettiin ryhmässä jopa kiusallisena.

Erityislapsen tuntui vähän kiusalliselta, miks ei niitä ihmisiä voitu ryhmään valita. Se olis kuitenkin tärkeä näkemys. Oliko se rahasta kiinni vai mistä. Luulis et kun on ammatti-ihmisiä et tulis laajempi pohja. Se oli kyl yllättävä piirre... (haastattelu 4)

Arviointi

Arviointi tuntui askarruttavan kentällä työskenteleviä lastentarhanopettajia ja luokanopettajia ja toiveita sen syvällisempään käsittelyyn tuli monelta taholta. Ryhmä laati esiopetussuunnitelman liitteeksi kaavakkeen, jota voi sellaisenaan tai muunneltuna käyttää lapsen henkilökohtaisen esiopetussuunnitelman laadintaan. Lisäksi pohdittiin keskustelurungot, joita voi käyttää apuna vanhempien kanssa käytävissä sy-

syisissä ja keväisissä keskusteluissa. Liitteeksi laitettiin lisäksi valmiita kuvia lapsen itsearviointiin. (kts. liitteenä 1 olevan Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman liite 1) Arviointiosion työstäminen tapahtui kaupungissa käytössä olevien lomakkeiden sekä muutaman kunnan arviointilomakkeen pohjalta.

Arvioinnin suunnittelun ja toteuttamisen olen kokenut todella tärkeänä osana eka-luokkalaisten minäkuvan kehittämisessä, itsetunnon kasvamisessa ja omien realiteettien löytymisessä... (haastattelu 4)

Nää arviointijutut täällä lopussa on tosi tärkeitä. Näistä on tullu paljon hyvää palautetta, et nää on kivoja ja sillee hurjan selkeitä. (haastattelu 2)

Loppukoonti

Esiopetussuunnitelma pyrittiin saamaan mahdollisimman lopulliseen muotoon ennen kuin se lähetettiin kouluille ja päiväkodeille kommentoitaviksi. Loppukoonnissa huomioitiin työn ulkonäkö kuten tekstityyppi sekä piirustukset ja niiden paikat.

Kouluilta ja päiväkodeilta tuli muutamia hyviä ehdotuksia, jotka ryhmä lisäsi lopulliseen versioon. (kts. liite 1) Tämä hyväksytettiin vielä koulutus- ja sosiaalilautakunnassa, jonka jälkeen se meni painoon ja levitykseen.

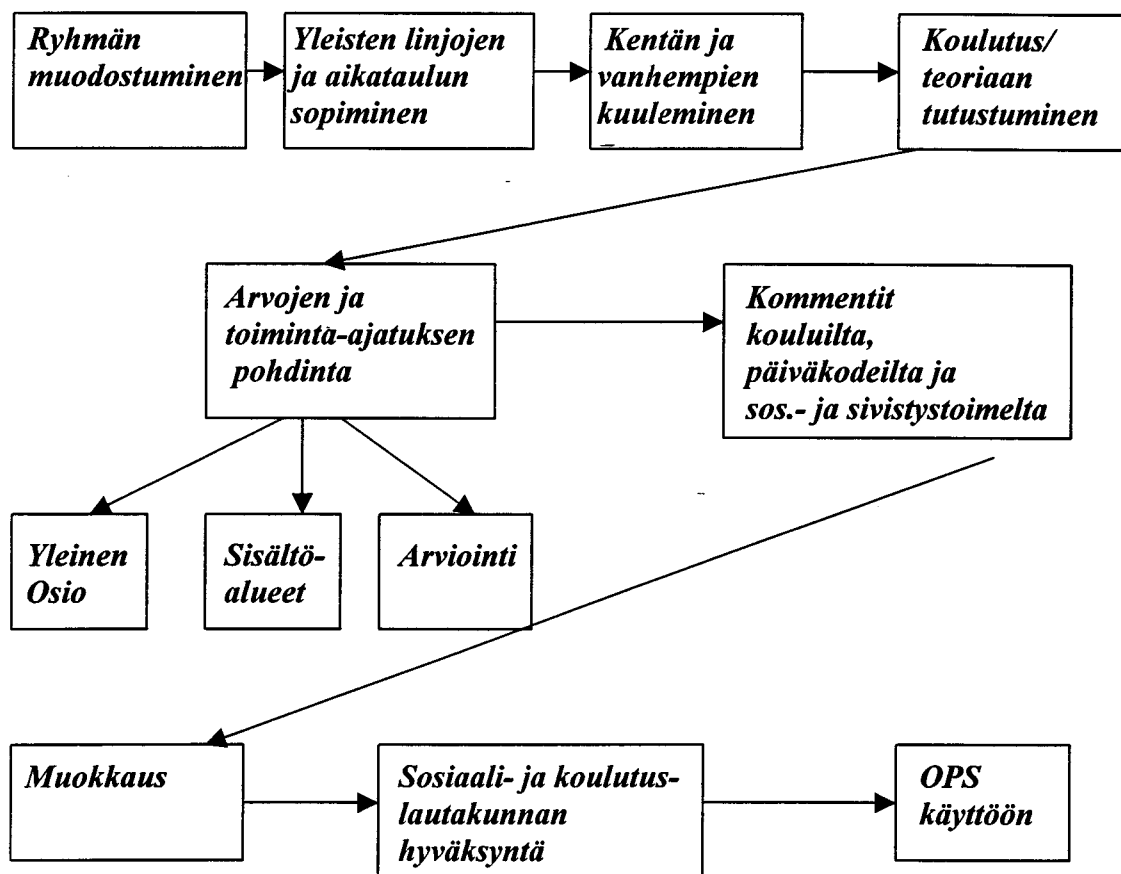
Kaikki ryhmän jäsenet olivat tyytyväisiä lopputulokseen. Myös kentältä on tullut jo hyvää palautetta. Esiopetussuunnitelmasta saatiin selkeä, helppolukuinen, helposti käytäntöön vietävä. Yhden jäsenen mielestä sanamuotoja olisi voinut korjailla, toisen mielestä niitä mietittiin turhankin tarkkaan. Kukaan ei olisi poistanut valmiista suunnitelmasta mitään, vaikka sitä tulikin paksu, koettiin, että sisältö on asiaa täynnä.

Jokihan sano, et teitte tällasen pienen... Mut aattelee et tässähän on puolet näitä liitteitä. Tää on kuitenkin niin harvaan kirjoitettua et tää on selkeä ja tota tekstiä on lyhennetty aika minimiin. Tää on nyt mejän näköinen... Toivottavasti jokainen lto pystyy tän pohjalta tekee työtään. Kyl mä uskon et tää niit palvelee. (haastattelu 6)

Minusta me ollaan tiivistetty tää todella hyvin. Täältä on oikeesti riisuttu kaikki ylimääräinen pois. Ei oo mitään semmosta et kunhan on vaan kirjoitettu. Jokaisella lauseella ja rivillä on tärkeä sanoma tässä. En mä osais tästä mitään ottaa pois. Ja näistä

loppujutuista on varmaan iso apu käytännön työssä. Tää on hyvä peruspaketti, johon kunkin yksikön on helppo tehdä omia lisäyksiä. (haastattelu 4)

Seuraavaan taulukkoon on koottu Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadinnan eri vaiheet.



KUVIO 6. Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadintaprosessi

7.2 Esiopetuksen ja opetussuunnitelman merkitys työryhmän jäsenten kokemana

7.2.1 Työryhmän jäsenten näkemykset esiopetuksesta

Esiopetus – eväitä kouluun , sosiaalisuus ennen kaikkea

Esiopetus nähtiin tärkeänä osana lapsen elämää. Lähes kaikki haastateltavat korostivat esiopetuksen ainutlaatuisuutta sosiaalisten taitojen harjaannuttamisessa. Etenkin maaseudulla elävien lasten kohdalla esikoulun merkitys nähtiin tärkeäksi.

Monessa haastattelussa tuli esiin esikoulun yhteiskunnallinen aspekti: lapsen valmistaminen koulutielle. Esikoulu antaa lapselle monenlaisia valmiuksia ja eväitä kouluun, esimerkiksi itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Myös lasten tasoerojen tasoittaminen koettiin tärkeäksi. Tulokset ovat samansuuntaisia Ojalan ja Siekkisen tutkimuksen kanssa, jossa esiopetuksen yhtenä tavoitteena nähtiin pyrkimys lapsen koulunaloittamisen helpottamiseen (Ojala & Siekkinen 1998, 39).

Sehän tavallaa palvelee sitä lasta kun se lähtee kouluu. Lapset on siinä vaihees kehitykses hirveen eri tasolla, et se vähä tasottaa sitä koulun alotusta. Et etenkin ne ketkä on heikommilla eväillä lähös sinne kouluun et ne sais niinku täältä valmiuksii ja ...
(haastattelu 6)

Yksi haastateltavista korosti esikoulun mahdollisuutta auttaa lasten mahdollisten tulevien oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja ohjauksessa oikeanlaisen avun pariin.

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat myös erilaisten taitojen ja tietojen oppimisen leikin ja itse tekemisen avulla. Kuitenkin kaikki painottivat enemmän sosiaalisia tavoitteita. Kolme haastateltavista korosti esiopetuksen tavoitteellisuutta.

Siis sehän on suunnitelmallista opetusta, jota annetaan. Missään muual ei lapselle pystytä antamaan tälläsiä tietoja, taitoja ja valmiuksia ja mahdollisuuksia toimii niin kuin esiopetuksessa. (haastattelu 5)

Kaikki haastateltavat korostivat esiopetuksen sosiaalista merkitystä. Toisaalta myös yksilöllisyyden korostaminen koettiin tärkeäksi; opitaan toimimaan ryhmässä yksilönä. Sisältöalueet tulevat toimintaan kaiken muun ohella.

Ojalan ja Siekkisen tutkimuksessa esi- ja alkuopettajat korostivat sisältöalueista kertomusten kuuntelua ja kielenkäyttöä, taide- ja käsitöitä, liikuntaa, numeroiden ja matemaattisten käsitteiden opettelua, luonto- ja ympäristötietoa, kirjoittamista ja musiikkia (Ojala & Siekkinen 1998, 40). Haastateltavani nostivat sisältöalueista esiin erityisesti kielen ja kommunikaation. Muutama korosti liikunnan merkitystä. Muita aineita ei edes mainittu. Tutkimustulosten erot saattavat johtua kysymystenasettelusta. Itse pyrin selvittämään mitkä olivat haastateltavieni mielestä kaikista tärkeimmät osa-alueet esiopetuksessa.

Äidinkieli ja kielellinen kehittäminen ennen kaikkea, koska se on yhteydessä ihan kaikkeen muuhun. (haastattelu 5)

Sisältöalueista liikunta on yksi, tänä vuonna tulee joka tuutista, et lapset ei liiku tarpeeksi. (haastattelu 1)

Yksi haastateltavista hieman kritisoi kielen ja vuorovaikutuksen suosiota. Hänen mielestään yhtä ainetta korostamalla, muut jäävät helposti vähemmälle huomiolle.

Alkuopetus – tavoitteellista ja koulumaista

Opettaminen ja oppiminen nähdään Suomessa vielä laajasti varhaiskasvatukseen kuulumattomana asiana, ajatellaan jopa, että se riistää lapsilta leikin ja ilon. Esiopetus taas mielletään usein vain kouluun valmentamisena, jossa opetellaan kuuntelemaan aikuisen ohjeita ja istumaan hiljaa. (Riihelä 1993, 23.) Myös tutkimuksessani esi- ja alkuopetus nähtiin melko erilaisina. Vaikkakin myönnettiin alkuopetuksessa toiminnallisuuden merkityksen korostuvan, koettiin alkuopetus kuitenkin melko koulumaiseksi. Alkuopetuksessa tavoitteet ovat selkeämmät. Jokainen haastateltava mainitsi, että alkuopetuksessa pitää oppia lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan. Esiopetuksessa annetaan valmiuksia näiden taitojen oppimiseen. Ainejakoisuuden mainittiin

myös olevan selkeämpää alkuopetuksessa. Esiopetuksessa opitaan ”siinä sivussa”. Yksi haastateltava korosti, että esiopetuksessa lapsen kehityksen tukeminen on tärkeää.

Alkuopetukses meil on ihan nämä selkeet tavoitteet eri oppiaineissa, vaikka meil on myös käytössä kokonaisopetus täällä. Eli ei mennä ihan niin vapaasti kun esiopetuksessa. (haastattelu 4)

Alkuopetushan on paljo systemaattisempaa lukemaan ja laskemaan opettamista. Täällä annetaan vaan niitä valmiuksia pohjalle. (haastattelu 5)

Muutama haastateltava totesi fyysisten tilojen merkityksen: alkuopetuksen luokahuone muodostaa tietyn koulumaisen ilmapiirin, esiopetusta taas annetaan yleensä kodinomaisessa päiväkodissa.

Yksi haastateltavista korosti alkuopetuksen merkitystä työn ilon kokemisessa. Sama haastateltava totesi alkuopetuksen opetuksen pohjautuvan samalla lailla kun esiopetuksessakin: ensin kokeillaan käytännössä, mutta koulussa harjoitellaan aina asioita myös kirjallisesti.

Täällä leikki on työtä. Painotetaan et lapsen on opittava tekemään työtä silloinkin kun se ei tunnu niin hauskalta. .. Koulussa ehkä painottuu vielä enemmän se, että opetellaan kokemaan työn iloa, kun on uurastettu oikein jonkun työn parissa, et opetellaan nauttimaan siitä että mä tein sen. (haastattelu 4)

Esikoululaisen kohtaaminen

Esikoululaiset nähtiin ainutlaatuisina erilaisina persoonina. Lastentarhanopettajien mukaan heiltä vaaditaan enemmän kuin pienemmiltä päiväkotilapsilta esimerkiksi oman käyttäytymisen hallitsemista, omatoimisuutta, odottamista, sääntöjen noudattamista. Luokanopettajat taas vaativat esikoululaisilta vähemmän kuin koululaisilta.

Niiltä voi vaatia enemmän kuin näiltä pieniltä. Odottamista ja kaiken näköst sääntöjen noudattamista ja toisten huomioimista. (haastattelu 2)

Kyllähän me ollaan yhtä luokkaa kaikki eskarit, ykköset ja kakkoset. Mutta kuitenkin sitten niin että oon mä huomattavasti lempeämpi niitä kohtaan. (haastattelu 3)

Kaikki haastateltavat suhtautuivat esikouluikäiseen lapseen kunnioittavasti. Lapsen tietoa ja taitoja tulee heidän mielestään kunnioittaa ja kuunnella. Oppimisessa korostettiin oppimisen ilon säilyttämistä.

Tekevä, kokeva, tutkiva ja leikkivä lapsi

Jokainen haastateltava totesi lapsen oppivan tekemällä, kokemalla, tutkimalla ja leikkimällä. Kaksi haastateltavista mainitsi myös mallista oppimisen sekä yritys-erehdys oppimisen merkityksen.

Kaikkea kokeilemalla, tutkimalla. Olla tuolla retkellä jossain. Kyllä ne oppii luonnossa parhaiten, kun että sie näytät jotain kirjoja... Mut leikkiaikanakin ne oppii vaikka mitä kun on sellaisia välineitä, vaikka sellaisia mittajuttuja et ne voi vapaasti mennä... (haastattelu 2)

Itse tekemällä, kokemalla. Ei se lapsi paljon perusta jos sille kertomalla kertoo. Kyllä sen pitää saada jonkinlaiset todisteetkin. (haastattelu 5)

Ideaali esiopetus

Jokainen haastateltava vastasi kysymykseen ideaalista esiopetuksesta antaumuksella. Kaikki korostivat tilan merkitystä, tilaa pitäisi olla runsaasti, paljon erikokoisia huoneita, joissa voisi puuhata kaikkea mahdollista. Yksi haastateltavista korosti lasten mukaan ottamista ideaalin esiopetuksen suunnittelemisessa.

Voi että siinä oliskin aikamoinen lottovoitto! Tilaa ainakin pitäis olla runsaasti. Pienempi ja isompi liikuntatila. Luonto täällä onkin upea, että pääsis keväällä ja syksyllä liikkumaan mahdollisimman paljon ulkona. Sisällä pitäis olla oma isompi tila,

yks tai kaks ryhmätilaa, toisessa voi työskennellä joku porukka, toisessa levätä. Siellä pitäis olla joko tyynyjä tai muuten pehmustettuja paikkoja joil vois istua rennosti... (haastattelu 4)

Materiaalia toivottiin runsaasti: paljon leluja, pelejä, kirjoja, käsinukkeja, liikuntavälineitä. Kaikki materiaali toivottiin olevan lasten saatavilla ja esteettisesti aseteltuna. Ympäristön tulisi muutenkin olla virikkeellinen.

Rakentaisin sellasen talon missä olis eri huoneita tosi paljo ja yhes huonees olis vakka matiikkaa liittyviä kaikkii tehtäväjuttuja ja pelejä, joita lapset sais oaaasti ottaa esiin... Sit olis yks huone missä olis soittimii lasten vapaasti käytettäväs, ei missää kaapis... Sit olis mahdollisuus kun alottaa jonkun leikin, niin sitä ei tarvis korjata heti pois... (haastattelu 1)

Aikaa suunnitteluun toivoi yksi haastateltava. Muutama mainitsi ryhmäkokojen pienentämisen ja henkilökunnan lisäämisen toiveen.

... Ja sit et olis niin paljo henkilökuntaa, et ei menis päivät siihen voivotteluun, et mitenkähän tästäkin päivästä selvitään... (haastattelu 5)

Muutama haastateltavista mainitsi luonnon merkityksen. Yhdysluokan opettaja toivoi lisätunteja pelkästään esikoululaisille.

Yksi haastateltava huomioi lapsen turvallisen jatkumon kouluun siirtymisen kannalta ja toivoi päiväkodin sijaitsevan koulun yhteydessä, jotta voitaisiin tehdä yhteistyötä, mutta kuitenkin edetään kuitenkin päiväkodin kodinomaisessa ympäristössä ja päiväkodin rytmillä.

No se olis kiva, et se olis koulun yhteydessä mut kuitenkin päiväkotii. Et ei missään koululuokass. Olis mahdollisuus tehdä yhteistyötä koulun kans, vaik niin et opettaja tulis pitää näille ja mä menisin vaik ekaluokalle. Se olis minust kiva. Kyllähän niit jossain onkin... Ois lapselle helppo sit mennä kun on tuttu ympäristö ja tutut ihmiset. (haastattelu 2)

7.2.2 Opetussuunnitelman merkitys esiopetuksessa

Mitä asioita pitää ottaa huomioon esiopetussuunnitelmaa laadittaessa?

Opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee huomioida monia asioita. Kaikki haastateltavat totesivat tärkeäksi muistaa kenelle opetussuunnitelmaa laaditaan. Esiopetuksen parissa oleva henkilökunta tuli esiin lähes jokaisessa haastattelussa.

Niille jotka tekee esiopetuksen parissa työtä. Tavallaan helpottamaan niiden työtä ja antamaan uusia ideoita. (haastattelu 3)

Lapset nousivat tärkeäksi näkökulmaksi. Opetussuunnitelmaa laatiessa tulee ottaa huomioon paitsi lapsen kehitystaso myös yksilöllisyys.

... huomioiden koko ajan lapsen, et lapsellehan tätä tehdä... (haastattelu 2)

Mut lastahan mä koko ajan mietin, varsinkin kun niitä tavoitteita laadittiin. (haastattelu 1)

Tietyst kohderyhmä kelle sitä tehdä eli lapset. Mis vaihees ne kehityksessään on. (haastattelu 6)

No et kenelle sitä tehdä. Ettei tehä hienoa opetussuunnitelmaa vaan opetussuunnitelman takii. Ja sit tietenkin pitäis muistaa et siithän tulee jokapäiväinen työkalu ihmiselle kun se tekee tätä työtä. Et sen pitäis kuitenkin olla käyttökelponen. (haastattelu 5)

Yksi haastateltavista otti esiin myös koulun puolen, eli tiedon siirtymisen kouluun. ”ja sen lisäksi tonne koulun puolelle vähän informaatiota et mitä täällä tapahtuu” (haastattelu 5)

Lähes kaikki mainitsivat valtakunnallisten raamien merkityksen esiopetussuunnitelman laadinnan pohjalla. Valtakunnalliset perusteet antavat heidän mielestään hyvän pohjan, mutta myös liikkumavapautta oman esiopetussuunnitelman noudattamiseen.

Myös ympäristö, jossa esiopetus tapahtuu koettiin tärkeänä. Anjalankoskelaisuus pyrittiin saamaan näkyviin selkeästi esiopetussuunnitelmassamme. Oman talon opetussuunnitelmassa pitää haastateltavien mukaan huomioida talon mahdollisuudet, tilat, ryhmät, henkilökunnan kokemukset, resurssit sekä painotusalueet.

Opetussuunnitelman ulkonäköön ja käytännöllisyyteen otettiin myös kantaa. Selkeä-lukuisuus, miellyttävä ulkonäkö tulivat esiin monessa mielipiteessä. Opetussuunnitelman tulisi olla elävä ja helposti vietävissä käytäntöön, ei vain paperi täynnä teori-aa.

Myös Ojalan ja Siekkisen tutkimustulokset noudattelevat samaa linjaa. Heidän tutkimuksessaan opetussuunnitelman perusteina nähtiin lasten omat kiinnostuksen koh-teet, kokemukset ja lähiympäristö. Hyvin useissa vastauksissa mainittiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, opetushallituksen esiopetussuunnitelman perusteet se-kä näihin yhdistettynä arvioinnit ja mielipidetiedustelut vanhemmilta. (Ojala & Siek-kinen 1998, 38.)

OPS – tärkeä apu käytännön työssä

Jokainen haastateltava korosti opetussuunnitelman merkityksen tärkeyttä. Se nähtiin tärkeänä apuvälineenä työn suunnittelussa, siitä näkee tavoitteet, joita lapsen pitäisi osata sekä antaa uusia ideoita, selkeät raamit, mutta kuitenkin tilaa omalle ajattelulle. Esiopetuksen sisällön katsottiin monipuolistuvan opetussuunnitelman avulla.

Se antaa selkeät raamit, et tietää minkä sisällä pysyy. Mut että omalle ajattelulle jäte-tään tilaa. (haastattelu 5)

Yksi haastateltavista toi esiin kunnan merkityksen. Kun kunnassa on yhteiset raamit, on toiminta yhdenmukaista.

Arvot ja opetussuunnitelma

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että valmis esiopetus-suunnitelma vastaa heidän omia arvojaan: mm. itsenäisyys, omatoimisuus, sosiaalisuus, itsetunto, oppimisinto, positiivinen asenne elämään.

Kyl tää aika pitkälle joo... korostaa just lapsen oppimishalukkuutta ja eheyttämistä.
(haastattelu 1)

Jos mie sanoisin et tää ei vastaa mun arvoja, niin mun nimen vois ottaa pois täältä listasta täältä lopusta... Kyl must on tärkeetä et lapsesta tulee omatoiminen, et se pysyy jo vähä vastaamaa omista teoistaan ja ajattelemaan mitä seurauksia omilla teoilla on muille. Ja lapsi oppii olemaa kaveri toiselle... (haastattelu 6)

Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että hänen omat arvonsa ovat ristiriidassa esiopetussuunnitelman arvojen kanssa. Hän on työssään joutunut kohtaamaan vanhempia, joiden arvomaailma on hänen mielestään vinoutunut. Hän itse korostaisi enemmän eettisiä arvoja. Hän ei kuitenkaan osannut sanoa suoraan, mitä ”vääriä” arvoja esiopetussuunnitelmassa on.

Ei tää vastaa mun arvojani! Nykyajan arvot on ihan erilaisii kun mun omani. Pidän hirmu tärkeenä eettisten arvojen korostamista, tuntuu ettei niitä enää niin paljon painoteta eikä arvosteta. (haastattelu 4)

Paperikasasta tutuksi ja tärkeäksi asiaksi

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat totesivat esiopetussuunnitelman laadintaprosessin muuttaneen omia käsityksiä opetussuunnitelmasta. Useimmille opetussuunnitelma on ennen ollut vain paperikasa, jota on parhaimmassa tapauksessa hiukan selailtu syksyisin. Prosessin myötä on käsitetty, miten esiopetussuunnitelma on tarkkaan mietitty ja suunniteltu opas työn helpottamiseksi. Opetussuunnitelma on tullut tutuksi ja henkilökohtaiseksi asiaksi ja sen merkitystä on myös yritetty viedä työyhteisöihin.

On muuttunut, koska ennen tätä mul oli semmonen käsitys et ne on tosi turhia pape-reita, joil ei oo käytännön kans yhtään mitään tekemistä. Se johtu varmaan siitä, että mä en ollu tarkkaan niitä koskaan lukenu enkä paneutunu niihin... Mut nyt tietää et ne on tarkkaan suunniteltu mitä sinne on kirjoitettu. Ne kannattaa huolella lukea ja ottaa käyttöön. Se on nimenomaan itselle etu. (haastattelu 4)

Ehkä semmonen kun nyt on ollu ite mukana tekemässä niin on sisäistänyt nää asiat paremmin. Kyl sitä aika tuuliajot olis jos ei mitää tämmöstä olis. (haastattelu 6)

Ei ole muuttunut. Ei hirveesti. Mut mulla ei varmaan oookkaan ne vanhakantaisimmat ajatukset opetussuunnitelmasta. (haastattelu 5)

7.2.3 Sitoutuminen opetussuunnitelmatyöhön

Ajan hermoilla – mukana työryhmässä

Haastateltavat olivat ryhmässä mukana eri syistä. Yksi kertoi lähteneensä mukaan, koska halusi tutustua uusiin ihmisiin, heidän näkemyksiinsä ja luoda suhteita. Muutamaa haastateltavaa oli päiväkodin johtaja pyytänyt mukaan ja he kokivat tämän kunnia-asiana. Yhdelle oli koulun johtaja ilmoittanut, että hän joutuu lähtemään mukaan. Alussa tämä opettaja koki tilanteen vaikeana, mutta pian hän sai itsensä motivoitua työryhmän toimintaan. Yhdessä päiväkodissa ei ollut muita halukkaita ja paikan lastentarhanopettaja oli lähtenyt mukaan, koska hänestä olisi ollut noloa, ellei kukaan heidän talostaan osallistuisi. Muutamat, jotka olivat tavallaan joutuneet vasten tahtoaan tai velvollisuuden tunnosta ryhmään, olivat pian kuitenkin miettineet itselleen, miksi kannattaa lähteä mukaan ja todenneet prosessin varmasti kehittävän heitä.

Monet kokivat, että lähtemällä ryhmään mukaan, perehtyy itse samalla tärkeisiin asioihin. Yksi haastateltavista korosti, että hän haluaa pysyä ajan hermoilla ja olla mukana luomassa jotain uutta.

Minulla on tuorein tieto kun oon esi- ja alkuopetuksen approa lukenu ja muutenkin kiinnostunu esiopetuksesta ja oon osoittanu sen kiinnostuksen täälläkin nii sit kai

sen takii. Kun minuu pyydettii mukaan niin olin ihan innoissani. Hieno juttu päästä tällasta tekemään. (haastattelu 1)

Työryhmässä vallitsi erilaisia rooleja. Yksi tunnusti olevansa kuunteluoppilas, muutama totesi olevansa aktiivinen osallistuja, yksi koki olevansa sivustaseurailija. Kaikki totesivat, että ryhmässä oli helppo sanoa mielipiteensä ja kaikki varmasti saivat äänensä kuuluviin. Muutaman vastauksista heijastui tunne, että enemmänkin olisi ehkä voinut antaa.

Kyllä mie oon sellainen aktiivinen osallistuja. Kun kerran tekee joku asia, niin tekee se sitten hyvin. (haastattelu 6)

Koen et oon ollu aktiivinen. Oon sanonnu jos on ollu jotain mitä mieltä oon ollu. Ei mul oo jäännä mitään et vitsi kun ei tullu sanottuu. (haastattelu 1)

Ainahan sitä ois voinnu enemmän antaa, mut tällä kokemuksella annoin mielestäni ihan tarpeeksi. (haastattelu 3)

Rohkeutta yli rajojen

Kaiken kaikkiaan ryhmän jäsenet olivat työskentelyyn ja lopputulokseen tyytyväisiä. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että työ saatiin yllättävän helposti kokoon. Ryhmän jäsenet olivat samanhenkisiä, eikä mitään suuria ristiriitoja ilmennyt missään vaiheessa. Positiiviseksi koettiin yhteistyö luokanopettajien ja lastentarhanopettajien kesken ja tämän yhteistyön toivottiin jatkuvan myös tulevaisuudessa.

Mielenkiintosta ja antanu mulle tyydytystä. Todella sellainen et kokee et vaikka alku näytti hankalalta niin lopputulos oli hyvä, että kannatti olla siinä mukana... On antanut sellaista rohkeutta yli rajojen! (haastattelu 4)

Ryhmällä oli selkeä tavoite johon pyrittiin ja tunne, että työtä tehtiin tarpeeseen auttoi jaksamaan loppuun asti.

Ihan ajattelin ens et tää on suurempi urakka kun olikaan. Mielenkiinto on säilynyt koko ajan ja ihan mielekäs. Joskus kun tekee jotain työtä niin ajattelee et lukeekohan

tät kukaa koskaa ni sillai oli sellain ajatus et tätä tehää ihan tarpeeseen. (haastattelu 6)

Opetussuunnitelma ja oma työyhteisö

Opetussuunnitelman merkitys tuntui prosessin myötä levinneen ainakin päiväkoteihin. Sisältöalueethan työstettiin päiväkodeissa työyhteisön kanssa. Kouluissa tuntui, ettei muiden opettajien kiinnostus jaksanut riittää esiopetussuunnitelmaan. Asia ei kosketa heitä tarpeeksi. Yksi opettaja epäili kuitenkin, että yläluokkien opettajat ovat käsittäneet esiopetusuudistuksen merkityksen koko opetussuunnitelmauudistuksen pohjana. Ja kun tämä uudistus saavuttaa nämä yläluokkien opettajat, he varmasti perehtyvät tarkemmin pohjatyönä tehtyyn esiopetussuunnitelmaan. Ryhmän jäsenet ovat parhaansa mukaan yrittäneet tuoda asian tärkeyttä esiin työyhteisöissään. Ihmisillä on kuitenkin erilaisia asenteita ja osalle opetussuunnitelma tuntuu olevan valitettavasti vieläkin vain paperi hyllyssä.

Oon yrittäny tuoda OPSia myös talossa, mut tuputtamal ei voi tuoda. Oon jättäny ihmisten omaan harkintaan. (haastattelu 1)

Jokainen ryhmän jäsen totesi heillä olevan tärkeä rooli kun aletaan rakentamaan oman talon esiopetussuunnitelmaa. He tunsivat saaneet kunnallisen esiopetussuunnitelman laadinnasta paljon eväitä tulevaan urakkaan. Jokainen ryhmän jäsen aikoo työstää oman talon opetussuunnitelman suunnilleen samalla tyylillä kuin kunnallinen esiopetussuunnitelma tehtiin. Vastuun jakamista pidettiin positiivisena asiana sekä toisaalta yhteisiä pohdiskeluja. Kunnallinen esiopetussuunnitelma koettiin tutuksi ja turvalliseksi pohjaksi, johon tehdään tarvittavia oman talon painotuksia.

Muutamit haastateltavista korostivat vanhempien mukaanoton tärkeyttä opetussuunnitelman laadinnassa.

Ajattelin et ensiks sovitaan pääperiaatteista miten aiotaan edetä. Suunnitellaan heti alku syksyys vanhempainilta, jossa keskusteltais vanhempien kanssa näistä arvoista, et mitä vanhemmat haluis. Niiden pohjalta lähdetään tän kunnan ops:in pohjalta pohtimaan oman yksikön piirteitä. Kannattaa varmaan jotenkin jakaa vastualueita. Mut luulen et me aika paljo jutellaa yhdessä. (haastattelu 4)

Miksi kannatti olla mukana?

Kaikki ryhmän jäsenet kokivat mukanaolon positiiviseksi. Prosessi antoi paljon. Opetussuunnitelma on tullut tutuksi ja itselle tärkeäksi. Tästä on turvallista lähteä organisoimaan oman talon opetussuunnitelmaa. Rikastuttavana koettiin muiden ihmisten mielipiteiden kuuleminen ja oman mielipiteen esiin saaminen. Omaan ajatteluun ja työhön on tullut uusia piirteitä. Yksi haastateltava kertoi prosessin myötä alkaneen tutkia itseään esiopettajana, tapojaan toimia.

No se että se on ainakin omassa päässä suht hyvin. Kyl minust tää on ollu ihan rikastuttava kokemus kuulla muitten ihmisten mielipiteitä ja ollaanhan myö nyt saatu hieno esiopetussuunnitelma aikaiseks! (haastattelu 5)

Alkuopettajana toimiva luokanopettaja totesi, että prosessi antoi hänelle varmuutta ja turvallisuuden tunnetta, koska hän nyt tietää minkälaisiin tavoitteisiin esikoulussa pyritään. Ja totesi hänen olevan helpompaa suunnitella omaa opetustaan alkuopetuksessa.

Vaikka sanotaan, et tieto lisää tuskaa, niin kyllä se on lisännyt turvallisuuden tunnetta ja antanu jotakin semmosta selkeätä kuvaa mikä tää kokonaisuus esiopetus-alkuopetus on. (haastattelu 4)

Hieno lopputulos ja positiivinen palaute kentältä on koettu mukavana palkkiona uusrastuksesta.

Koko prosessi oli mielenkiintoinen ja tulos hieno. Paljon saatiin aikaiseksi! (haastattelu 2)

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Tutkimustulosten arviointia

Tutkimukseni lähtökohtana oli vuoden 2000 esiopetusuudistus, joka on pohjana koko peruskoulun uudistamiselle. Vuoden 2000 joulukuussa valmistuneiden esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta jokaisen kunnan tuli uudistaa oma esiopetussuunnitelmansa ajan tasalle. Tutkimuksessani kuvailen Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadintaprosessia. Olin itse laadinnassa mukana aktiivisesti. Tutkimuskohteena on anjalankoskelaisista lastentarhan- ja luokanopettajista sekä sosiaalikasvattajasta koostuva työryhmä, jonka kanssa laadimme esiopetussuunnitelman Anjalankosken kaupungille.

Tutkimuksen teoriaosassa tarkastelen esiopetusta ja sen uudistamista, opetussuunnitelmaa sekä opetussuunnitelman laadintaa ja merkitystä. Teoriaosion pohjalta muodostin tutkimusongelmani. Tutkimukseni tavoitteena oli kuvailla esiopetussuunnitelman laadintaprosessia ja selvittää, millaisen merkityksen työryhmän jäsenet antavat esiopetukselle sekä opetussuunnitelmalle, ja miten sitoutuneita he olivat opetussuunnitelmatyöhön.

Opetussuunnitelmien laadintaa on tutkittu paljon koulun puolella. (Atjonen 1993; Atjonen & Koivistoinen 1993; Malinen 1992) Nämä tulokset ovat hyvin sovellettavissa myös esiopetuksen puolelle. Esimerkiksi Poikonen (1999) on tutkinut esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadintaa ja tulokset ovat hyvin samansuuntaisia. Opetussuunnitelman laadintaprosessi on aina ainutlaatuinen, mutta tietyt piirteet siinä esiintyvät aina. Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadintaprosessi eteni hallinnollisesti Paanasen (1982, 36) kuvaavan mallin mukaisesti. Koulutuslautakunta käynnisti laadintaprosessin, varasi resurssit ja nimesi työryhmän. Tämän jälkeen työryhmä toimi itsenäisesti asettaen ensin tavoitteet ja aikataulut. Ryhmä työskenteli aktiivisesti ja toimitti tuotoksiaan sivistys- ja sosiaalitoimelle. Loppuvaiheessa koulut ja päiväkodit saivat kommentoida versiota. Lopullinen esitys hyväksyttiin sekä koululautakunnassa että sivistyslautakunnassa.

Työryhmän toiminta eteni osittain Atjosen (1993, 4) esittämän rationaalisen opetus-suunnitelmamallin mukaisesti; tavoitteet, oppisisällöt, opetusmenetelmät ja arviointi muodostivat pääkehikon, joka syventyi toiminnan edetessä. Opetussuunnitelman laadinnassa otimme huomioon asioita, joita on esitetty monissa aiemmissa tutkimuksissa. (Kts. esim. Atjonen & Koivistoinen 1993; Beyer & Apple 1988; Gröndahl 1994; Hass 1983; Hätönen 2000) Tärkeimmät asiat, joita pitää huomioida esiopetussuunnitelman laadinnassa, olivat haastateltavieni mielestä: lapsi, paikkakunta, valtakunnan perusteet, vanhempien toiveet sekä käytännönläheisyys. Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelman laadintaprosessi on kuvattu kaaviossa 6.

Esiopetussuunnitelman laadinnassa ilmeni myös vaikeuksia, joista tärkeimpiä olivat erityislapset, tukipalvelut, arvokeskustelu, aineiston puute, vetäjän puute sekä ajan puute. Erityislapset olivat nyt ensimmäistä kertaa mukana esiopetussuunnitelmassa. Tämä vaikutti varmasti epätietoisuuteen. Ryhmässämme ei ollut mukana yhtään erityispuolen ihmistä, joten asiantuntijaa ei ollut. Asiantuntijan puute vaikutti myös tukipalveluiden ongelmallisuuteen, kukaan ei tiennyt asiasta tarpeeksi. Gröndahl ym. (1994) korostavat opetussuunnitelmatyössä johtajan merkitystä. Heidän mukaan prosessin johtajan on selvitettävä ensin itselleen, mistä on kysymys ja mitä pitää konkreettisesti tehdä. (Gröndahl ym. 1994, 59.) Suurimpana ongelmana johtajan puutteen koin varmasti minä, koska olin vastuussa työn lopullisesta muodosta. Työn alkuun pääsemisen sujuvuutta olisi varmasti auttanut selkeä johtaja esimerkiksi sosiaali- tai sivistystoimen puolelta.

Esiopetussuunnitelman laadinta koettiin positiivisena. Vaikka negatiivisia asioita tuli esiin, mukavat ja helpot asiat korostuivat haastatteluissa. Ryhmä oli toimiva ja jokainen tunsi saaneensa esiin oman mielipiteensä. Hyvänä asiana koettiin vastuun jakaminen ryhmän jäsenten kesken. Kun jokainen oli valmistellut omaa aluettaan työyhteisönsä kanssa, oli työryhmän helppo muokata hyvin valmisteltuja alustuksia. Vastuualueiden jakaminen on yleistä opetussuunnitelmien laadinnassa (Atjonen & Koivistoinen 1993, 5; Gröndahl 1994, 71-91). Arviointiin perehtyminen koettiin tärkeänä ja onnistuneena. Saatiinhan kentälle arvokasta käyttömateriaalia. Ryhmässä oli mukana henkilöstöä sekä päiväkodeista että koulusta. Yhteistyö koettiin erityisen antoisana ja jopa asenteet puolin ja toisin muuttuivat positiiviseksi. Toisinaan kokouksissa pohdittiin, miten antoisampaa olisi tehdä opetussuunnitelma yhdessä alkuope-

tussuunnitelman kanssa, jotta saataisiin yhteiset linjat. Esi- ja alkuopetussuunnitelmia on laadittu yhteistoiminnassa ja yhteistyö on todettu toimivaksi (esim. Poikonen 1999). Koska uudet valtakunnan perusteet alkuopetuksen opetussuunnitelmaan ovat vasta tekeillä, olisi yhteistyö varmasti ollut hyödyllistä, mutta alkuopetuksen osalta olisi opetussuunnitelmaan vielä jouduttu palaamaan. Tuntuu, että koko opetussuunnitelmien uudistus yritetään tehdä valtavalla vauhdilla. Valtakunnan perusteiden ilmaannuttua pitäisi kuntien versiot olla valmiita melko pian. Jääkö tässä kiireessä aikaa todella perehtyä opetussuunnitelmaan liittyviin asioihin, kuten arvoihin, oppimiskäsitykseen jne. vai tehdäänkö se vaan kiireellä aikataulujen mukaisesti? Miten luokka-asteet nivelletään toisiinsa, kun yhteistyötä ei tehty ainakaan vielä tässä vaiheessa?

Valmiiseen tuotokseen, Anjalankosken kaupungin esiopetussuunnitelmaan (liite 1) olivat kaikki ryhmän jäsenet tyytyväisiä. Myös kentältä on tullut jo paljon positiivista palautetta. Valtakunnan esiopetussuunnitelman perusteet on koettu vaikeaksi lakitekstiksi, kunnan opetussuunnitelma on tästä ns. helponnettu versio, jossa on kuitenkin kaikki tarvittavat asiat. Kunnallisen opetussuunnitelman merkitys koetaan opettajien keskuudessa vähäiseksi ja vieraaksi. (esim. Siekkinen 1993) Tärkeämpänä on pidetty valtakunnan perusteita. Tutkimuksessani työryhmän jäsenet kokivat, että valmis esiopetussuunnitelma on helppo viedä käytäntöön, pyrimmehän tekemään siitä mahdollisimman yksinkertaisen ja selkeän.

Sitoutuminen opetussuunnitelmatyöhön on tärkeää (Hätönen 2000, 27). Kaikki työryhmän jäsenet olivat sitoutuneita opetussuunnitelmatyöhön. Sitoutumisen myötä myös opetussuunnitelman ja esiopetuksen merkitys ja tärkeys ymmärretään. Niemi ja Korhonen (1995) korostavat opetussuunnitelmatyössä omien kasvatuskäytännöjen ja oppimiskäsitysten pohdintaa. Sitoutumalla opettaja ymmärtää oman työnsä merkityksen lasten elämälle.

8.2 Tutkimusprosessin arviointia ja jatkotutkimusideoita

Tutkimuksessani pyrkimyksenä oli tarkastella Anjalankosken kaupungin esiopetus-suunnitelman laadintaprosessiin liittyviä vaiheita, sekä prosessiin osallistuvien ajatuksia esiopetuksesta ja esiopetuksesta sekä sitoutumisesta opetussuunnitelman laadintaan. Tutkimuksessani on toimintatutkimuksen piirteitä, eli pyrimme yhdessä ryhmän kanssa laatimaan esiopetussuunnitelman. Itse tutkijana olin läsnä koko ajan aktiivisesti.

Tutkimustuloksissa tarkastelen aluksi opetussuunnitelman laadintaprosessia. Haastattelutilanteen anti tähän osaan on kovin niukka ja pääpaino onkin minun kokemuksissani. Muutamat kohdat paljastavat selkeitä eroja minun ja haastateltavien välillä. Koska minulla oli ryhmän tuotoksesta suurin vastuu, heijastuu se myös epävarmuutena etenkin prosessin alkuvaiheessa. Muut ryhmän jäsenet eivät kokeneet esim. selkeän johtajan puutetta niin voimakkaasti kuin minä. Syrjälä ym. (1994) kuvaavat kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston luotettavuutta termeillä aitous ja relevanttius. Aitous ilmenee siinä, että samasta asiasta tutkimukseen osallistujien ilmaisut ja tutkijan olettamukset ovat yhteneväiset. Luotettavuutta olisin voinut parantaa vielä näyttämällä tutkimustulokseni ja tulkintani työryhmän jäsenille pyytämällä heidän kommenttejaan.

Järvinen (1990) on koonnut asioita joita hänen mukaansa tulee esiintyä tutkimusraportissa, jotta tutkimuksen voidaan sanoa olevan luotettava. Aineiston kokoamisesta sekä analysoimisesta tulee olla systemaattinen selvitys. Olen pyrkinyt kuvailemaan aineistoni keruun sekä analysoinnin niin tarkasti kun olen nähnyt tarpeelliseksi. Enempi olisi liikaa. Raportissa tulee ilmetä aineiston tutkimusmenetelmät, jotka olen kuvannut kappaleessa kuusi. Arvio tutkijoiden tai muiden seikkojen vaikutuksesta tutkimustilanteisiin ja sitä kautta tuloksiin tulee esiin tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Tutkittavien taustatiedot tulevat esiin myös kappaleessa kuusi. Tutkimustulosten yhteydessä olen käyttänyt suoria lainauksia vastauksista. Lainauksien perään olen merkinnyt haastattelun tai kirjoitelman numeron. Olen pyrkinyt käyttämään monipuolisesti kaikkien tutkittavien lainauksia. Haastattelujen numerot eivät etene taulukon 1 mukaisessa järjestyksessä, koska tämä heikentäisi tutkittavieni inti-

miteettisuoja. Tämä heikentää hieman tutkimukseni luotettavuutta, koska lukija ei voi vertailla kuka on sanonut mitään. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ollut edes vertailla tutkittavieni sanomisia. Sekä tulos- että pohdintaosuudessa olen pyrkinyt tulkitsemaan sekä yksittäisiä tapauksia että tutkimuksen yleistä kulkua ja teorian kytkentää tuloksiin. (Järvinen 1990, 73.)

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään usein triangulaatio- käsitettä. Tällä tarkoitetaan monipuolisten menetelmien käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Tutkimuksessa voidaan esimerkiksi yhdistää haastattelu ja havainnointi tai käyttää valokuvia tai videotinta. Uskottavuutta parantaa myös useampi tutkija. (Patton 1990, 244-246; Syrjä & Numminen 1988.) Tutkimuksessani aineistoni koostui omista päiväkirjamerkinnoistani, ryhmän jäsenten kirjoittamista aineista, omista havainnoistani sekä ryhmän jäsenten haastatteluista. Tutkimuksen tekijöinä olivat tavallaan kaikki ryhmän jäsenet. Tutkimukseni on siis suhteellisen luotettava.

Syrjä ym. (1994) korostavat tutkimustulosten siirrettävyyttä ja hyödynnettävyyttä johonkin toiseen yhteisöön. Esiopetussuunnitelman laadintaprosessi oli varmasti opettavainen kokemus kaikille työryhmän jäsenille. Opetussuunnitelmien laadinta jatkuu kaupungissa nyt päiväkotien ja koulujen tasolla. Tutkimustulosteni perusteella prosessi antoi ryhmän jäsenille paljon eväitä ja varmuutta opetussuunnitelmatyön vetämiseen omassa talossa. Näin tutkimus on ollut hyödyllinen tutkimuksen osallistujia ajatellen. Laajemmin ajatellen tutkimus antoi arvokasta tietoa myös muille esiopetussuunnitelman laadintaa aloitteleville päiväkodeille ja kouluille. Tärkein anti on nimenomaan Anjalankosken kaupungille ja siellä työskenteleville esiopettajille ja ennen kaikkea lapsille, joille pyritään rakentamaan mahdollisimman laadukasta esiopetusta.

Tutkimus herätti monia kysymyksiä ja ideoita jatkossa tutkittavaksi. Kuinka kunnan esiopetussuunnitelma viedään käytäntöön ja miten se toimii siellä? Kuinka päiväkotien ja koulujen esiopetussuunnitelmien laadinta on sujunut ja onko kunnan esiopetussuunnitelma antanut eväitä ja raameja työn tekemiseen? Onko työryhmän jäsenten ja muiden esiopettajien opetussuunnitelma-ajattelussa eroja? Miten opetussuunnitelman merkityksen tärkeyttä saataisiin vietyä kentälle? Miten kunnan esiopetussuunnitelma elää jatkossa? Miten eri kuntien esiopetussuunnitelmat eroavat toisistaan? Laa-

jemmassa näkökulmassa olisi mielenkiintoista tutkia millaisia eväitä koko esiopetus-uudistus tulee antamaan koko peruskoulun uudistukselle?

8.3 Tutkimuksen merkitys

Esiopetusuudistuksen tarkoituksena on olla pohjana koko peruskoulun uudistukselle. Mitä uutta esiopetus voisi antaa? Uusissa esiopetussuunnitelman perusteissa korostetaan paljon eheyttämisen merkitystä (Esiopetussuunnitelman perusteet 2000). Eheyttäminen on ollut koulumaailmassakin läsnä jo vuosia, mutta sitä ei kuitenkaan koskaan ole liikaa, varsinkaan yläasteilla ja lukioissa. Arviointi painottuu koulujen puolella enemmän oppiaineisiin. Esiopetuksessa arvioidaan monipuolisesti lapsen kehitystä sekä kasvatustavoitteita. Esiopetuksessa pyritään yksilöllisyyden korostamiseen esim. laatimalla lapselle henkilökohtainen opetussuunnitelma, tähän voisi myös pyrkiä perusopetuksen puolella. Erityislapset olivat uusi asia esiopetuksessa. Koulujen puolella on integrointia jo tehtykin, mutta antaisiko esiopetus lisää eväitä? Perinteisesti varhaiskasvatuksessa on vanhempien merkitys ollut tärkeämpi kuin koulussa. Uudessa esiopetussuunnitelman perusteissa korostetaan paljon erilaisten yhteistyömuotojen tärkeyttä (Nisonen 2001, 48-51).

Opetussuunnitelmauudistukset koetaan usein etäisiksi oman työn kannalta. Opetussuunnitelmaa ei juurikaan lueta eikä hyödynnetä. (Campbell 1985.) Esiopetussuunnitelman laadintaan osallistuneiden käsitys opetussuunnitelmasta muuttui tutkimuksen aikana merkitykselliseksi ja tärkeäksi. Jäsenet sitoutuivat prosessiin, kokivat tekevänsä tärkeää työtä ja saivat oman näkemyksensä esiin ja näin vaikuttivat esiopetussuunnitelmaan. Tulokset on yhteneväisiä esim. Kosusen (1994) sekä Tarkiaisen ja Vihriälän (1997) tutkimusten kanssa. Esiopetussuunnitelman laadinnassa otettiin myös työyhteisöt mukaan sisältöalueiden laadintaan. Näin pyrittiin saamaan kunnan opetussuunnitelman merkityksen tärkeys ja vaikuttamisen mahdollisuus myös kentälle. Sitoutuminen oli ollut vaihtelevaa. Negatiivisia asenteita oli jonkin verran havaittavissa ja vedottiin kiireeseen. Työryhmän jäsenet saivat myös positiivisia kokemuksia ryhmätyöskentelystä erilaisten ihmisten kanssa. Hieno palkkio oli varmasti tunne siitä, että on tehty tärkeää työtä ja positiivisena kannustimena oli myös kentän positiivinen palaute. Opetussuunnitelmien laadinta jatkuu nyt päiväkodeissa ja kouluissa.

Työryhmän jäsenet kokivat saaneensa työyhteisöjen opetussuunnitelmien laadintaan paljon eväitä ja ideoita prosessista.

Tutkimukseni oli tapaustutkimus ja sen tulokset ovat merkittäviä Anjalankosken kaupungille ja siellä oleville esiopetusikäisille lapsille, esiopetuksen toteuttajille, työryhmän jäsenille sekä minulle. Anjalankosken kaupungin velvollisuus oli laatia esiopetussuunnitelma, jonka ryhmämme sai aikaiseksi. Uuden esiopetussuunnitelman myötä päiväkotien ja koulujen esiopetukselle tulee nyt yhteiset linjat. Huolella mietityn ja laaditun esiopetussuunnitelman myötä toivottavasti kaupungin esiopetuksen laatu paranee ja näin anjalankoskelaiset esiopetusikäiset lapset saavat laadukasta esiopetusta. Esiopetuksen toteuttajat saavat hyvän pohjan opetukselle sekä uusia ideoita ja ajatuksia opettajuuteen sekä omien kasvatustottumusten pohdintaan.

Kasvattavin kokemus tämä tutkimus oli varmasti minulle itselleni. Kaiken edellisen lisäksi opin ennen kaikkea vastuun ottamista tärkeästä työstä. Työn alkuvaiheilla olin todella epävarma opiskelija, olihan kaikki uutta ja ihmeellistä ja suurin osa tehtävistäni tuli minulle täytenä yllätyksenä. Kukaan ei koskaan suoraan sanonut tehtävän kuvani todellisuutta ja pikkuhiljaa ymmärsin miten vastuulliseen paikkaan olin päässyt tai joutunut. Kun esiopetussuunnitelma saatiin valmiiksi, oli tunne hieno ja helpottunut. Jälkeenpäin ajatellen olisin tehnyt paljon asioita toisin. Olisin selvittänyt asioita ennakkoon. Toisaalta, tietoa ei juurikaan ollut saatavilla ja tuntuukin, että vasta nyt graduani viimeistellessäni on ilmestynyt muutama aiheeseen liittyvä kirja, joista olisi ollut paljon apua laadintavaiheessa. Kuitenkin kirjoja tutkiessani, olen helpotukseksi huomannut, että etenimme ”oikein”. Helpompaa olisi kuitenkin ollut kulkea pitkospuita pitkin, kuin rämpiä suon pohjan kautta...

LÄHTEET

- Apajalahti, M. 2001. Johdanto. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille*. Jyväskylä: Gummerus, 4-5.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos*.
- Atjonen, P. & Koivistoinen, H. (toim.) 1993. Koulun opetussuunnitelman laadinta. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 2.
- Bell, B. & Gilbert, J.G. 1994. Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching & Teacher Education* 10, 4, 483 – 497.
- Beyer, L.E. & Apple, M.W. 1988. *The curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany: State university of New York Press.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Jyväskylä: Gummerus.
- Brophy, J. & Alleman, J. 1991 Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher* 20 (4), 9-23
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L, 1999. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Campbell, R.J: 1985. *Developing the primary school curriculum*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*: London: Falmer.
- Ekola, J.1992. Opetussuunnitelma – joustava pedagoginen opas. Teoksessa J, Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY, 91-103.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallituksen ja STAKESin esiopetuksen yhteinen linjaus. Helsinki: Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Gröndahl, M., Piekkari, Uk & Rassi, A.-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hass, G. 1983. Curriculum Planning: A new approach. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hirsjärvi, S. 1983 (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hunter, R. & Scheier, E.A. 1992. Elävä opetussuunnitelma ala-asteen opetuksen suunnittelu. Suom. Kananoja, T. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Högström, B. & Saloranta, O. 2001. (toim.) Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille. Helsinki: Opetushallitus.
- Hätönen, H. 2000. Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille. Helsinki: Opetushallitus.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Kangasniemi, E. 1985. Opetussuunnitelma – opetuksen suunnittelun suunnitelma. Teoksessa: Kangasniemi, E. (toim.) Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27. – 28.3.1985. Osajulkaisu II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 268, 1-17.
- Karhunen, M. Koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessi Keltinmäen ala-asteella lukuvuosina 1993 – 1995. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kari, J. (toim..) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Kinos, S. (toim.) 1994. Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yksilöllisenä projektina. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 63-83.
- Komiteamietintö. 1970:A4 . Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

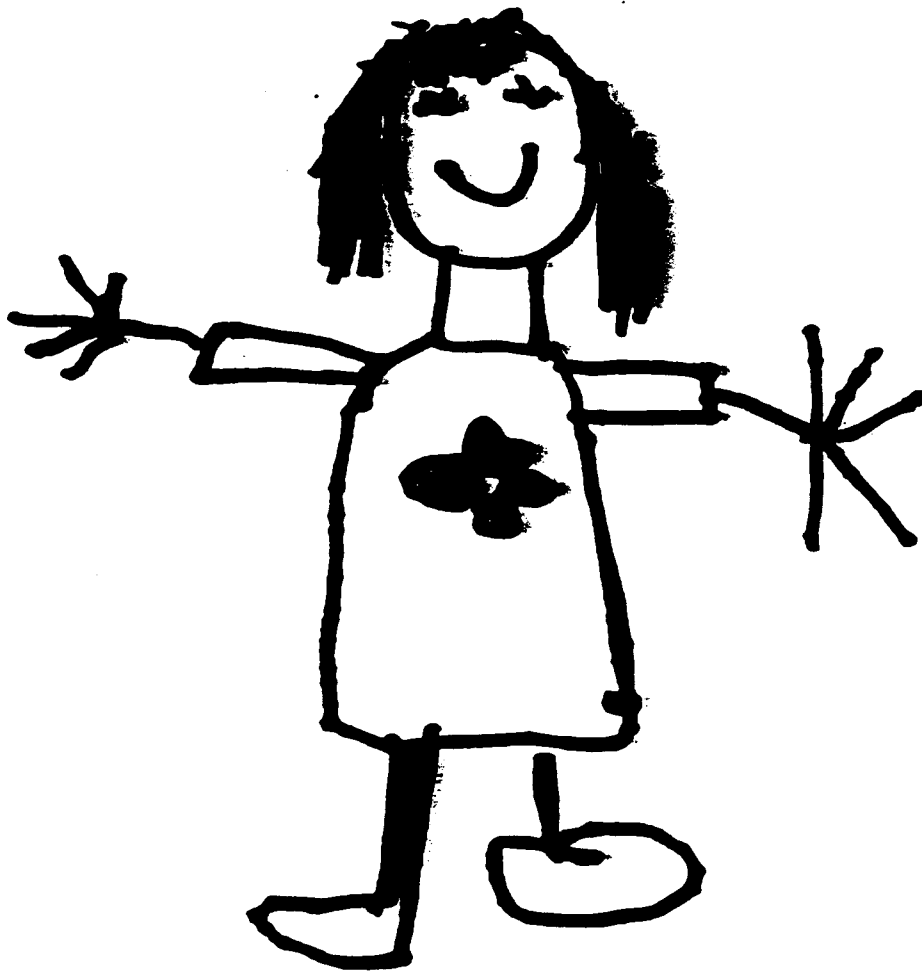
- Korhonen, R. 2001. Leikki kuusivuotiaiden lasten esiopetuksessa. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 37-42.
- Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 14-18.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyden lisäämiseksi opettajan työssä? Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Jyväskylä: WSOY, 202-224.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalishallituksen julkaisuja 1.
- Kyllönen, M. 2001. Lapsen arviointi kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 43-48.
- Kyllönen, M. & Päällysaho, R. 2001. Lapsen kehittymisen ja oppimisen seuranta ja arviointi. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laadintaan. Jyväskylä: Gummerus, 56-60.
- Laukkanen, R., Laurila, L. & Toivonen, E. 1982. Kunnan opetussuunnitelma. Vantaa: Kunnallispaino.
- Lindström, A. 2001. Vanhemmilla on vastuu kasvatuksesta esiopetuksessakin. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 4-6.
- Lerkkanen, M.-L. 2001. Esiopetuksen opetussuunnitelmaan sisältyvät seikat. Pedagoginen toteuttaminen. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille. Jyväskylä: Gummerus, 33-35.
- Lerkkanen, M.-L. & Koivisto, P. 2001. Opetuksen eheyttämistä – kohti elinikäistä oppimista. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus 27-36.
- Lummelahti L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää Akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto.. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 88.

- Niemi, H. & Korhonen, V. 1995. Towards new professionalism and active development. Tampere: Reports from the Department of teacher Education in Tampere University A2.
- Nisonen, R. 2001. Yhteistyö. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta. (toim.) Eväitä esiopetuksen opetussuunnitelman laatijoille. Jyväskylä: Gummerus, 48-51.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkoston arviointia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita 67.
- Opetusministeriön muistio 16.6.2000. Esiopetusuudistus.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and validity in research methods. London: Sage.
- Paananen, S. 1986. Kunnan opetussuunnitelman laadinta. Kaupunkiliiton julkaisu B 209. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Poikonen, P.-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A tutkimuksia 1.
- Pässilä, T., Niinikuru, L. & Rokka, P. (toim.) 1993. Opetussuunnitelma uusiksi. Opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhön. Jyväskylä: Kirjapaino OMA.
- Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. Jyväskylä: Gummerus.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. & Lewis, A.J. 1981. Curriculum planning for better teaching and learning. Tokyo: Holt-Saunders.
- Siekkinen, K. 1993. Opettaja kunnallisen opetussuunnitelman toteuttajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11:1994. Helsinki.

- Tarkiainen, T. & Vihriälä, J. 1997. Luokanopettaja koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittäjänä ja toteuttajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Tiihonen, E. 1989. Kuusivuotiaat koulussa: esi- ja alkuopetuksen konkreettisia sovelluksia ja nivellystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 167-179.
- Uusikylä, K. & Atjonen, M. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.
- Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman kehittämislinjoja. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi, 11-24.

Anjalankosken kaupunki

ESIOPETUSSUUNNITELMA



3.4.2001

SISÄLTÖ

1	Toiminta-ajatus	4
2	Oppimisympäristö	5
3	Esiopetuksen pedagoginen toteuttaminen	6
4	Tavoitteet ja sisällöt	6
4.1	Kieli ja vuorovaikutus	7
4.2	Matematiikka	8
4.3	Etiikka ja katsomus	9
4.3.1	Eettinen kasvat	9
4.3.2	Kulttuurinen katsomuskasvat	10
4.3.3	Uskontokasvat	10
4.3.4	Elämänkatsomustietokasvat	11
4.4	Ympäristö- ja luonnontieto	12
4.5	Liikunta ja terveys	13
4.6	Taide ja kulttuuri	14
4.6.1	Musiikki	15
4.6.2	Kuvataide	16
4.6.3	Kädentaidot	17



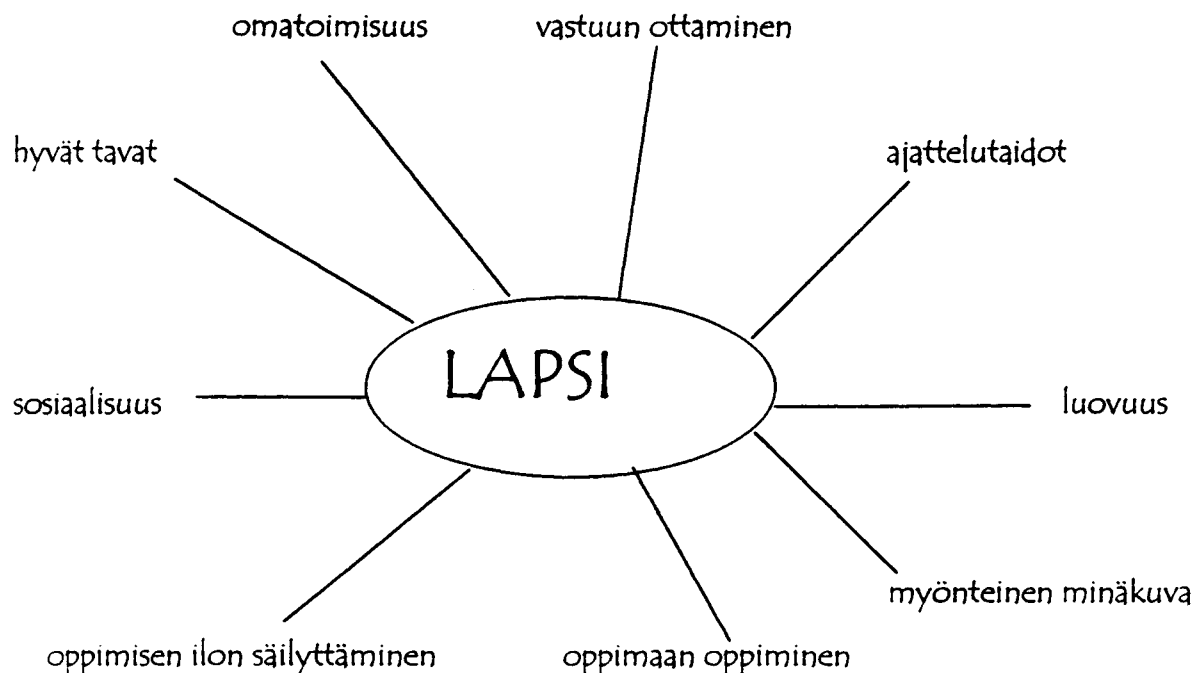
5	Erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetuksen järjestäminen	18
6	Eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten esiopetuksen järjestäminen	19
7	Yhteistyö muun varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa	19
8	Yhteistyö kotien kanssa	19
9	Opetuksen tukipalvelut ja yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa	20
10	Yhteistyö muiden tahojen kanssa	20
11	Esiopetuksen järjestäminen	20
12	Lapsen esiopetussuunnitelman laatimisen periaatteet	21
13	Lapsen kehittymisen ja oppimisen seuranta ja arviointi	21
14	Esiopetuksen toiminnan jatkuva arviointi	22



1 TOIMINTA-AJATUS

Esiopetuksen tehtävänä on edistää lasten kasvu-, kehitys- sekä oppimisedellytyksiä. Lasta tuetaan kokonaisvaltaisesti hänen yksilöllisessä kasvussaan sekä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Lasta autetaan omatoimisuuteen, vastuun ottamiseen itsestään, toisista ja ympäristöstään.

Esiopetuksen opetussuunnitelma rakentuu alla olevalle arvopohjalle.



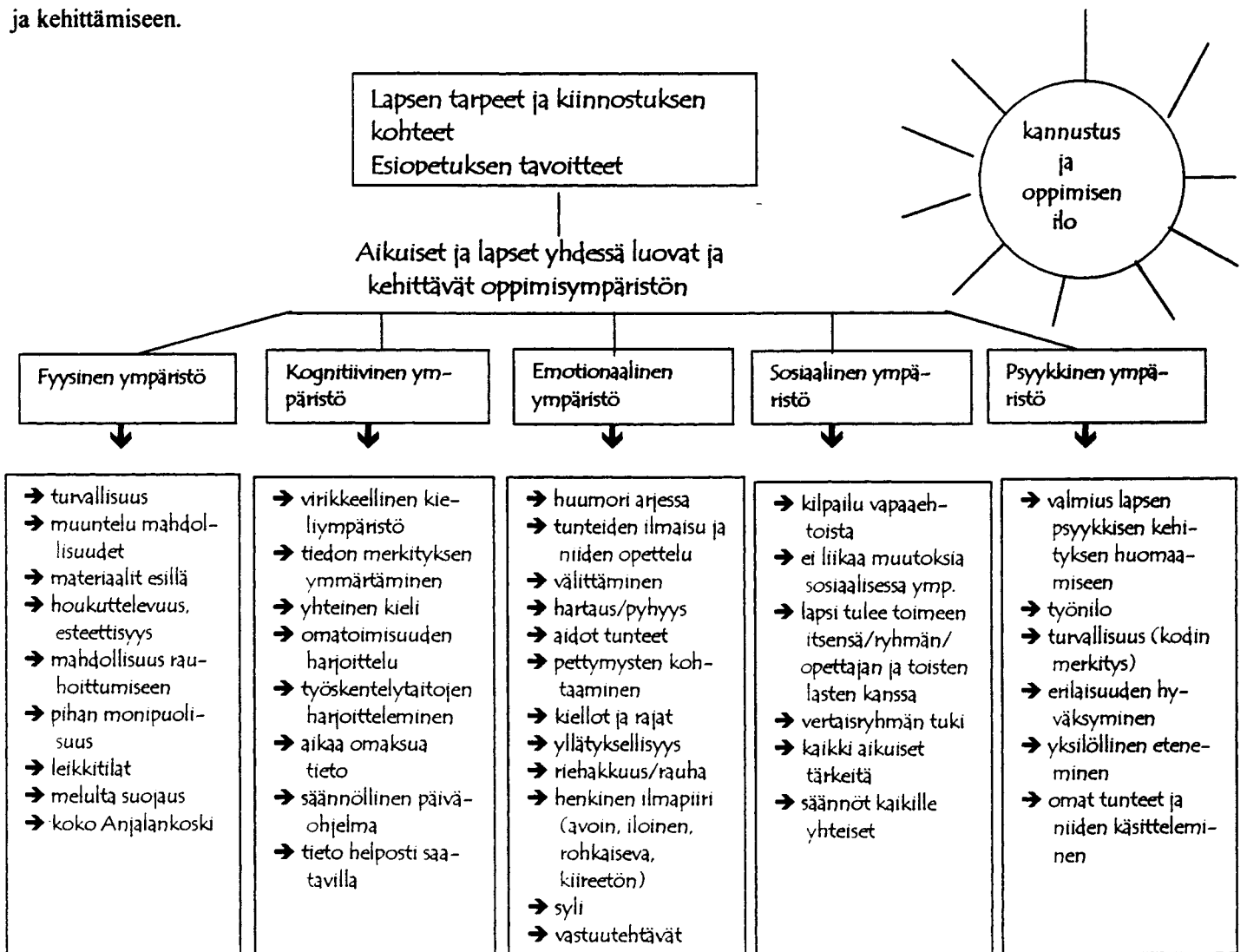
Esiopetuksen piiriin kuuluvat kaikki anjalankoskelaiset esiopetusikäiset lapset. Esiopetuksen toteutuksessa otetaan huomioon paikkakuntamme ainutlaatuisuus. Kymijoki mahtavine koskineen on antanut leivän moneille, luonut työpaikkoja, kuullut historian havinaa ja suonut virkistymismahdollisuuksia lapsista vanhuksiin. Kaupunkimme tunnetaan sekä kehittyneenä paperiteollisuuden keskuksena että elinvoimaisena maaseutupaikkakuntana. Ympäröivä luonto antaa virikkeitä monipuoliseen harrastustoimintaan. Lukuisat seurat ja yhdistykset järjestävät kaikenikäisille virikkeellistä toimintaa, kuten liikuntaa, musiikkia ja kädentaitoja.



2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Esiopetuksen oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä fyysistä, kognitiivista, emotionaalista, psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä, jossa toiminta toteutuu. Oppimisympäristö luodaan lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä esiopetuksen tavoitteet huomioon ottaen.

Oppiminen tapahtuu opettajan, lapsen sekä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Esiopetuksen lapsikeskeisyys edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuinen asettaa lapselle rajoja ja jossa lapseen kohdistetaan odotuksia ja vaatimuksia. Oppimisympäristön tulee tarjota lapselle mahdollisuuksia pohdintaan, tutkimiseen, kokeiluihin, ongelmanratkaisuun ja omaan rauhaan. Lapset otetaan mukaan oppimisympäristönsä luomiseen ja kehittämiseen.



3 ESIOPETUKSEN PEDAGOGINEN TOTEUTTAMINEN

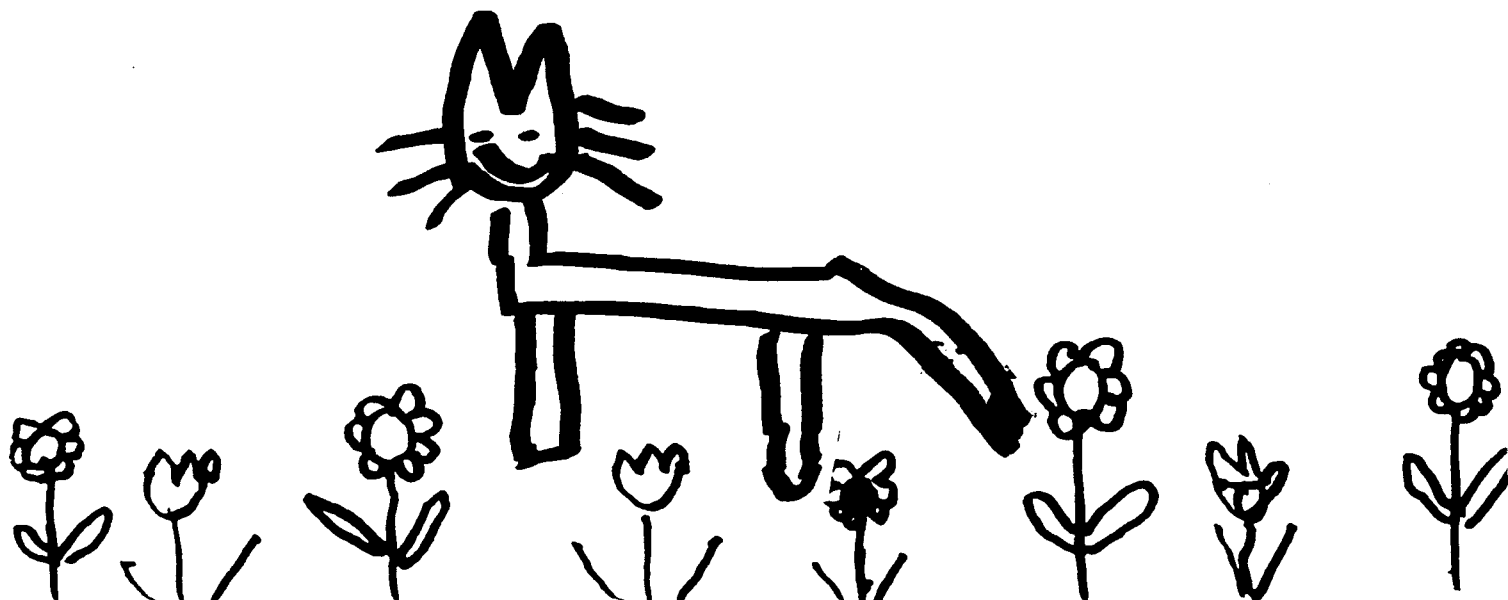
Esiopetuksen keskeisenä periaatteena on toiminnallisuus ja leikki. Opettajan rooli on oppimisen tukijana ja ohjaajana. Toiminnassa otetaan huomioon lasten toiveet ja kiinnostuksen kohteet.

Työtapoina käytetään monipuolisia menetelmiä mm. leikkiä, konkreetteja kokeiluja, aktiivista osallistumista, lapsen omia tutkimuksia, tiedonhankintaa, ryhmä- ja yksilöohjausta, ongelmanratkaisua, vuorovaikutusta, draamaa sekä pohtimista.

4 TAVOITTEET JA SISÄLLÖT

Esiopetus pohjautuu opetuksen eheyttämiseen. Opetus muotoutuu kokonaisuuksista, joissa mielenkiinnon kohteena olevia asioita ja ilmiöitä tarkastellaan ja selitetään luontevasti eri teemojen ja projektitöiden avulla. Eri sisältöjä ei opeteta tai käsitellä esiopetuksessa tiedonalakohtaisesti, vaan eri sisältöalueet liitetään kulloiseenkin teemaan mielekkäällä tavalla kokonaisopetuksen periaatteiden mukaisesti. Samalla lasta kannustetaan uusien tietojen ja taitojen hankkimiseen.

Kukin esiopetusta järjestävä yksikkö kirjaa omaan opetussuunnitelmaansa mahdolliset painotusalueensa esim. liikunta, musiikki, luonto ja ympäristö, kansainvälisyys.



4.1 KIELI JA VUOROVAIKUTUS

Kieli on ajattelun väline ja kaiken oppimisen ja vuorovaikutuksen edellytys. Oppimaan oppimisessa äidin- kielellä on keskeinen osuus. Kielen avulla lapsi toimii kuuntelijana, puhujana, kirjoittajana ja lukijana sekä aktiivisena tiedonhankkijana. Hänelle annetaan mahdollisuus ja tilaa toteuttaa itseään näillä osa-alueilla omien edellytystensä mukaisesti. Kielellinen tietoisuus herätetään leikin, toiminnan ja vuorovaikutuksen avulla.

TAVOITTEET

- Lapsen kielellinen tietoisuus vahvistuu.
- Lapselle herää kiinnostus kieleen, kirjoittamiseen, lukemiseen ja siihen, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi.
- Lapselle annetaan mahdollisuus lukutaidon valmiuksien kehittymiseen.
- Lapsi oppii uusia sanoja ja käsitteitä, joiden avulla hän avartaa omaa ajatteluaan ja rikastaa mielikuvi- tustaan.
- Lapsi opettelee vuorovaikutustaitoja yhdessä ryhmän lasten ja aikuisten kanssa.
- Lapselle kehittyä halu, rohkeus ja taito ilmaista itseään ja ajatuksiaan.
- Lapsen kuuntelutaidot kehittyvät.

SISÄLLÖT

LAPSI KUUNTELIJANA

- kuuntelu ja keskittyminen
- lastenkirjallisuus
- erilaiset tekstit
- muistin harjoittaminen
- ohjeiden mukaan toimiminen
- kuullun ymmärtäminen

LAPSI PUHUJANA

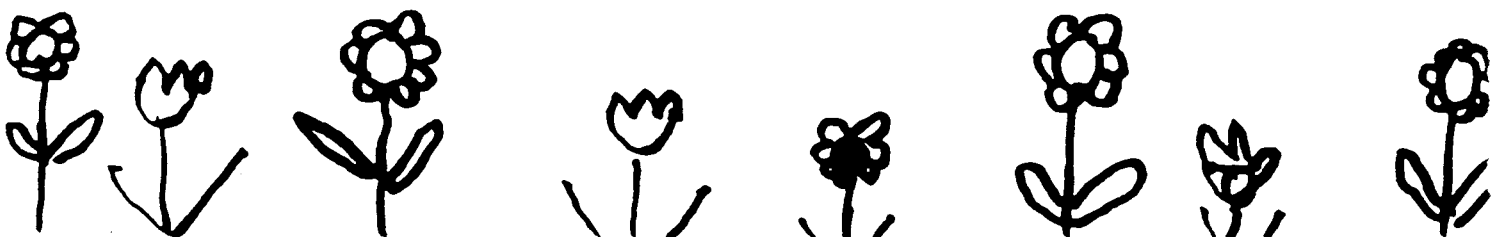
- oma ilmaisu
- keskustelu
- jokapäiväiset kielenkäyttö- tilanteet
- omat kertomukset
- monipuolinen sana- ja käsitevarasto
- mielikuvi- tus
- lorut, runot, riimit, vitsit
- kuvakerronta
- roolileikit
- nukketeatteri
- näytteleminen
- kyselytaito

LAPSI KIRJOITTAJANA

- kiinnostuminen kirjoittamisesta
- kuvakirjoitus
- leikkikirjoitus
- omat viestit
- jäljentäminen

LAPSI LUKIJANA

- kiinnostuminen lukemisesta
- kirjoitetun tekstin esilläolo
- leikkilukeminen
- lukuleikit
- äänne-, tavu- ja sanaleikit



4.2 MATEMATIIKKA

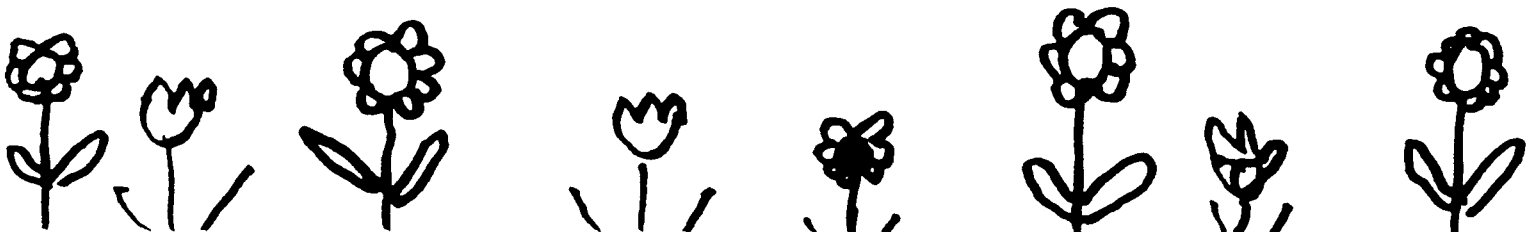
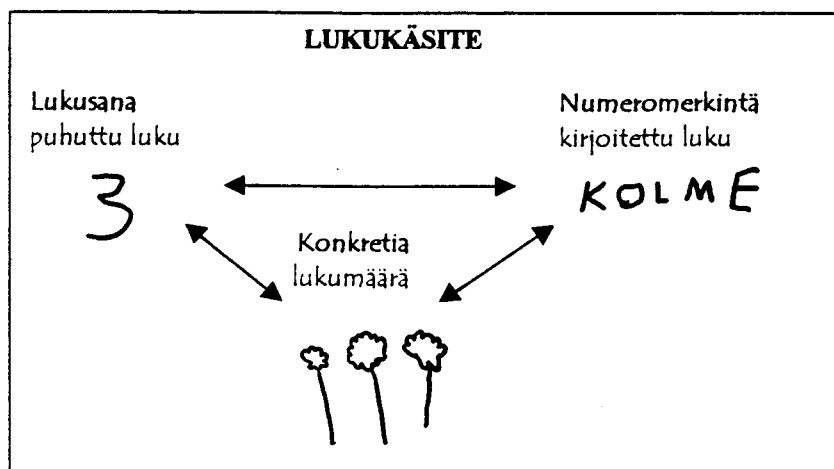
Matematiikka auttaa lasta jäsentämään ympäristöä, jota lapsi havainnoi kokonaisvaltaisesti kaikilla aisteillaan. Arkipäivän matematiikan ongelmat kehittävät lapsen ajattelua ja hänen kykyään löytää niihin omia ratkaisutapoja. Toiminnallisuus, leikinomaisuus ja konkreettisuus ovat tärkeitä lapsen matemaattisen ajattelun kehittämisessä. Lasta ohjataan ja kannustetaan kertomaan ajattelu- ja ongelmanratkaisutavoistaan. Aikuisen tehtävänä on rakentaa oppimisympäristö, joka tukee ja edistää jokaisen lapsen yksilöllistä matemaattisen ajattelun kehittymistä.

TAVOITTEET

- ➔ Lapselle kehittyy myönteinen asenne matematiikkaan.
- ➔ Lapsi osaa soveltaa ja käyttää arkipäivän tilanteissa oppimiaan matemaattisia taitoja.
- ➔ Lapsen matemaattinen ajattelu kehittyy.
- ➔ Lapsi keksii ja luo aktiivisesti matemaattisia ratkaisumalleja.
- ➔ Lapsi oppii ymmärtämään matemaattisia peruskäsitteitä.

SISÄLLÖT

- ↗ lukukäsite: lukumäärä, lukusana ja numeromerkintä
- ↗ vertailu, luokittelu, sarjoittaminen ja mittaaminen
- ↗ geometriset muodot: ympyrä, kolmikulmiot, nelikulmiot
- ↗ ajan käsite
- ↗ yhteen- ja vähennyslaskun käsite
- ↗ ongelmanratkaisua arkipäivän tilanteissa (esim. rahan käyttö)
- ↗ avaruudellinen hahmottaminen



4.3 ETIIKKA JA KATSOMUS

Esiopetukseen sisältyy eettistä kasvatusta ja kulttuurista katsomuskasvatusta. Perustuslain 6 §:n säännösten puitteissa esiopetukseen sisältyy myös uskontokasvatusta ja sille vaihtoehtoista elämäkatsomustietokasvatusta. Huoltajan valinnan mukaan lapsi osallistuu tällöin joko järjestettyyn uskontokasvatukseen, elämäkatsomustietokasvatukseen tai muuhun opetukseen. Vähemmistöuskontokuntaan kuuluvien tai uskontokuntaan kuulumattomien lasten vähäisestä määrästä tai muusta erityisestä opetuksen järjestämiseen liittyvästä hyväksyttävästä syystä esiopetuksen järjestäjä voi päättää, ettei kyseisen uskontokunnan tunnustuksen mukaista uskontokasvatusta tai elämäkatsomustietokasvatusta järjestetä.

4.3.1 EETTINEN KATSOMUS

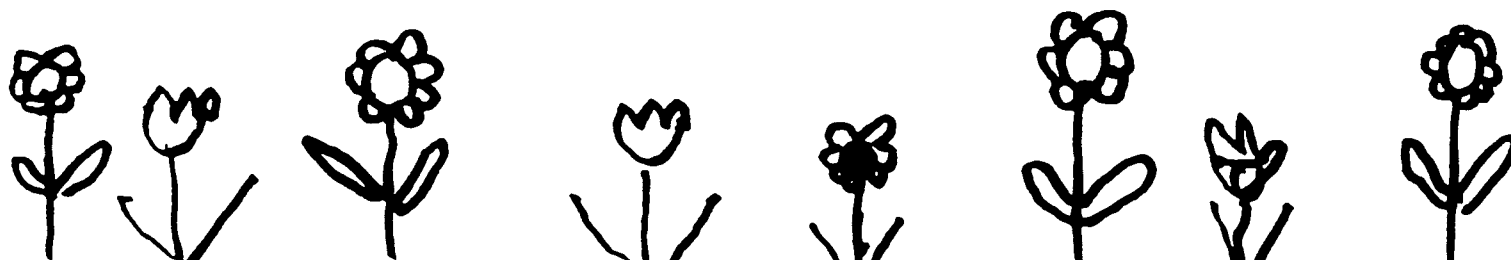
Eettinen kasvatus korostaa yhteiskunnan yleisiä, hyväksytyjä arvoja ja normeja. Se tukee esiopetuksessa lapsen vuorovaikutustaitojen ja arvomaailman sekä terveen itsetunnon kehittymistä. Eettinen kasvatus sisältyy kaikkeen toimintaan ja on koko ryhmälle yhteistä. Se liitetään esiopetuksen eri tilanteisiin ja sitä käsitellään lasten kanssa keskustellen tai roolileikkejä käyttäen. Eettinen kasvatus tukee lapsen arvomaailman rakentumista ja vastuullisuuden kasvamista.

TAVOITTEET

- ➔ Lapsen eettinen ajattelu kehittyy.
- ➔ Lapsen myönteinen minäkuva ja itsetunto kehittyvät ja vahvistuvat.
- ➔ Lapsen sosiaaliset taidot harjaantuvat.
- ➔ Lapsi suhtautuu vastuullisesti lähimmäisiinsä ja elinympäristöönsä.

SISÄLLÖT

- | | |
|---|---|
| ➤ erilaisuus rikkautena | ➤ anteeksipyyttäminen - anteeksiantaminen |
| ➤ ystävyys – toisen huomioon ottaminen | ➤ käsitys oikeasta ja väärästä |
| ➤ vastuu omista teoista | ➤ hyvät tavat |
| ➤ oma ja toisen oma | ➤ lapsen tunteet ja elämäkokemukset |
| ➤ säännöt ja sopimukset käyttäytymisen tukena | |



4.3.2 KULTTUURINEN KATSOMUSKASVATUS

Kulttuurinen katsomuskasvatus käsittelee lapsesta ja hänen ympäristöstään nousevia asioita, joita ovat mm. lapsesta itsestään lähtevät elämää ja katsomuksellisia valintoja koskevat kysymykset, oma ja vieraat kulttuurit, luonto ja ympäristö. Kulttuurinen katsomuskasvatus on kaikille lapsille yhteistä. Sen tavoitteena on lapsen katsomuksellisen ajattelun kehittyminen.

TAVOITTEET

- ➔ Lapsi tulee kuulluksi katsomuksellisissa elämänkysymyksissä.
- ➔ Lapsen katsomuksellinen yleissivistys karttuu.
- ➔ Lapsi tutustuu oman katsomuksen ja muiden lapsiryhmässä olevien lasten uskontojen ja vakaumusten tapoihin.
- ➔ Lapsi oppii kunnioittamaan toisen lapsen oikeutta olla erilainen.
- ➔ Lapsi oppii tuntemaan ja arvostamaan oman kotiseudun kulttuuri- ja luontoperintöä.

SISÄLLÖT

- lasten katsomukselliset kysymykset
- ryhmän lasten vakaumukset ja uskonnot
- lähiympäristö ja siihen tutustuminen

4.3.3 USKONTOKASVATUS

Uskonnon ja elämän peruskysymysten käsittely antaa aineksia oman elämänkatsomuksen muodostamiselle. Uskontokasvatuksessa on tärkeää myönteinen ilmapiiri, yhdessä eläminen ja opetuksen elämyksellisyys, jossa lapsi voi kokea perusturvallisuutta ja elämäniloa.

TAVOITTEET

- ➔ Lapsella on mahdollisuus kohdata uskontoon liittyviä asioita
- ➔ Lapsi tutustuu uskonnollisiin juhliin ja tietää miten ja miksi niitä vietetään.
- ➔ Lapsella on mahdollisuus tutustua oman uskonnon keskeisiin sisältöihin.



SISÄLLÖT

- kristilliset juhlat ja perinne
- Jumala rakastavana Taivaan Isänä, Jeesus ja Raamattu
- lapsen elämää koskevat hengelliset kysymykset
- rukous luontevana osana lapsen elämää
- hiljaisuuden ja hiljentymisen kokeminen
- hengelliset laulut ja virret
- tutustuminen omaan seurakuntaan

4.3.4 ELÄMÄNKATSOMUSTIETOKASVATUS

Elämäntietokasvatus antaa lapselle aineksia oman elämäntietokasvatuksellisen perustansa rakentamiseen.

TAVOITTEET

- ➔ Lapsi saa valmiuksia kohdata vakaumuksellisia kysymyksiä, jotka liittyvät
 - ➔ ihmissuhteisiin
 - ➔ kulttuuri-identiteettiin
 - ➔ ihmisen ja luonnon suhteeseen
 - ➔ yhteisöön

SISÄLLÖT

- suvaitsevaisuus ja kohtuullisuus
- oikeudenmukaisuus ja reiluus
- rohkeus ja oma identiteetti
- hyvántahtoisuus ja huolenpito



4.4 YMPÄRISTÖ- JA LUONNONTIETO

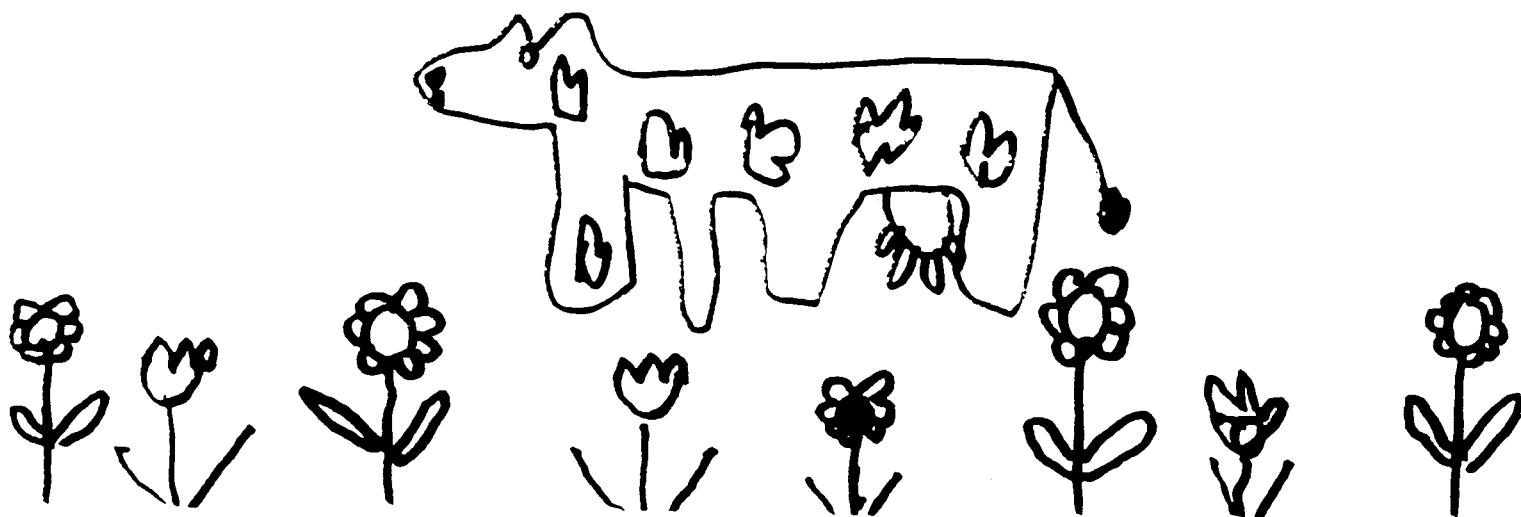
Lapsi tutustuu luontoon ja ympäristöön omakohtaisten kokemusten ja havaintojen avulla. Kestävän kehityksen ajatus on toiminnan pohjalla. Ympäristö tulee lapselle tutuksi ja turvalliseksi. Sitä kautta lapsi kokee sen kiinnostavaksi tutkimus- ja leikkipaikaksi. Oppiminen lähtee lasten kiinnostuksen kohteista ja opetus etenee teemoittain.

TAVOITTEET

- ➔ Lapsi oppii huolehtimaan luonnosta.
- ➔ Lapsi arvostaa ja suojelee rakennettua ja luonnonvaraista ympäristöä.
- ➔ Lapsen ajattelutaidot kehittyvät.
- ➔ Lapsi tutustuu lähiympäristöön ja oppii liikkumaan siellä turvallisesti.
- ➔ Lapsi havainnoi luontoa kaikkien aistien avulla.
- ➔ Lapsi saa positiivisia kokemuksia luonnosta.

SISÄLLÖT

- ↗ yksinkertaiset tutkimukset
- ↗ elollinen ja eloton luonto, esim. kasvit, eläimet ja ihminen
- ↗ kierrätys
- ↗ vuodenaajat
- ↗ liikennekasvatus
- ↗ turvakasvatus



4.5 LIIKUNTA JA TERVEYS

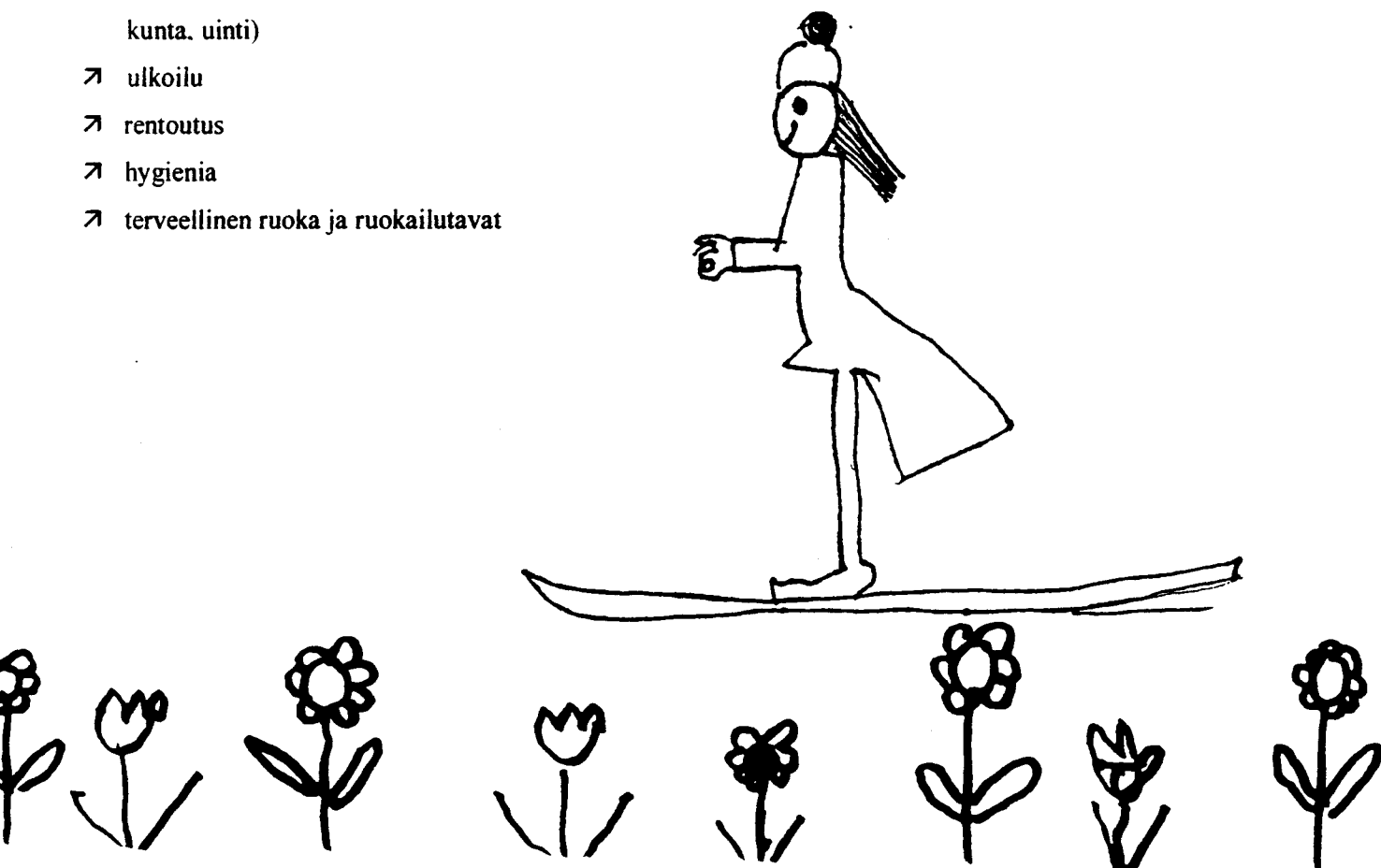
Esiopetuksessa edistetään lapsen terveyttä sekä kasvua ja kehitystä. Lasta ohjataan huomaamaan liikunnan merkitys ihmisen hyvinvoinnille ja terveydelle. Lapsille tulee järjestää sellainen oppimis- ja toimintaympäristö, jossa on hyvät mahdollisuudet luonnolliseen liikkumiseen, leikkimiseen ja pelaamiseen.

TAVOITTEET

- ➔ Lapsi omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan.
- ➔ Lapsen myönteinen minäkuva kehittyy.
- ➔ Lapsen kehontuntemus ja -hallinta kehittyvät.
- ➔ Lapsi oppii liikunnan perustaitoja.
- ➔ Lapsi oppii noudattamaan sääntöjä.
- ➔ Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät.
- ➔ Lapsi oppii sietämään pettymyksiä.
- ➔ Lasta ohjataan huolehtimaan omasta terveydestään
- ➔ Lapsi ymmärtää terveellisten ruokailutottumusten merkityksen.
- ➔ Lapsen kasvua ja kehitystä tuetaan huolehtimalla työn, levon ja virkistykseen välisestä tasapainosta.

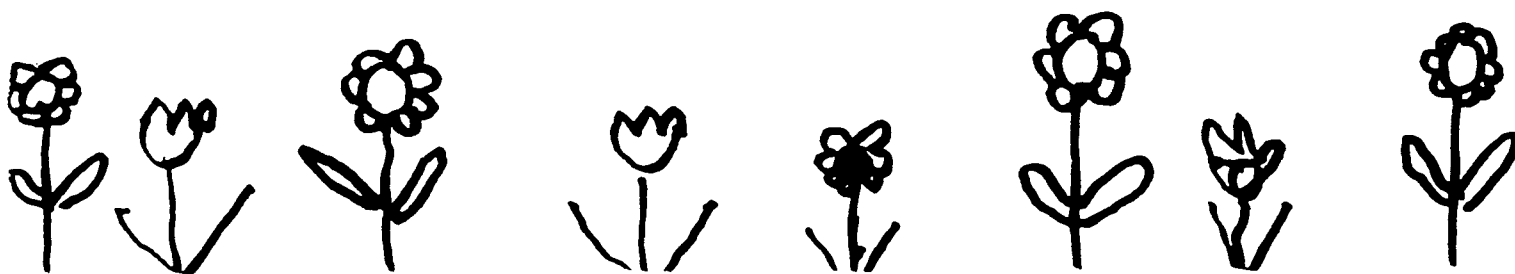
SISÄLLÖT

- perusliikuntamuodot
- liikunnalliset lajitaidot (esim. palloilu, luistelu, luontoliikunta, väline- ja telinevoimistelu, musiikkiliikunta, uinti)
- ulkoilu
- rentoutus
- hygienia
- terveellinen ruoka ja ruokailutavat



4.6 TAIDE JA KULTTUURI

Esiopetuksen tavoitteena on tukea lapsen esteettisen tajun kehittymistä ja auttaa lasta havaitsemaan, säilyttämään ja suojelemaan kauneutta luonnossa, taiteessa ja rakennetussa ympäristössä. Taideaineet antavat lapselle mahdollisuuden elämyksiin, nautintoon ja rentoutumiseen. Lapsen mielikuvitus rikastuu ja luova ajattelu kehittyy. Lapsi saa eläytyä taiteen eri lajeihin sekä oppia ilmaisemaan itseään musiikin ja kuvallisen ilmaisun avulla, dramatisoimalla sekä tekemällä erilaisia kädentöitä. Onnistumisen kokemusten myötä lapsen minäkuva kehittyy. Taideaineissa korostuu tekemisen prosessi. Lapsi osallistuu valmistelutöihin, suunnitteluun, toteuttamiseen sekä työskentelyn arviointiin. Lasten työt ovat näkyvillä ja niitä arvostetaan.



4.6.1 MUSIIKKI

Musiikkikasvatuksessa luodaan oppimisympäristö, jossa on mahdollista kehittää lapsen luontaista kiinnostusta musiikkiin, tukea lapsen luovuutta ja yhteistyötaitoja. Tärkeää on yhdessä olemisen ilo, onnistumisen elämyksen sekä oman ilmaisun löytyminen ja siitä nauttiminen. Musiikki on osa kansanperinnettä ja kulttuuria. Musiikkikasvatuksen lähtökohtana on kuuntelemisen taito.

TAVOITTEET

- ➔ Lapselle kehittyy myönteinen asenne musiikkiin.
- ➔ Lapsi saa musiikin kautta erilaisia kokemuksia ja elämyksiä sekä oppii nauttimaan musiikista.
- ➔ Lapsen luovaa ilmaisua tuetaan ja kehitetään.
- ➔ Lapsen kielellistä kehitystä edistetään rytmileikkien, riimien ja lorujen avulla.
- ➔ Lapsen tiedollisia ja taidollisia musiikkivalmiuksia kehitetään.
- ➔ Lapsi saa kokemuksia sekä oman maansa että muiden maiden musiikkiperinteestä.
- ➔ Lapsi saa kannustusta ja virikkeitä henkilökohtaisen musiikin harrastamiselle.

SISÄLLÖT

ÄÄNI

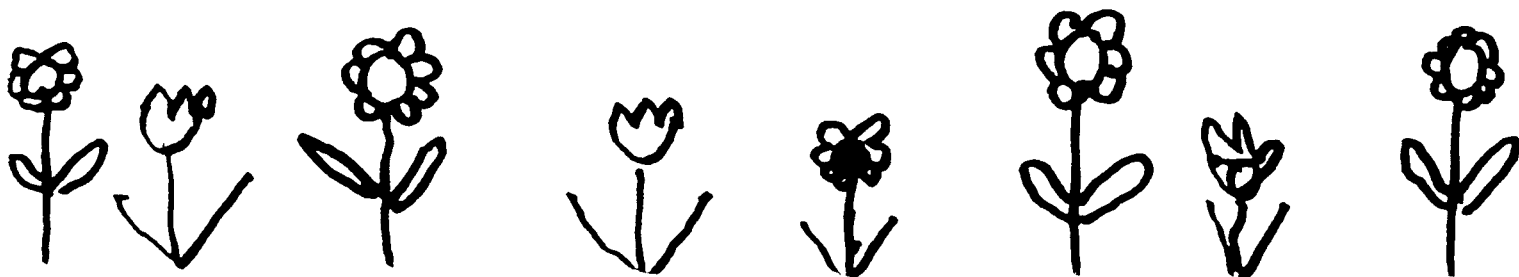
- erilaiset äänet
- erilaiset äänen perusominaisuudet
- erilaiset soittimet

MELODIA

- musiikkilajit
- laulaminen
- musiikin tunnelma
- luova kuuntelu
(esim. musiikkimaalaus, musiikkiliikunta)

RYTMI

- erilaiset rytmit
- rytmin vaihtelut



4.6.2 KUVATAIDE

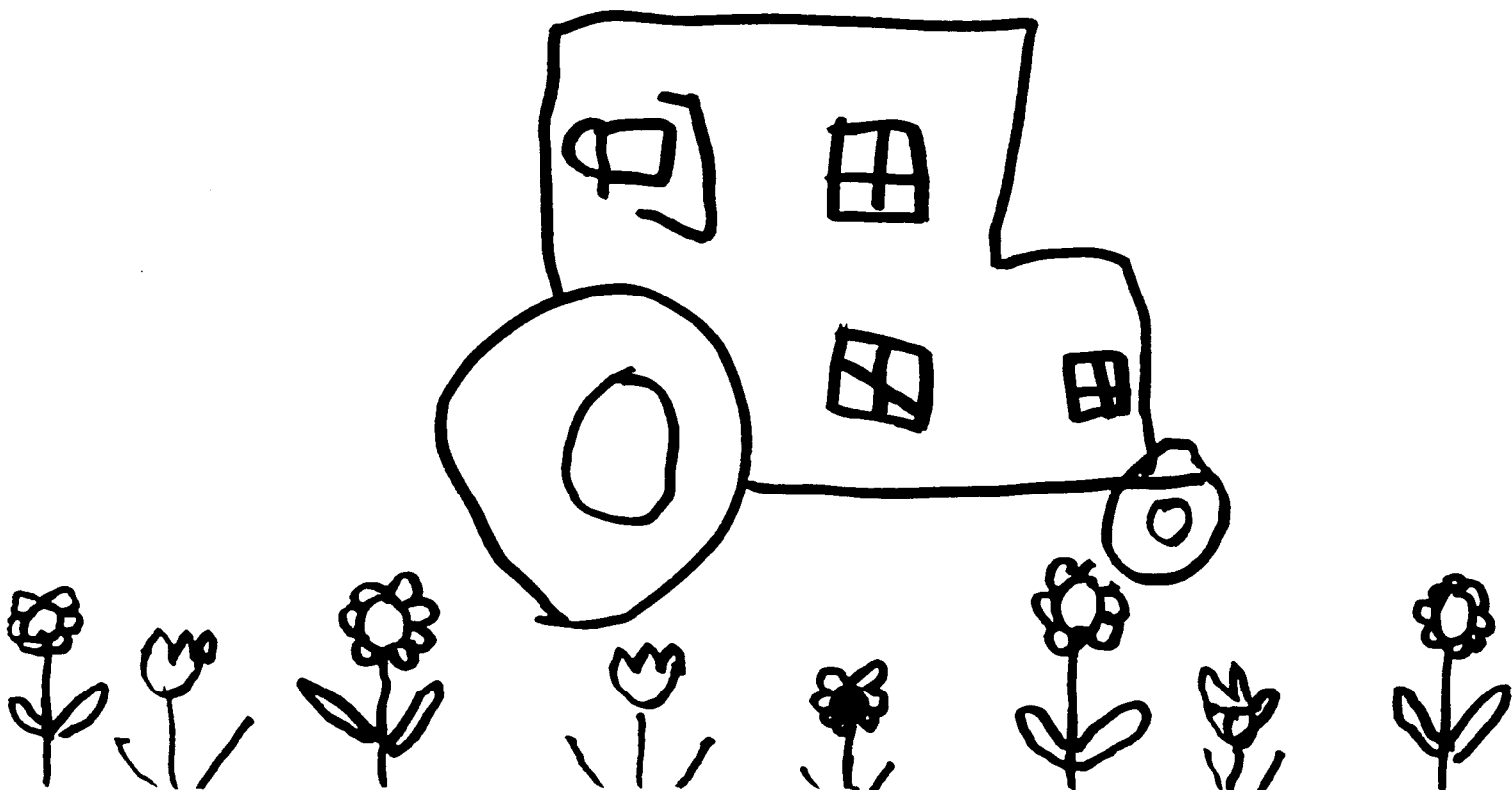
Kuvataiteessa lasta kannustetaan luovuuteen ja luovaan ajatteluun. Lapsi saa tutustua kulttuuriin ja nauttia taiteesta. Kuvataiteen avulla lasta rohkaistaan kokeilemaan ja keksimään erilaisia tapoja ilmaista itseään sekä arvostamaan omaa ja muiden työtä. Tärkeää on kunnioittaa lapsen ilmaisutapaa ja säilyttää tekemisen ilo.

TAVOTTEET

- ➔ Lapsen silmän ja käden yhteistyö kehittyy.
- ➔ Lapsi tutustuu erilaisiin työtapoihin, -välineisiin ja materiaaleihin.
- ➔ Lapsen aistiherkkyys kehittyy.
- ➔ Lapsen havaintokyky sekä avaruudellinen hahmotuskyky kehittyvät.
- ➔ Lapsi käsittelee kokemuksiaan, elämyksiään sekä tunteitaan kuvailmaisun keinoin.

SISÄLLÖT

- piirustus, maalaus ja väri-ilmaisu
- muovailu, rakentelu ja tilatyöskentely
- kuvallinen viestintä (esim. televisio, elokuva ja tietokone)
- taide ja ympäristö (esim. taidenäyttelyt ja maataideteokset)



4.6.3 KÄDENTAITOT

Kädentaitoja harjaannuttamalla lapselle tarjoutuu mahdollisuus monien taitojen soveltamiseen käytännössä. Lapsi saa tutustua oman elinympäristönsä taidolliseen ja esineelliseen kulttuuriperinteeseen. Opetuksessa korostetaan kokemuksellista oppimista ja toiminnallisuutta.

TAVOITTEET

- Lapsi tutustuu erilaisiin materiaaleihin, välineisiin ja tekniikoihin.
- Lapsen silmän ja käden yhteistyö sekä käden motorikka kehittyvät.
- Lapsen mielikuvitus ja luovuus kehittyvät.
- Lapsi kokee oppimisen iloa työskentelyn eri vaiheissa.
- Lapsi oppii työskentelemään pitkäjänteisesti.
- Lapsi oppii huolehtimaan työvälineistä sekä turvallisuudesta.

SISÄLLÖT

ARKIPÄIVÄN TYÖTEHTÄVÄT

Mahdollisuus osallistua pienten työtehtävien tekemiseen.

(Esim. leipominen, ruoanlaitto, kattaminen, siivous, apulaisena tai järjestäjänä toimiminen)

TEKSTIILITYÖ

Monipuolisten tekstiilimateriaalien käsittely eri tekniikoiden avulla sekä tekstiilityön perusvälineisiin tutustuminen.

(Esim. pujottaminen, ompelu, punominen, palmikointi, solmiminen, langan käsittely, pyöreä tupsu)

TEKNINEN TYÖ

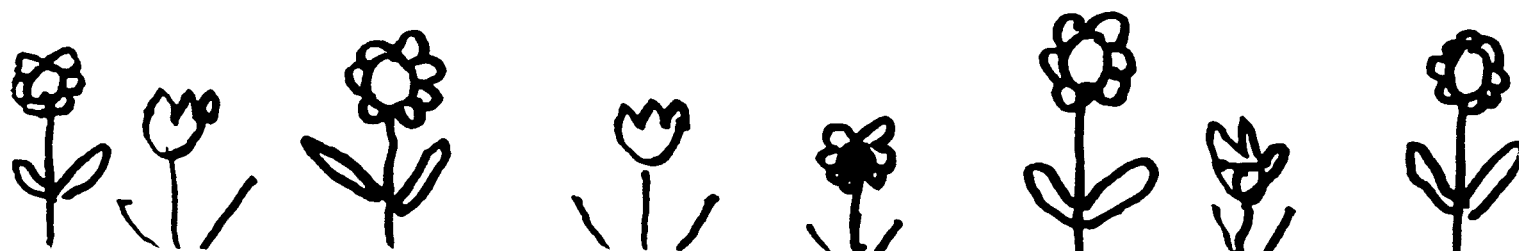
Monipuolisten materiaalien työstäminen eri työkalujen avulla.

(Esim. sahaaminen, hiominen, liittäminen, naulaaminen, liimaaminen, pintakäsittely, maalaaminen, lakkaaminen, tekninen rakentelu)

ASKARTELU

Tutustuminen eri askartelumateriaaleihin ja niiden työstämiseen, muotoiluun ja käsittelyyn.

(Esim. repiminen, värittäminen, leikkaaminen, liimaaminen, muovailu, taittelu, rakentelu, purkaminen)



5 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

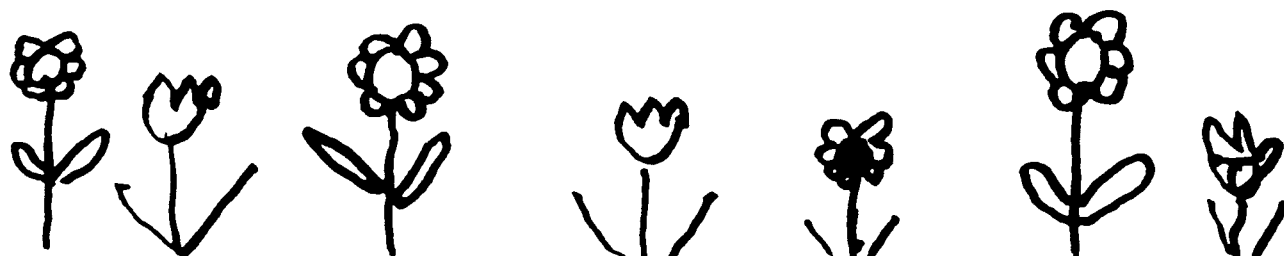
Esiopetuksen erityistuen piiriin kuuluvat:

- Lapset, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajaavuuden vuoksi.
- Lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen.
- Lapset, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden ja huoltajan mukaan kehityksessään oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä.
- Lapset, jotka ovat pidennetyssä oppivelvollisuuden piirissä tai joiden perusopetuksen aloittamista on päätetty siirtää vuotta myöhemmäksi.
- Lapset, jotka otetaan tai siirretään erityisopetukseen esiopetuksen aikana.

Erityisen tuen tulee sisältää oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen, ennaltaehkäisyyn ja kuntouttamiseen liittyvät tarpeelliset toimet.

Anjalankoskella erityistä tukea tarvitsevien lasten esiopetus järjestetään integroidussa erityisryhmässä Vii-
alan päiväkodissa, Kirkkovuoren koulussa (EMU) sekä tavallisissa esiopetusryhmissä. 11-vuotisen oppivel-
vollisuuden piiriin kuuluvat kuulovammaiset ja dysfaatikot, käyvät kaksivuotisen esiasteen Kymenlaakson
koulussa. Tarkoituksena on, että lapset osallistuvat mahdollisimman paljon ryhmämuotoiseen esiopetukseen,
jota tarvittaessa eriytetään samanaikais-, pienryhmä- tai yksilöopetukseksi. Esiopetuksen järjestäjän tulee
huolehtia, että opetuksen tukitoimenpiteinä käytetään päivähoitoasetuksen mukaista ryhmäkoon pienentä-
mistä, ryhmäkohtaista tai lapsen henkilökohtaista avustajaa sekä muita kaupungin järjestämiä erityispalvelu-
ja.

Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan yhdessä huoltajan ja tarvittavien asiantuntijoiden kanssa esi-
opetusta koskeva suunnitelma, jossa huomioidaan lapsen kasvulle ja kehitykselle asetettavat tavoitteet, arvio
lapsen vahvuuksista ja oppimiseen liittyvistä riskitekijöistä sekä vaikeuksista. Yhtenä tavoitteena on nivoa
lapsen kuntoutuksellinen tuki osaksi normaaleja esiopetusryhmän arkipäivän toimintoja ja esiopetussuunni-
telmaa. Lapsille, jotka tarvitsevat erityisopetusta, laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koske-
va suunnitelma (HOJKS).



6 ERI KIELI- JA KULTTUURIRYHMIIN KUULUVIEN LASTEN ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Anjalankoskella esiopetus järjestetään tavallisissa suomenkieltä äidinkielenään puhuvien lasten esiopetusryhmissä. Eri kulttuuri- ja kielitaustasta tulevien lasten esiopetuksessa on pyrittävä suomen kielen oppimisen ja myönteisen minäidentiteetin tukemiseen lasten oma kulttuuritausta huomioiden.

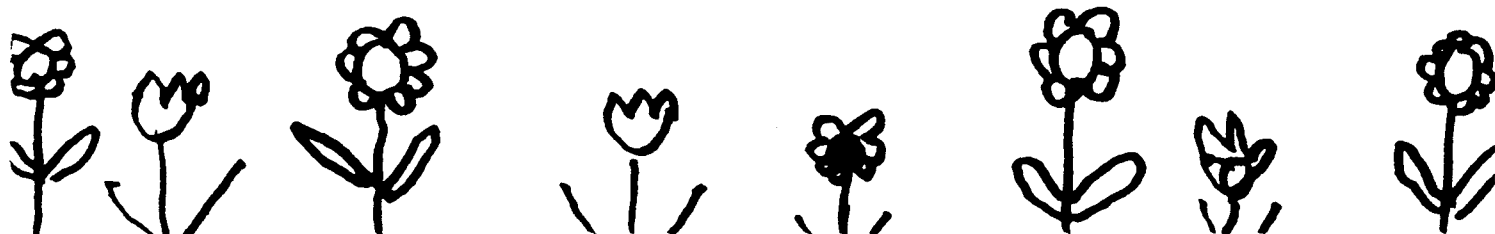
7 YHTEISTYÖ MUUN VARHAISKASVATUKSEN JA PERUSOPETUKSEN KANSSA

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Esiopetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Esiopetuksen omaleimaisuus on kuitenkin aina otettava huomioon.

Yhteistyötä varhaiskasvatuksen, päiväkotien ja koulujen kesken kehitetään mahdollisuuksien mukaan mm. järjestämällä vierailuja, tutustumispäiviä, yhteisiä juhlia ja teemapäiviä. Esiopetusta toteuttava henkilöstö tekee yhteistyötä esim. suunnittelemalla, toteuttamalla ja arvioimalla yhteisiä tapahtumia. Mahdollisissa koulutustilaisuuksissa vaihdetaan kokemuksia, tutustutaan toisten toimintaan ja etsitään uusia ideoita.

8 YHTEISTYÖ KOTIEN KANSSA

Lapsen päävastuulliset kasvattajat ovat lapsen vanhemmat. Esiopetuksen lähtökohtana ovat yhteisesti hyväksytyt arvot ja tavoitteet. Lapsen viihtyvyyden, kasvamisen ja oppimisen kannalta on tärkeää luoda luottamuksellinen yhteys esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien välille. Yhteistyötä pyritään tekemään monipuolisesti. Mahdollisia yhteistyömuotoja ovat esim. vanhempainillat, arviointikeskustelut, päivittäiset tapaamiset, reissuvihkot, tiedotteet, talkoot, retket, juhlat.



9 OPETUKSEN TUKIPALVELUT JA YHTEISTYÖ MUIDEN ASIAN- TUNTIJOIDEN KANSSA

Esiopetuksen tavoitteiden toteutuminen edellyttää lapsen terveydestä sekä fyysisestä , psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimista. Mikäli lapsen kanssa työskentelee päiväkoti- tai kouluhenkilöstön lisäksi muita asiantuntijoita (neuvola, terapeutit, kuntouttajat jne.), heidän kanssaan pyritään olemaan mahdollisimman tiiviissä yhteistyössä. Tätä yhteistyötä tehdään vanhempien suostumuksella.

10 YHTEISTYÖ MUIDEN TAHOJEN KANSSA

Esiopetuksessa tehdään yhteistyötä myös muiden tahojen kanssa. Yhteistyökumppaneita voivat olla esim. seurakunta, kirjasto, urheiluseurat, yritykset ja yhdistykset. Jokainen yksikkö kirjaa omaan opetussuunnitelmaansa tärkeimmät yhteistyötahonsa.

11 ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Perusopetuslaki velvoittaa kuntia järjestämään esiopetusta 700 tuntia vuodessa. Esiopetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Jotta asetettuihin tavoitteisiin päästäisiin, on tärkeää, että opettaja ja huoltajat sekä esiopetuksen toteuttamiseen osallistuva henkilöstö kantavat yhdessä vastuun lapsen säännöllisestä osallistumisesta esiopetukseen.

Esiopetusta voidaan järjestää paitsi erillisissä ryhmissä, myös esim. 3-6-vuotiaiden ryhmässä päiväkodissa tai alkuopetuksen yhdysluokassa. Tällöin esiopetus eriytetään muun ryhmän toiminnasta.



12 LAPSEN ESIOPETUSSUUNNITELMAN LAATIMISEN PERIAATTEET

Lapsen esiopetuksen suunnitelma voidaan laatia yhteisesti koko ryhmälle tai lapselle voidaan laatia henkilökohtainen esiopetuksen suunnitelma, jonka avulla turvataan lapselle parhaat edellytykset kasvaa ja oppia. (Ks. liitel)

Suunnitelma perustuu havaintomateriaaliin, jonka pohjalta opettaja ja vanhemmat käyvät syksyllä esikoulun alkaessa ja keväällä koulunaloituksen lähestyessä keskustelun. Keskustelussa kartoitetaan mm. lapsen vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita ja sellaisia kehittämisen alueita, joissa lapsi tarvitsee tukea.

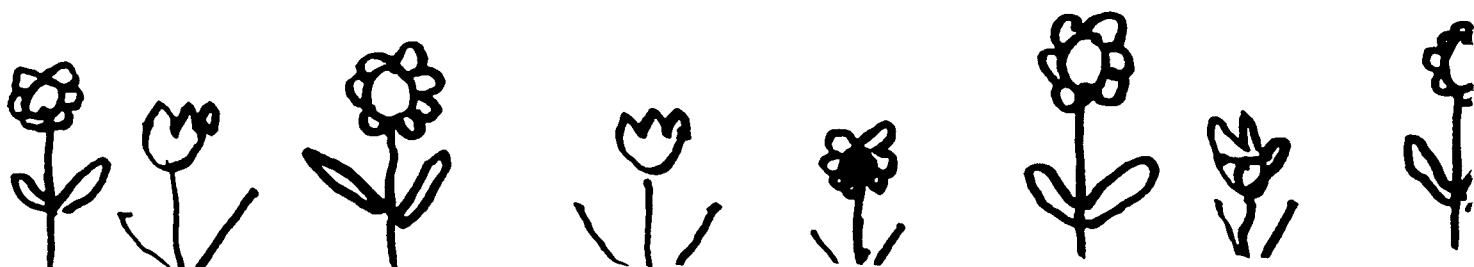
Esiopetuksen suunnitelmaan kuuluvat tärkeinä osina lapsen oppimisprosessin tavoitteiden kirjaaminen, seuranta ja arviointi. Keskustelut käydään vanhempien asiantuntemusta arvostaen. Lapsi voi olla mukana keskusteluissa. Näin hän saa tukea itsearviointitaitojensa kehittämiseen.

Vanhempien kanssa sovitaan, otetaanko lapsen omasta esiopetussuunnitelmasta kopio tulevalle alkuopettajalle. Tiedonsiirto tapahtuu lapsen parhaaksi ja on siksi tärkeää.

13 LAPSEN KEHITTÄMISEN JA OPPIMISEN SEURANTA JA ARVIOINTI

Esiopetuksessa arviointi perustuu siihen, miten hyvin esiopetuksen yleiset tavoitteet ja mahdollisessa lapsen esiopetuksen suunnitelmassa asetetut lapsen tavoitteet toteutuvat. Arviointia käydään jatkuvasti opettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa työskentelyn ja oppimisprosessin edetessä. Palautetta annetaan opettajan ja vanhempien sekä lapsen kanssa käytävissä säännöllisissä keskusteluissa.

Lapsen esiopetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden toteutumista ja koko lapsen oppimisprosessia arvioidaan vanhempien, lapsen ja opettajan yhteistyönä vielä keväällä ennen kouluun siirtymistä. Palaverissa voisi olla mahdollisuuksien mukaan mukana lapsen tuleva luokanopettaja. Arvioinnissa painotetaan lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä pikemmin kuin tavoitteiden saavuttamista.



Opettaja ja koko muu työyhteisö ovat luomassa edellytyksiä lapsen itsearviointiin. Vahvuuksia löytävä ja mahdollisuuksia osoittava työskentely rohkaisee lasta asettamaan itselleen realistisia tavoitteita ja jäsentämään työskentelyään. Oman kasvun, kehityksen ja oppimisen arviointi ohjaa lasta iloitsemaan omasta edistymisestään. Minäkuva vahvistuu.

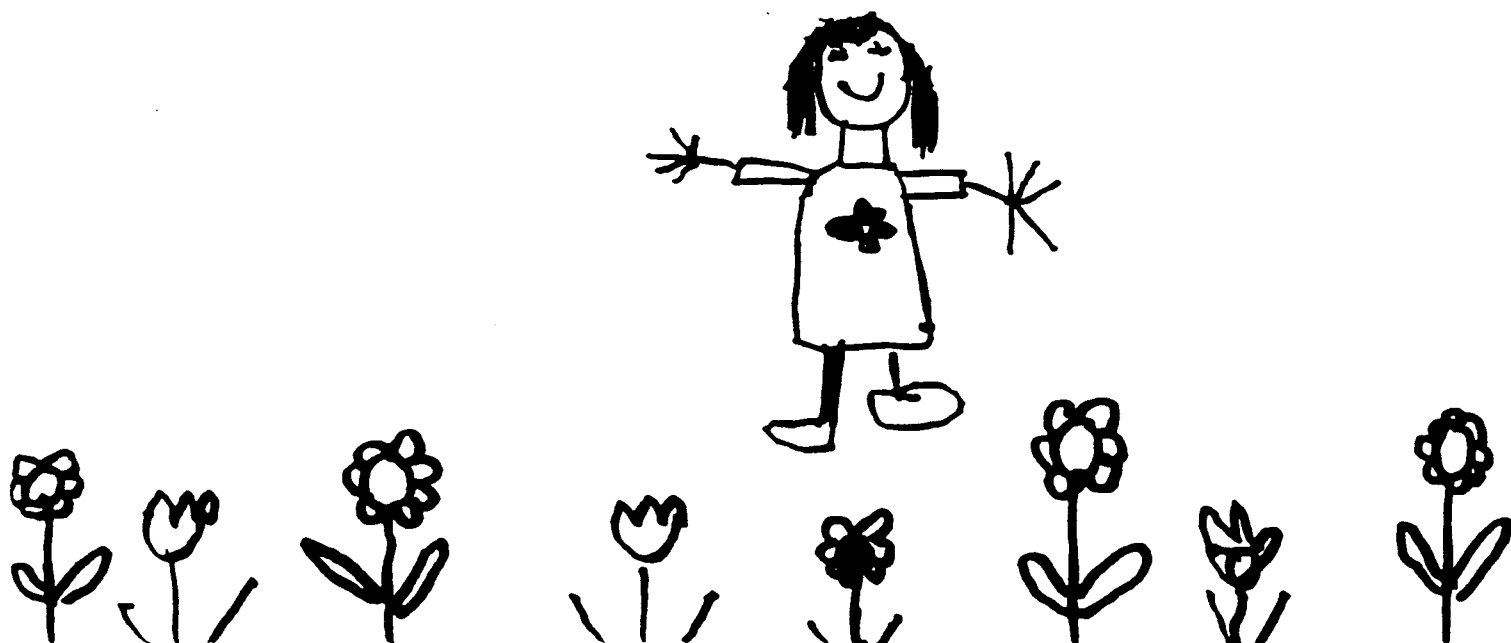
Itsearvioinnin harjoittelussa voidaan käyttää apuna jatkuvaa havainnointia, dokumentointia (esim. kasvun kansio), kyselyitä, haastatteluja (Ks. keskustelurungot: liitteet 2 ja 3), ja itsearviointilomakkeita (Ks. Lapsen itsearviointi: liite 6 ja siihen liittyvät ohjeet liite 4). Kaikkia liitteitä voidaan vapaasti muokata.

Esiopetuksen päätteeksi voidaan antaa osallistumistodistus. Todistus on vapaamuotoinen kertomus lapsen osallistumisesta oman yksikön esiopetustoimintaan. Todistuksessa ilmenee lapsen nimi, esiopetusyksikkö, todistuksen päiväys ja opettajan allekirjoitus. Todistusta voidaan täydentää kuvaamalla järjestettyä esiopetusta. (esim. esiopetuksen tavoitteita, sisältöjä, painotusalueita ym.)

14 ESIOPETUKSEN TOIMINNAN JATKUVA ARVIOINTI

Esiopetuksen arviointiin kuuluu kaikkien työyhteisössä toimivien työntekijöiden omaan työhön, työyksikköön sekä opetussuunnitelmaan ja sen toteutumiseen (esim. oppimisympäristö, sisällöt ja opetusmenetelmät) kohdistuva arviointi. Arviointi on yksi työn kehittämisen väline. Myös vanhemmat, lapset ja esiopetuksen yhteistyötahot arvioivat sekä keskusteluin että mahdollisiin kyselyihin vastaten opetussuunnitelmaa ja sen toteutumista.

Käytyjen keskusteluiden ja kyselyiden pohjalta kirjataan mahdolliset muutokset opetussuunnitelmaan ja mietitään keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi seuraavana vuonna. Arviointi on jatkuvaa. Opetussuunnitelma ”elää”.



ESIOPETUSSUUNNITELMAA VALMISTELLEEN TYÖRYHMÄN JÄSENET

Hernesaho Miia

opiskelija

Kemppainen Kati

Enäjärven koulu

Korjus Satu

Anjalan päiväkoti

Meier Tiina

Viialan päiväkoti

Rekki Marjatta

Sippolan koulu

Siukkola Kirsi

Ummeljoen päiväkoti

Tuittu Hilikka

Myllykosken päiväkoti

Turkia Niina

Inkeröisten päiväkoti



LAPSEN ESIOPETUKSEN SUUNNITELMA

Lapsen nimi: _____ Syntymäaika: _____

Osoite: _____

Huoltajat: _____ Puh. koti/ työ: _____

Muita läheisiä henkilöitä: _____

Lapsen luovuttaminen (kuka hakee): _____

Esikoulu: _____

Terveys/sairaudet/lääkitys/erityisruokavalio: _____

HAVAINNOINTI, TAVOITTEET, SEURANTA JA ARVIOINTI

(esiopetuksen suunnittelun tueksi ja oppimisprosessin arvioimiseksi)

Lomake täytetään yhdessä vanhempien kanssa. Syksyllä vanhemmat täyttävät yhdessä opettajan kanssa sarakkeen HAVAINNOINTI. Lomakkeen voi antaa vanhemmille rauhassa tutustuttavaksi ennen palaveria. SEURANTA- kohdan täyttää opettaja itse joulun jälkeen. ARVIOINTI- kohta täytetään keväällä yhdessä vanhempien kanssa.

OMATOIMISUUS JA PÄIVITTÄISTOIMINNOT

Osoo jo A Osoo jonkin verran B Tarvitsee harjoitusta C

	HAVAINNOINTI	SEURANTA	ARVIOINTI
Pukeutuu itsenäisesti			
Noudattaa sovittuja ruokailutapoja.			
Huolehtii omista tavaroistaan.			
Selviytyy WC:ssä itsenäisesti			
Siirtyy joustavasti toiminnasta toiseen.			

Havainnointiin perustuvia tavoitteita ja sopimuksia:

SOSIAALISET TAIDOT JA TUNNEILMAISU

	HAVAINNOINTI	SEURANTA	ARVIOINTI
Suhtautuu aikuisiin luontevasti. (kertoo asioistaan, ottaa kontaktia)			
Erottaa toden ja mielikuvituksen			
Solmii ystävyssuhteita.			
Ilmaisee tunteitaan.			
Ratkaisee erimielisyyksiä myönteisin keinoin.			
Käsittelee pettymyksiä vahingoittamatta toisia tai ympäristöä.			

Havainnointiin perustuvia tavoitteita ja sopimuksia:

TYÖSKENTELYTAIDOT

	HAVAINNOINTI	SEURANTA	ARVIOINTI
Keskittyy toimintaan vapaassa ryhmätilanteessa.			
Keskittyy toimintaan ohjatussa ryhmätilanteessa.			
Noudattaa sääntöjä peleissä ja leikeissä.			
Pystyy itsenäiseen työskentelyyn.			
Osallistuu mielellään toimintaan.			
Suorittaa tehtävät loppuun.			

Havainnointiin perustuvia tavoitteita ja sopimuksia:

MOTORIIKKA JA HAHMOTUS

	HAVAINNOINTI	SEURANTA	ARVIOINTI
Tunnistaa ja nimeää kehon osat.			
Hyppii yhdellä jalalla.			
Heittää pallon ja ottaa sen kiinni.			
Hallitsee saksiotteen ja osaa leikata.			
Hallitsee kynäotteen.			
Kokoaa palapelejä.			

Havainnointiin perustuvia tavoitteita ja suunnitelmia:

KIELELLISET VALMIUDET

	HAVAINNOINTI	SEURANTA	ARVIOINTI
Kuuntelee satuja ja muistaa kuulemansa.			
Kertoo ja kuvailee asioita ja tapahtumia.		-	
Pystyy etenevään keskusteluun aikuisten ja lasten kanssa			
Ymmärtää ohjeita ja toimii niiden mukaan.			
Puhuu selkeästi ja ymmärrettävästi.			
Kirjoittaa oman nimensä.			
Kuulee ja tunnistaa sanojen alkuaäänteitä.			

Havainnointiin liittyviä tavoitteita ja sopimuksia:

MATEMAATTISET VALMIUDET

	HAVAINNOINTI	SEURANTA	ARVIOINTI
Luettelee luvut 1-10 lukuloruna.			
Tunnistaa luvut 1-10.			
Laskee pelissä (siirtää nappulaa nopan silmäluvun mukaisesti).			
Ratkaisee pieniä arkipäivän matematiikkaan liittyviä ongelmia.			
Hahmottaa ajankulua.			

Havainnointiin perustuvia tavoitteita ja sopimuksia:

LAPSEN PERSOONALLISUUS

Lapsen vahvat alueet: (esim. tiedot, taidot, luonteenpiirteet, harrastukset ym.)

Lapsi tarvitsee tukea seuraavissa asioissa:

Millaisista leikeistä lapsi pitää?

Annan luvan lapseni kuljettamiseen henkilöautolla liikenneturvallisuudesta annettuja ohjeita noudattaen. ☐ Kyllä ☐ Ei

Saako tarvittaessa olla yhteydessä päivähoidon ja koulun eri yhteistyötahojen (kuten neuvola) kanssa lapsen terveyttä ja kehitystä koskevissa asioissa? ☐ Kyllä ☐ Ei

Osallistuuko lapsi pyhäkouluun? ☐ Kyllä ☐ Ei

VAITIOLOVELVOLLISUUS

Päivähoitolain 32§:n mukaan lasten päivähoitoon osallistuva ei saa sivulliselle ilmaista mitä hän tässä tehtävässä on saanut tietää päivähoitopalveluja/koulun oppilashuoltoa käyttäneestä henkilöstä ja hänen perheestään.

SOPIMUKSEN ALLEKIRJOITTAMINEN

Tämä sopimus on voimassa toistaiseksi. Siihen voidaan sopijaosapuolen niin halutessa tehdä muutoksia.

Anjalankoskella ____/____20____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Opettajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Keskustelurunko lapsen ja opettajan keskustelun pohjaksi syksyllä

1 Mikä sinun nimesi on?

2 Kuinka vanha olet?

3 Mikä eskarissa on mielestäsi kivaa?

4 Millainen on mielestäsi hyvä ystävä?

5 Millaisista kirjoista pidät?

6 Millaiset leikit ovat sinusta mukavia?

7 Millaiset asiat pelottavat tai jännittävät sinua?

8 Mitä teet yhdessä vanhempien kanssa?

9 Mitä osaat mielestäsi hyvin?

10 Mitä haluaisit oppia?

Lapsen nimi: _____ Opettaja: _____

Keskustelurunko lapsen ja opettajan keskustelun pohjaksi
vuodenvaihteen jälkeen ja keväällä

1. Millaiset leikit ovat sinusta mukavia?

2. Mikä eskarissa on mielestäsi kivaa?

3. Mistä et pidä eskarissa?

4. Millaiset asiat pelottavat tai jännittävät sinua?

5. Millainen on mielestäsi hyvä kaveri?

6. Kenen kanssa leikit?

7. Kiusataanko sinua eskarissa?

8. Mitä osaat oikein hyvin?

9. Mitä olet oppinut eskarissa?

10. Onko joku asia sinusta liian helppo/vaikea?

Lapsen nimi: _____ Opettaja: _____

LAPSEN ITSEARVIOINTI (ohjeet liitteeseen)

Lapsi arvioi yhdessä opettajan kanssa omaa oppimisen tasoaan. Arvioinnissa ovat tukena esiopetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden mukaiset arviointilauseet. Mukana on myös sellaisia lauseita, joissa lapsi pohtii omaa suuntautumistaan uuden oppimiseen. Liitteen kuvat voi jokainen yksikkö suunnitella ja piirtää omalla persoonallisella tavallaan.

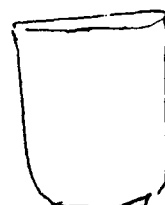
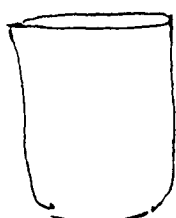
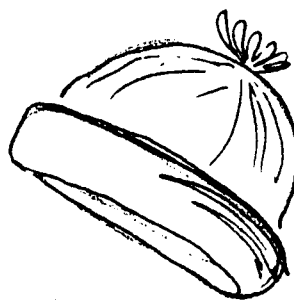
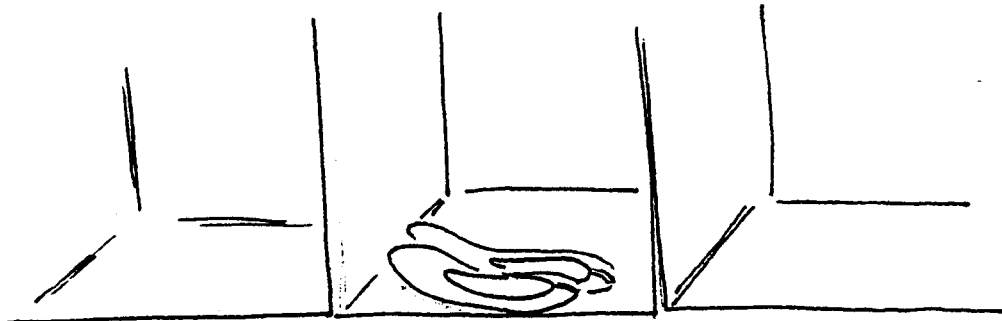
Arviointilauseet voivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia:

1. Selviydyn itse pukeutumisesta.
2. Huolehdin tavaroistani ja tehtävistäni.
3. Minulla on hyvät ruokailutottumukset.
4. Osaan käydä yksin WC:ssä.
5. Osaan leikkiä toisten kanssa.
6. Osaan ilmaista tunteitani.
7. Osaan odottaa vuoroani.
8. Osaan noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä.
9. Osaan keskittyä omaan työhöni.
10. Haluan oppia uusia asioita.
11. Kuuntelen mielelläni satuja.
12. Osaan kertoa asioita ja sanoa mielipiteitä.

Työskentelyvaiheet:

- Lapsi keskustelee opettajan kanssa ensimmäisen arviointilauseen sisällöstä liitteen ensimmäistä kuvaa tutkien. (Kuva kannattaa suurentaa A 3-kokoiseksi, ainakin siinä tapauksessa, että opettaja työskentelee koko ryhmän kanssa samanaikaisesti.)
- Lapsi arvioi omaa osaamisen tasoaan liitteen alareunassa olevaa "TAITOLASIA" värittäen. (Osaan: väritän kokonaan. Osaan jonkin verran: väritän vähän. En vielä osaa: jätä lasi värittämättä.)
- Keskustelu jatkuu toisen kuvan perusteella toista arviointilauseetta pohtien.

Arviointi tapahtuu samaa kaavaketta käyttäen sekä keväällä että syksyllä.

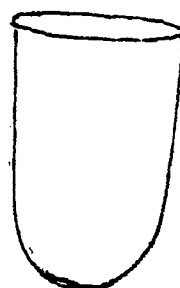
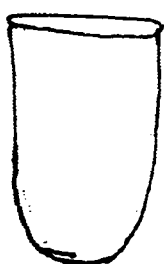
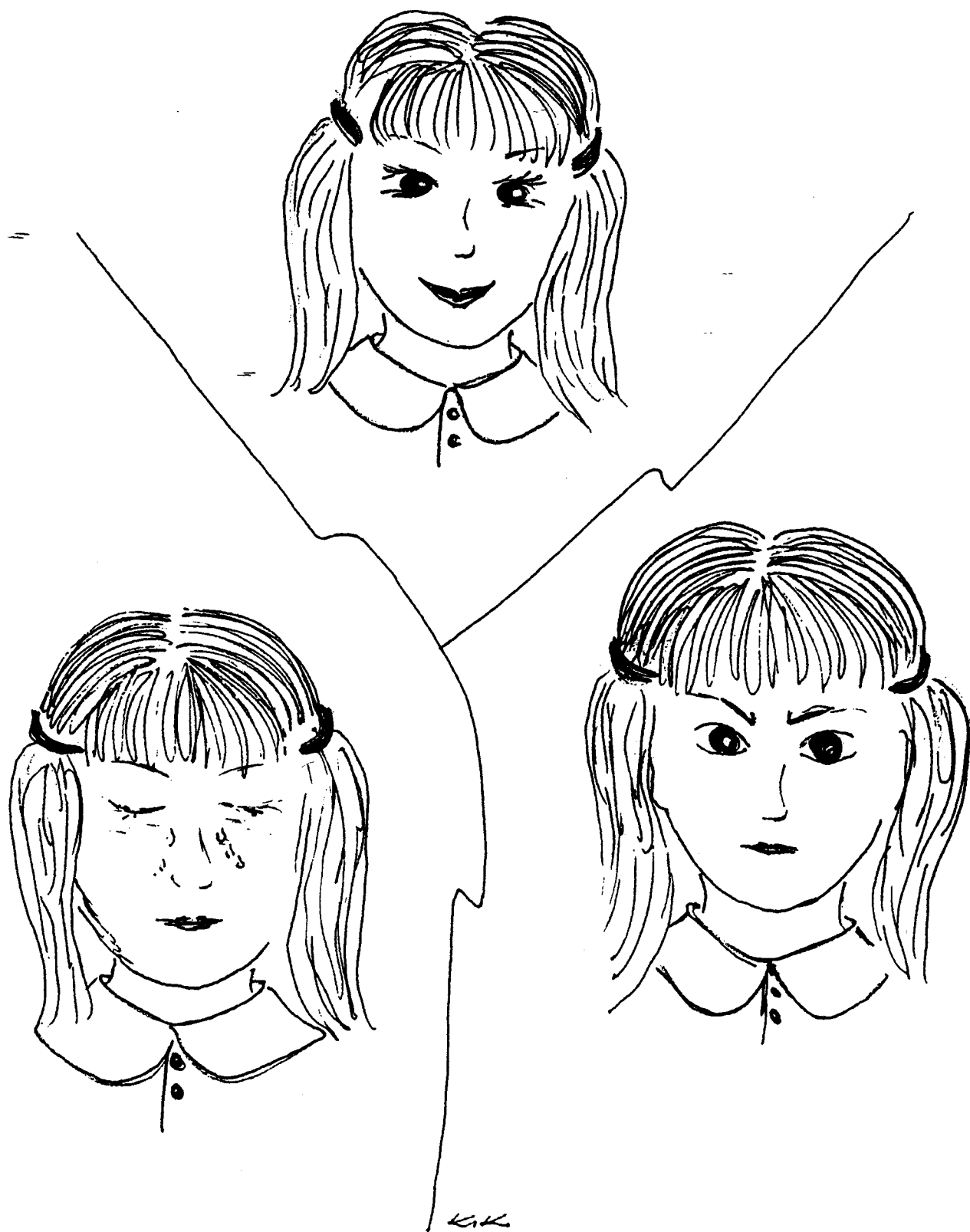


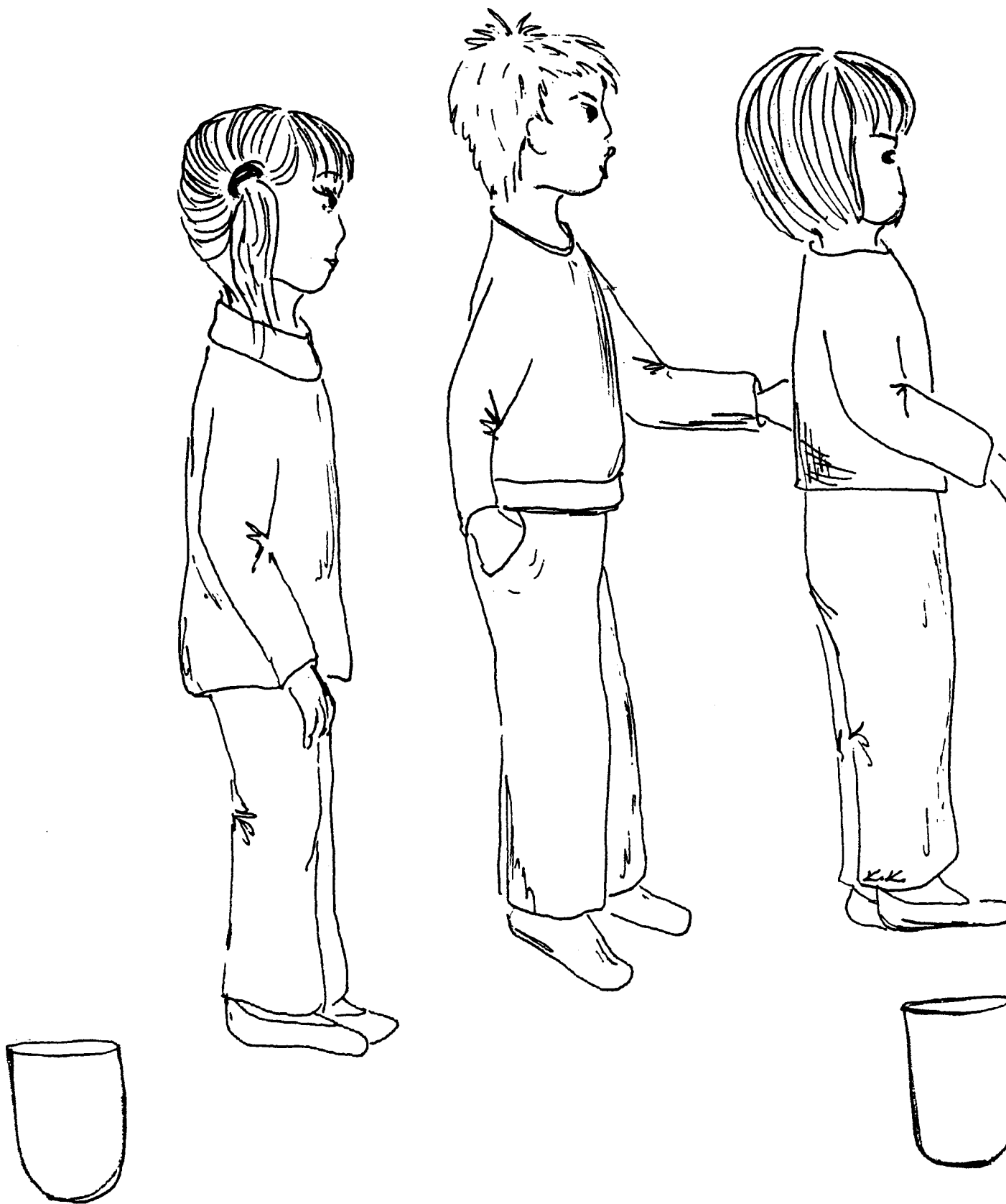


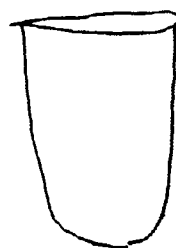
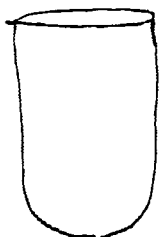


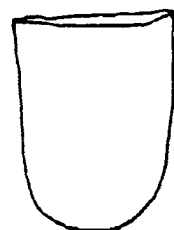
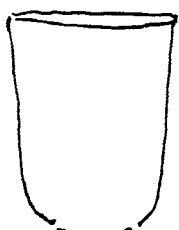


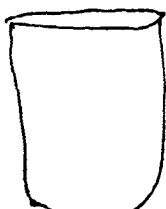


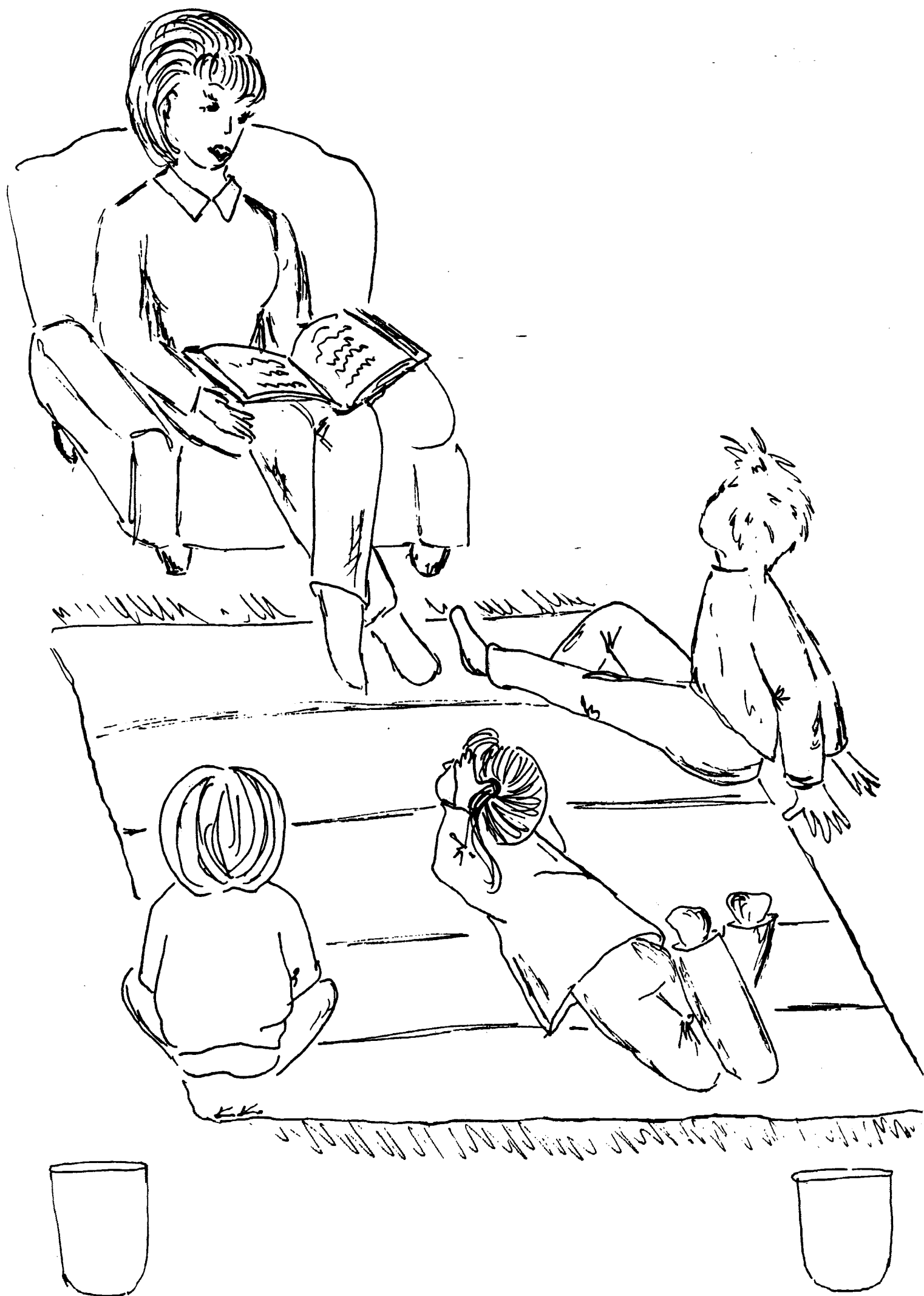














TEEMOJA HAASTATTELUUN

TAUSTATIEDOT

- Mikä on koulutuksesi?
- Mikä on työkokemuksesi esi- ja alkuopetuksessa?

KUINKA AK:N ESIOPETUSSUUNNITELMAN LAADINTAPROSESSI

ETENI?

- Kuvaile opetussuunnitelman laadintaprosessia. Mitä tehtiin? Miten? Miksi?
 - alussa
 - keskellä
 - lopussa
- Mitkä asiat koit helpoiksi?
- Mitkä asiat koit vaikeiksi? Mitkä olivat mielestäsi suurimmat ongelmat?
- Mitä tekisit nyt toisin?
- Mitä asioita pitää mielestäsi ottaa huomioon OPS:ia laadittaessa?

MITEN TYÖRYHMÄN JÄSENET KOKEVAT ESIOPETUKSEN JA

OPETUSSUUNNITELMAN MERKITYKSEN?

- Miksi esiopetus on mielestäsi tärkeää?
- Mikä ero on esi- ja alkuopetuksella?
- Kuinka suhtaudut esioppilaisiin?
- Miten esiopetusta pitäisi mielestäsi toteuttaa? /ideaalia
- Kuka saa antaa esiopetusta? Miksi?
- Miten ajattelet että lapsi oppii?
- Mitkä osa-alueet ovat mielestäsi tärkeitä esiopetuksessa? Miksi?
- Mitä hyötyä mielestäsi OPS:ista on oppilaalle/opettajalle/muille (kenelle?) Miksi?
- Millaiset raamit OPS antaa kasvatustyölle?

- Vastaako uusi esiopetussuunnitelma omia arvojasi? Miten?
- Onko käsityksesi opetussuunnitelmasta muuttunut? Miten?

KUINKA SITOUTUNEITA RYHMÄN JÄSENET OLIVAT OPS- TYÖHÖN?

- Miksi olet mukana OPS-ryhmässä?
- Mikä oli sinun roolisi työryhmässä?
- Minkä arvosanan antaisit työskentelystäsi?
- Miltä työ on tuntunut?
- Mitä työ on antanut sinulle?
- Miten omat näkemyksesi tulevat esiin uudessa esiopetussuunnitelmassa?
- Missä vaiheessa oman PK:si, koulusi esiopetussuunnitelman laadinta on?
- Mikä on sinun roolisi siinä?
- Miten organisoit työstämisen?
- Saitko kunnallisen esiopetussuunnitelman laadinnasta eväitä talonne OPSin rakentamiseen?
Millaisia?
- Koetko, että sinulla on OPSin myötä mahdollisuus vaikuttaa siihen, millainen
päiväkotinne/koulunne on?
- Onko työyhteisösi ollut mukana rakentamassa kunnallista OPSia? Miten?
- Millaisia oivalluksia koitte työyhteisössänne?
- Mihin ongelmiin törmäsitte?
- Arveletko OPS-käsityksen muuttuneen työyhteisösi jäsenillä?
- Onko OPS-prosessi muuttanut omia ajatuksiasi päiväkodissa/koulussa, omassa ajattelussasi?
Miten?
- Mikä oli mielestäsi niin tärkeää, että kannatti olla mukana esiopetussuunnitelmaa laativassa
työryhmässä?