

## ESKARI KYLÄKOULUSSA

Tapaustutkimus kyläkoulun esiopetuksesta  
ja kuusivuotiaiden lasten oppimisesta yhdysluokassa

Kirsi Puurunen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Puurunen, K.: Eskari kyläkoulussa. Tapaustutkimus kyläkoulun esiopetuksesta ja kuusivuotiaiden lasten oppimisesta yhdysluokassa. 121 s.

Suomalainen esiopetus elää muutosten aikaa. 1.8.2001 voimaantulevan uuden esiopetuslain tavoitteena on yhdenmukaistaa maamme esiopetustoimintaa ja saada mahdollisimman moni kuusivuotias mukaan esiopetuksen piiriin. Myös pienissä kunnissa ja maaseudulla tullaan järjestämään esiopetusta uuden lain ja opetussuunnitelman mukaisesti päivähoitossa, peruskoulussa tai muussa soveltuvassa paikassa. Jo vuosikymmeniä olemassaolostaan kamppailleet kyläkoulut ovat näin ollen saaneet esiopetuksesta uuden kehittämishaasteen, joka tarvitsee tuekseen esiopetuksen ja kyläkouluelämän tutkimusta. Tämän etnografisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvata kyläkoulussa järjestettävää esiopetusta mahdollisimman laajasti sekä tutkia, mitä ja miten esioppilaat oppivat yhdysluokassa.

Tutkimus toteutettiin lukuvuosina 1999 – 2000 ja 2000 – 2001 keskisuomalaisessa kyläkoulussa. Tutkimukseen osallistui kahdeksan esioppilasta ja 13 yhdysluokan oppilasta. Tutkimusaineisto koostuu tutkijan omasta havainnointityöstä, lasten haastatteluista, valokuvista, piirroksista ja vanhempien kyselyistä. Aineistossa on mukana kaikki materiaali, jossa kuvataan esioppilaiden oppimista yhdysluokassa sekä kyläkoulun fyysisiä ja henkisiä edellytyksiä toteuttaa esiopetusta.

Tulokset osoittavat, että kyläkoululla on edellytyksiä toteuttaa valtakunnalliseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan perustuvaa esiopetusta, jossa otetaan huomioon myös vanhempien näkökulma ja arvomaailma. Tutkimuksen mukaan lapset ja vanhemmat pitävät esiopetusta sosiaalista elämää kehittävänä asiana, joka helpottaa myös koulunaloitusta. Kuusivuotiaat lapset oppivat tietoja ja taitoja mm. matemaattisella, kielellisellä ja liikunnallisella alueella monipuolisessa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden lasten kanssa.

Avainsanat: esiopetus, esioppilas, kyläkoulu, yhdysluokka, yhteistoiminnallinen oppiminen, lähikehityksen vyöhyke, oppiminen yhdysluokassa

## ABSTRACT

Puurunen, K.: Preschool in the village school. A case study of preschool in a village school and the learning of six-year-old children in a mixed age class. 121 p.

Finnish preschool instruction is going through a time of changes. The new preschool law comes into effect on 1.8.2001 and its goal is to standardize Finland's preschool instruction and to bring as many six-year-old children as possible within the scope of preschool. Also in small communities and rural areas preschool instruction will be organized in day care, elementary school or some other appropriate place, according to the new law and curriculum. Thus, village schools, which have struggled for their survival for decades, are faced with the new challenge of developing preschool instruction, which needs the support of research into preschool and village school life. The purpose of this ethnographic case study is to describe preschool in the village school as comprehensively as possible, and to study what and how preschool pupils learn in a mixed age class.

The study was carried out during the 1999 – 2000 and 2000 – 2001 school years in a village school in the region of Central Finland. Eight preschool pupils and 13 mixed age class pupils participated in the study. The research material consists of the researcher's own observation work, children's interviews, photographs, drawings and parents' questionnaires. The research data include all materials describing the learning of preschool pupils in a mixed age class and the village school's physical and emotional facilities for implementing preschool instruction.

The results show that the village school has prerequisites to implement a preschool based on the national preschool curriculum which also takes parents' perspectives and values into account. According to the results, children and parents consider preschool something that develops children's social life, which also simplifies starting school. Six-year-old children learn facts and skills in, for example, the mathematical, linguistic and physical areas through diverse interaction and cooperation with other children.

Keywords: preschool, preschool pupil, village school, mixed age class, cooperative learning, zone of proximal development, learning in mixed age class.

## ALKUSANAT

Olen tehnyt tämän tutkimuksen pro gradu -tutkielmana Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimus on saanut alkunsa esiopetuksen ja kyläkoulujen ajankohtaisuudesta sekä omasta mielenkiinnostani tutkia juuri tätä tutkimustapausta. Kyläkoulussa koulutyöni aloittaneena sekä esi- ja alkuopetukseen erikoistuneena opettajaopiskelijana haluan tämän tutkimuksen kautta olla kehittämässä suomalaista esiopetusta sekä puolustamassa kyläkoulujen merkitystä maamme peruskoulujärjestelmässä.

Kiitän sydämellisesti Kankaisten kyläkoulun väkeä siitä, että olette ottaneet minut avosylin ja luottamuksella vastaan. Kaksi koululla suorittamaani opetusharjoittelua ovat mahdollistaneet tutkimuksen konkreettisen toteutumisen. Yhteistyö koulun opettajien, oppilaiden, henkilökunnan ja vanhempien kanssa on oman havainnointityöni rinnalla aikaansaanut laajan ja monipuolisen aineiston, johon tämä tutkimus perustuu. Erityinen kiitos kuuluu koulun johtavalle opettajalle Taina Hoskarille, joka on jaksanut rohkaista minua tutkimusmatkani monissa solmukohdissa.

Kiitän työni ohjaajaa professori Eira Korpista asiantuntevasta ohjauksesta ja tuesta prosessin vaikeina hetkinä. Kiitos lehtori Marja-Leena Hussolle päättöharjoitteluni ohjauksesta ja kannustamisesta sekä lehtori Glyn Hughesille englanninkielisen tiivistelmän tarkistamisesta. Kiitän myös ystävääni Tiina Sauramoja avusta työn esitarkastusvaiheessa sekä miestäni Pekkaa teknisestä avusta kuvioden tekemisessä ja ulkoasun viimeistelyssä. Kiitos vanhemmilleni elämäneväistä sekä tärkeästä tuesta tutkimuksen edetessä.

Jyväskylässä ystävänpäivänä 14.2.2001

---

Kirsi Puurunen

# SISÄLTÖ

1 TUTKIMUKSEN TAUSTALLA .....	8
1.1 Esiopetuksen ja kyläkoulujen ajankohtaisuus .....	8
1.1.1 Uudistuva esiopetus .....	9
1.1.2 Pienten koulujen henkiinjäämistaistelu .....	11
1.2 Esiopetus peruskoulussa .....	14
1.2.1 Koulujärjestelmän vihrein osa .....	14
1.2.2 Kyläkoulujen esiopetus .....	15
1.3 Lähtökohtani tutkimusmatkalle .....	16
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	20
2.1 Tutkimusprosessin eteneminen .....	20
2.2 Tutkimuksen tehtävät ja tavoitteet .....	21
2.3 Tutkimustyyppin määrittely .....	22
2.3.1 Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus .....	23
2.3.2 Tapaustutkimus .....	23
2.3.3 Etnografinen tutkimus .....	25
2.3.4 Toimintatutkimuksen piirteitä .....	27
2.4 Aineistoa kokoamassa .....	28
2.4.1 Havainnot, ajatukset, tunteet, kokemukset .....	30
2.4.2 Lasten haastattelut .....	31
2.4.3 Vanhempien kyselyt .....	34
2.4.4 Muu kerätty materiaali .....	35
2.5 Aineiston analysointi .....	36
2.6 Onko tarinani totta? Tutkimus luotettavuus- ja eettisyystarkastelussa .....	38
3 KANKAISTEN KYLÄKOULU TOIVAKASSA .....	43
3.1 Koulun muotokuva .....	43
3.2 Koulun toiminta-ajatus, opetussuunnitelman lähtökohdat ja arvoperusta....	46
3.3 Koulun esiopetustoiminta .....	48

3.3.1 Lukuvuodet 1999 – 2000 ja 2000 – 2000 .....	48
3.3.2 Tutkittavien esiopetusryhmien kuvailu .....	50
<b>4 ESIOPETUS KYLÄKOULUSSA .....</b>	<b>52</b>
4.1 Valtakunnalliset esiopetussuunnitelman perusteet ja Kankaisten malli .....	52
4.2 Mitä esikoulussa opitaan? .....	56
4.2.1 Esiopetuksen keskeiset sisältöalueet .....	57
4.2.2 Lasten kuvaamia oppimisen sisältöjä .....	64
4.3 Opetus- ja työskentelymuodot .....	67
4.4 Esiopetuksen arviointikäytännöt .....	70
4.5 Kyläkoulu toiminta- ja oppimisympäristönä .....	73
4.6 Esiopetuksen merkitys lapselle .....	76
4.7 Esiopetuksen toteutumisen arviointia ja kehittämismahdollisuuksia .....	78
4.8 Kyläkoulun esiopettajuuden arviointia .....	79
<b>5 YHDESSÄ OPIMME .....</b>	<b>83</b>
5.1 Yhteistoiminnallisuus oppimisen pohjana .....	83
5.2 Esiopetuksen integroiminen alkuopetukseen .....	88
5.3 Esioppilaiden oppiminen yhdysluokassa .....	89
5.3.1 Oppimisen teoriaa .....	89
5.3.2 Esioppilaiden oppimisen tutkimista .....	92
<b>6 TUTKIMUSMATKAN TULIAISIA JA UUSIA SUUNTAVIITTOJA .....</b>	<b>96</b>
6.1 Tutkimustulokset .....	96
6.2 Tutkimusmatkan pohdinta ja jatkotutkimusmahdollisuudet .....	97
6.3 Uudet suuntaviitat .....	100
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>102</b>
<b>LIITTEET (12kpl) .....</b>	<b>110</b>

LIITE 1: Tervehdyskirje ja haastattelulupakaavake 1.....	110
LIITE 2: Lupa-anomus päättöharjoittelun suorittamiselle tutkimuskoululla.....	111
LIITE 3: Tervehdyskirje ja haastattelulupakaavake 2.....	112
LIITE 4: Vanhempien kyselylomakkeiden kysymykset tiivistetysti.....	113
LIITE 5: Esimerkkejä kirjallisista esiopetustehtävistä.....	114
LIITE 6: Kankaisten kyläkoulun tukiverkosto.....	115
LIITE 7: Kankaisten kyläkoulun toiminta-ajatus.....	116
LIITE 8: Tutkittavan esi- ja alkuopetusluokan oppilaiden ja vanhempien osallistuminen haastatteluihin ja kyselyihin.....	117
LIITE 9: Arviointikysely vanhemmille.....	118
LIITE 10: Esiopetuksen kevätarviointi 2000 osa 1 (lapsen itsearviointi).....	119
LIITE 11: Esiopetuksen kevätarviointi 2000 osa 2 (opettajan arviointi).....	120
LIITE 12: Esiopetuksen kevätarviointi 1999 (lapsen ja vanhempien arviointi)..	121

# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTALLA

## 1.1 Esiopetuksen ja kyläkoulujen ajankohtaisuus

Suomalainen esiopetus elää voimakasta murrosaikaa. Jo useita vuosikymmeniä kytenneet muutospainet ovat saaneet aikaan uuden, 1.8.2001 voimaantulevan esiopetuslain, joka takaa maksuttoman ja vapaaehtoisen esiopetuksen jokaiselle kuusivuotiaalle lapselle huoltajan niin halutessa. Lain mukaan jokaisen Suomen kunnan on pystyttävä tarjoamaan lapselle esiopetusta päivähoitossa, koulussa tai muussa opetukseen soveltuvassa paikassa. Uusi esiopetuslaki on suurin uudistus suomalaisessa kasvatusta ja opetusjärjestelmässä sitten 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen. Laki on saanut aikaan aktiivista keskustelua mm. esiopetuksen järjestämipaikasta, opettajien pätevyysvaatimuksista ja lapsen oikeudesta joustavaan koulunaloitukseen. Kyläkoulut ovat puolestaan olleet uudelleen vilkkaan keskustelun kohteina 1990-luvun alusta lähtien: Satoja kyläkouluja on lakkautettu kaikessa hiljaisuudessa tai kyläläisten ankarasta vastustuksesta huolimatta.

Uudistusten ja muutosten aikoina tarvitaan uutta tutkimusta; tämän tutkimuksen tarkeys piilee esiopetuksen ja kyläkoulujen kehittämisessä ja asemien vahvistamisessa. Yhdeksi kyläkoulujen kehittämismahdollisuudeksi onkin noussut esiopetus, jonka tutkimustyö on erityisen tärkeää maaseudulla elävien lasten oppimismahdollisuuksia kehitettäessä. Uudistusten pyörteissä opettajille, kuntien päättäjille, esioppilaille ja heidän perheilleen tarvitaan rohkaisevia ja kannustavia esimerkkejä erilaisista tavoista järjestää esiopetusta.

Tämän etnografisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvata kyläkoulussa järjestettävää esiopetusta mahdollisimman kattavasti. Toimintatutkimuksellisenä tavoitteena on auttaa kehittämään kyläkoulun esiopetusta lapsilähtöiseksi toiminnaksi, jossa käytetään hyväksi kyläkoulun ainutlaatuisia mahdollisuuksia tarjota pienille lapsille turvallinen koulunaloitus. Tutkimusaineisto on kerätty tapaustutkimukselle ja etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti monilla aineistonkeruumenetelmillä.



### 1.1.1 Uudistuva esiopetus

*Oppivelvollisuuden alkamista edeltävän vuoden opetusta on pääsääntöisesti kutsuttu esiopetuksiksi.* Sosiaali- ja koululainsäädännössä ei ole kuitenkaan aikaisemmin määritelty täysin yhtenäistä esiopetuksen käsitettä. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 1.) Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (1999) mukaan esiopetus voidaan suppeasti määritellä kuusivuotiaiden lasten kouluvalmiuksien vahvistamiseksi. Laajemmin se voidaan ymmärtää 3 – 6-vuotiaiden lasten tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi kasvatukseksi ja opetuksiksi. Esiopetuksen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus ovat kuitenkin tärkeä osa molempia määritelmiä. Virallisena määritelmänä perusopetuslain (1998) mukaan *esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sen tavoitteena on parantaa lapsen oppimisedellytyksiä.* Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996) määrittelee esiopetuksen *suunnitelmallisena opetuksena ja kasvatuksena, jota tarjotaan lapselle ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoidossa tai koulussa.* (Brotherus ym. 1999, 27 – 28.) Tässä tutkimuksessa termi esiopetus on määritelmänä suppea, koska tutkin kuusivuotiaita esioppilaita yhdistettynä kyläkoulun alkuopetusluokkaan. *Alkuopetuksella tarkoitetaan yleisesti 1.- ja 2.-luokan opetusta peruskoulussa* (Brotherus ym. 1999, 29).

Vuoden 1996 päivähoitolain mukaan kaikilla kuusivuotiailla lapsilla on oikeus päivähoitoon (Brotherus ym. 1999, 16). 1.8.2001 voimaantulevan uuden esiopetuslain mukaan kaikilla kuusivuotiailla lapsilla on päivähoidon lisäksi oikeus myös maksuttomaan ja vapaaehtoiseen esiopetukseen. Uudistus tulee voimaan vaiheittain 1.8.2000 alkaen. Lukuvuonna 2000 – 2001 esiopetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista, lukuun ottamatta pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevia oppilaita. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.) Uusi esiopetuslaki on suurin muutos suomalaisessa kasvatus- ja opetusjärjestelmässä sitten peruskoulu-uudistuksen 1970-luvulla ja siten myös tärkeä kehittämisprosessin alku.

Uuden esiopetuslainsäädännön tavoitteena on rakentaa maamme koulutusjärjestelmään uusi, entistä selkeämpi ensimmäinen porras (Poikonen 2000, 64). Uudistuksen lähtökohtana on luoda yhtenäinen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen jatkumo, jossa lapsen kasvulle ja oppimiselle annetaan tarvittava ja riittävä tuki. Tavoitteena on varmistaa, että mahdollisimman suuri osa kuusivuotiaista tulee

osallistumaan järjestelmällisen, sisällöltään ja laajuudeltaan yhdenmukaisen esiopetuksen piiriin. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 1 – 2; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1§; ks. myös Sivistysvaliokunnan mietintö 7/1999, 5; Brotherus ym. 1999, 39; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 23.) Tämä vaatii varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen opettajilta nykyistä tiiviimpää yhteistyötä (esim. Puurunen & Sauramo 2000), molempien osapuolien hyvien ja huonojen puolien kartoittamista (Persson 1995, 12) sekä pedagogisen toiminnan parhaiden puolien yhdistämistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8). Suomen ensimmäisiin esiopetuskokeiluihin osallistuneet kunnat ovat tehneet urauurtavaa työtä esiopetuksen kehittämiseksi ja tätä kautta näillä kunnilla on paljon kokemuksia ja annettavaa laajenevalle esiopetukselle (Linnilä 2000, 29; ks. myös Peltonen 1998; Purokuru 1997, 49 - 50).

Miten esiopetusuudistukset sitten muuttivat suomalaista koululainsäädäntöä? Esiopetusuudistuksen muistion (2000, 2 – 3, 8) mukaan päivähoitossa ja koulujärjestelmän puolella järjestetyssä esiopetuksessa on aikaisemmin ollut erilainen lainsäädännöllinen perusta. Tämä on osaltaan johtunut perusopetuksen ja esiopetuksen sijoittumisesta eri hallinnon alueille (Laine 1999, 4). Syksyllä 2001 voimaantuleva uusi laki tulee yhdenmukaistamaan eri tavoin järjestettävää esiopetustoimintaa. Esiopetusuudistuksen muistion (2000) mukaan uudistuksessa sovellettava lainsäädäntö hyväksyttiin eduskunnassa sivistysvaliokunnan mietinnön 7/1999 pohjalta 7.12.1999. Tasavallan presidentti vahvisti 23.12.1999 seuraavat lait:

- Laki perusopetuslain muuttamisesta (1288/1999)
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 17 §:n muuttamisesta (1289/1999)
- Laki päivähoitosta annetun lain muuttamisesta (1290/1999)
- Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta (1291/1999)
- Laki sosiaali- ja terveydenhuollon asiakasmaksuista annetun lain 7 a §:n muuttamisesta (1292/1999). (Esiopetusuudistuksen muistio 2000.)

Uudet lait ovat sovellettavissa sekä päivähoidon että peruskoulun puolella järjestettävään esiopetustoimintaan. Esiopetusta koskevat toiminnalliset säännökset sisältyvät perusopetuslakiin (628/1998) ja -asetukseen (852/1998) ellei säännöksessä erikseen todeta, että sitä sovelletaan ainoastaan perusopetukseen tai muuhun perusopetuslaissa tarkoitettuun opetukseen. Opettajien ja muun henkilökunnan pätevyysvaatimukset sisältyvät opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annettuun asetukseen (986/1998) ja sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annettuun asetukseen (804/1992). Jos kunta järjestää esiopetusta päivähoitopaikassa, sovelletaan perusopetuslakia, sen nojalla annettuja asetuksia täydentäen päivähoitosta annettua lakia ja sen nojalla annettuja asetuksia. Kunta voi päätöksensä mukaan järjestää esiopetusta koulussa, lasten päivähoitosta annetun lain 1 §:n 2 tai 3 momentin tarkoittamassa päivähoitopaikassa tai muussa soveltuvassa paikassa. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000.)

Esiopetusuudistuksen muistion (2000, 10) mukaan esioppilailla on oikeus samoihin opintososiaalisiin etuihin kuin perusopetuksen oppilailla, lukuun ottamatta kuljetus- ja majoitusetua. Opetuksen lisäksi kaikki oppimateriaali, työvälineet ja -aineet sekä täysipainoinen, ohjattu ateriat ovat maksuttomia. Maksuttomuudella yhteiskunta pyrkii takaamaan kaikille tasavertaisen ja ilmaisen peruskoulutuksen perhetaustaan katsomatta (Brotherus ym. 1999, 39).

Uuden esiopetuslain mukaan esiopetus kuuluu opetusministeriön toimialaan. Opetusministeriö vastaa näin ollen lainsäädännöstä, rahoituksesta ja muusta ohjauksesta. Yleisten tavoitteiden asettaminen ja opetussuunnitelman perusteiden laatiminen tapahtuu opetusministeriön, sosiaali- ja terveysministeriön, Stakesin ja Opetushallituksen yhteistyössä. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 15.)

### 1.1.2 Pienten koulujen henkiinjäämistäistelu

*Kyläkoulu* määritellään yleensä 1 - 3 opettajaiseksi kouluksi, jota ympäröi tiivis ja rajattu asukas-yhteisö, kylä (Nykänen & Väkeväinen 1998, 11; Pirhonen 1993, 7; Purokuru 1997, 5). Kyläkoulujen pienet opettaja- ja oppilasmäärät edellyttävät yhdysluokkaopetusta, jossa useiden vuosiluokkien oppilaat opiskelevat samassa luokassa (Pirhonen 1993, 7).

Kyläkoulut sijaitsevat yleensä maaseudulla, jossa sillä on tärkeä merkitys myös kyläyhteisön kokoontumis- ja harrastuspaikkana (Purokuru 1997, 5; Viertola 1998). Puolet Suomen peruskouluista on alle 50 oppilaan kouluja, joten pienten koulujen verkosto on maassamme edelleen hyvin tiheä (Hyyrö 2000, 46). Kyläkoulun määritelmä antaa Iso-Tryckärin (2000, 67) mukaan kyläkouluille kehukset, mutta todellisuudessa kyläkoulujen sisällöt ovat toinen toistaan erilaisempia. Tässä tutkimuksessa syvennyn tarkemmin yhteen kyläkouluun ja sen ihmisten toimintaan.

Suomen ensimmäiset koulut perustettiin 1600-luvulla, mutta varsinaisen kyläkoulujen historian on katsottu alkaneen 1700-luvulla. Peruskoulutuksen uusi kehitys alkoi, kun kunnallinen kansakoulu perustettiin kansakouluasetuksella vuonna 1866. Kyläkouluja perustettiin paljon 1900 - 1920-luvuilla. Oppivelvollisuuslaki astui voimaan vuonna 1921. (Kuikka 1996, 6 - 7; ks. myös Laukkanen ym. 1986, 10.) Oppivelvollisuuslaki piti konkreettisesti toteuttaa kaupungeissa vuoteen 1931 ja maalaiskunnissa vuoteen 1937 mennessä (Viljanen 1998).

Kyläkoulujen ahdingon aika alkoi sotien jälkeen, jolloin muuttoliike maaseudulta kaupunkeihin oli ennennäkemätöntä mm. voimakkaan teollistumisen myötä. Eniten kyläkoulujen toimintaan ja olemassaoloon vaikutti kuitenkin väestön siirtyminen suuriin kasvukeskuksiin 1960- ja 70-luvulla, jolloin ainakin 400 000 ihmistä muutti pois maaseudulta ja lähes 2000 kyläkoulua lakkautettiin (Kuikka 1996; Laukkanen ym. 1986, 71; ks. myös Kalaoja 1988, 4). Myös siirtyminen peruskouluun vuonna 1972 edellytti kuntien laativan koulusuunnitelmat tulevien oppilasmäärien kasvun mukaan, mikä aiheutti useiden pienten koulujen lakkauttamisia suurten keskusten koulujen laajentamishankkeiden rinnalla (Kuikka 1996; ks. myös Kalaoja 1988).

Kyläkoulut nousivat uudestaan merkittäväksi valtakunnalliseksi puheenaiheeksi taloudellisen nousukauden jälkeen 1990-luvulla. Vuoteen 1993 asti pieniä kyläkouluja oli turvannut koulupiirijaon säädös, jonka mukaan ala-asteen oppilaiden koulumatka ei saisi ylittää viittä kilometriä. Maamme taloudellinen lama ja ankarat säästötoimet johtivat kuitenkin satojen pienten koulujen, erityisesti kyläkoulujen lakkauttamisiin sekä koulusäädösten uudistuksiin. Esimerkiksi huippuvuonna 1993 lakkautettiin yli 130 ala-asteen koulua mm. valtionosuusuudistusten ja oppilasmäärien vähentymisen takia. (Uusitalo 1998, 155.) Kylät, koulut ja kodit eivät kuitenkaan luovuttaneet säästötoimien

uhatessa. Ympäri Suomea aloitettiin laaja kehittämistyö ja aktiiviset taistelut kyläkoulujen säilyttämisen ja kehittymisen puolesta (esim. Purokuru 1997; ks. myös Kalaoja 1990, 29 - 33). Työhön saatiin voimia mm. ihmisten myönteisistä koulumuistoista ja -kokemuksista (Korpinen 1998b, 9). Samanlaista taistelua pienten koulujen säilyttämisen ja modernisoimisen puolesta on nähty myös muissa länsimaissa, esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Kanadassa, joissa pienten koulujen verkosto on ollut varsin tiheä (esim. Jenkinson 1996; Malveaux 2000).

Kyläkoulututkimuksella ei ole ollut yhtä vahvaa jalansijaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kuin esiopetuksella. Tutkijoilla ei ole ollut kiinnostusta tutkia syrjäseutujen kouluelämää eivätkä pienet koulut ole juuri saaneet huomiota johtavilta kasvatusalan ammattilaisiltakaan (Peltonen 1996, 25). Onneksi on kuitenkin löytynyt merkittävän kyläkoulututkimuksen edelläkävijöitä, kuten Jyväskylän yliopiston Eira Korpinen, Kajaanin OKL:n Esko Kalaoja ja Tutkiva opettaja -verkosto, jotka ovat herätelleet suomalaista yhteiskuntaa huomaamaan kyläkoulujen merkityksen.

Kyläkoulujen avunhuutoon siis vastasi myös Tutkiva opettaja -verkosto, joka aloitti aktiivisen kyläkoulututkimuksen vuonna 1996. Englannissa 1960-luvun lopulla käynnistynyt kansainvälinen Opettaja työnsä tutkijana -liike (Teacher as Researcher) levisi myös Suomeen (Korpinen 1996b; 53 - 58). Tähän mennessä tutkimussarjassa on ilmestynyt mm. yleisesti kyläkoulukulttuuria käsitteleviä julkaisuja (Korpinen (toim.) 1996a, 1998a, 1998b), tutkimuksia kyläkoulujen oppilaista (Hytönen & Rovasalo 1998; Peltonen 1998), kyläkoulujen opettajista (Nykänen & Väkeväinen 1998), kyläkoulusta kylän keskuksena (Viertola 1998) sekä omaelämäkerrallinen tutkimus opettajaopiskelijan matkasta kyläkoulun opettajaksi (Iso-Tryykäri 2000). Tutkiva opettaja -verkosto on näin ollen tarjonnut myös nuorille tutkijoille mahdollisuuden saada äänensä kuuluville tärkeiksi katsomistaan tutkimusaiheista ja ollut apuna kyläkoulujen väen voimavarojen yhdistämisessä. Kyläkoulujen modernin verkottumisen on mahdollistanut myös internetissä aktiivisesti toimivat informaatio- ja keskustelusivut (<http://www.kylakoulut.peda.net>) ja (<http://www.jyu.fi/tuope>). Valtakunnallinen herääminen kyläkoulujen ahdinkoon on näkynyt laajasti myös lehtien sivuilla, jota esimerkiksi Viertola (1998) käsittelee tutkimuksessaan.

Maaseudun pienten koulujen tutkimusta on kuitenkin tehty suhteellisen vähän (esim. Kalaoja 1988). Uutta, 2000-luvun kyläkoulututkimusta ja siihen liittyvää julkisuutta tarvitaan lisää, jotta päästäisiin entistä syvempään arvokeskusteluun kyläkoulujen merkityksestä (ks. Peltonen 1998, 27).

## 1.2 Esiopetus peruskoulussa

### 1.2.1 Koulujärjestelmän vihrein osa

Suomalaisen esi- ja alkuopetuksen yhteinen historia on varsin nuori. Ensimmäiset järjestelmälliset yhteistyökaavailut ja -kokeilut alkoivat vasta 1960-luvun loppupuolella. Varsinaisen lähtölaukauksen esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle antoivat vuosina 1970 - 1972 toimineen esikoulukomitean määrittelemät esiopetuksen tavoitteet, kokeiluopetussuunnitelma sekä koulu- ja sosiaalishallinnon yhteiskokeilu. Vuonna 1973 uutena vaihtoehtona esiteltiin peruskoulun alkuopetukseen integroitu esiopetus. (Tiihonen 1989, 167; 1994, 23; ks. myös Hujala ym. 1998, 219; Husso 2000, 161; Kiiveri 1992, 5.) 1.8.1985 voimaan tullut peruskoululaki päätti 1970-luvun esiopetuskokeilut ja vahvisti muodollisesti esiopetuksen osaksi peruskoulujärjestelmää (Tiihonen 1989, 168). Peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen lähtökohtana on ollut peruskoululain 4 §:n 3 momentti, jonka mukaan peruskoulussa voidaan järjestää esiopetusta opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perustein (Peltonen 1998, 52).

Syksyllä 2001 voimaan tuleva uusi esiopetuslaki on aikaansaanut vilkasta ja välillä kiivastakin keskustelua mm. opettajien pätevyysvaatimuksista, lasten eduista, koulunaloituksen yksilöllisyydestä ja joustavuudesta. Linnilän (2000, 32) mukaan esiopetuskeskustelussa on ollut nähtävissä melko selkeä kahtiajako esiopetuksen puolustajiin ja vastustajiin. Monet pelkäävät, että ohjattu esiopetustoiminta lyhentää lapsuutta ja leikin aikaa sekä pakottaa lapsen kouluympyröihin liian nopeasti. Myös kysymys esioppilaan paikasta peruskoulussa on nostanut jyrkkiä mielipiteitä puolesta ja vastaan. Jotkut opettajat puhuvat alkuopetuksen yhteydessä järjestettävän esiopetuksen puolesta, kun taas toiset ovat voimakkaasti päiväkotien esiopetuksen kannalla. Päivähoidon piirissä toimivaa esiopetusta on kehitetty pitkäjänteisesti jo vuosien ajan, mutta peruskoulun puolella toimivasta esiopetuksesta on lähes vaiettu (Hyvärinen 2000, 42).

Koulun yhteydessä toimivan esiopetuksen toteutumista on yleensä ottaen pidetty negatiivissävytteisenä asiana, jota on perusteltu ajatuksella ”kuusivuotias on vielä pieni lapsi, joka kuuluu päivähoittoon” (ks. esim. Hyyrö 2000, 42). Tähän ajatukseen on saattanut usein liittyä vanhempien vastuun ja hoivan vähenemisen pelko (Linnilä 2000, 32).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan esi- ja alkuopetuksen tulisi muodostaa yhtenäinen jatkumo, jolloin siirtyminen varhaiskasvatuksesta peruskouluun olisi mahdollisimman joustava ja lapsen yksilölliset tarpeet huomioonottava. Esi- ja alkuopetuksen tiivis yhteistyö auttaa kehittämään pienten lasten kouluideaa, jossa esikoulu ja alkuopetus muodostavat saumattoman yhteistyösuhteen (Hujala ym. 1998, 220). Tätä edustavat peruskoulun tiloissa järjestettävä esiopetus sekä peruskoulun alkuopetuksen luokkaan integroitu esiopetus. Esiopetuksen käynnistäminen koulussa edellyttää kuitenkin varhaiskasvatuksen ja varhaislapsuuden erityisluonteen tuntemusta sekä lapsen ymmärtämistä (Hujala ym. 1998, 219).

Syksyllä 2001 voimaan tuleva esiopetuslaki ja uusi esiopetussuunnitelma tulevat luonnollisesti lähentämään esiopetusta ja koulumaailmaa. Uudistuksissa piilee kuitenkin vaara pienten esikoululaisten jäämisestä suurten koululaitosten pyörien alle. Esimerkiksi esioppilaiden jääminen ilman kuljetusetua (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 10) osoittaa jotakin esiopetuksen jäämisestä perusopetuksen varjoon.

Lukuvuonna 1999 - 2000 noin 6000 kuusivuotiasta lasta sai esiopetusta suomalaisessa peruskoulussa. Syksyllä 2000 ainakin 314 kuntaa aloitti esiopetuksen järjestämisen uuden lain mukaan. Näistä kunnista 125 sijoittaa esiopetuksensa täysin kouluhallinnon alaisuuteen ja 130 sosiaalitoimen ja kouluhallinnon alaisuuteen yhteistyönä. (Hyyrö 2000, 40.) Esiopetuksen siirtyminen opetusministeriön alaisuuteen ja tätä kautta myös osaksi peruskoulujärjestelmää ovat tärkeä virstanpylväs suomalaisen esi- ja perusopetuksen historiassa.

### 1.2.2 Kyläkoulujen esiopetus

Harvaanasutuissa maissa, kuten Suomessa, kyläkoulut ovat olleet ainoa mahdollisuus kohottaa kansansivistystä. Pienissä kouluissa opetus on järjestetty yhdysluokissa, joissa

opettajilla on opetettavanaan eri-ikäisiä lapsia yhtä aikaa. (Hyyrö 2000, 46.) Niinikurun ja Pässilän (1995) mukaan esiopetusikäisten lasten oppimistulokset ovat paremmat, kun he ovat osa eri-ikäisten lasten koulu yhteisöä. Tämä tukee ajatusta, että esiopetuksen järjestäminen alkuopetuksen yhteydessä on varsin hedelmällistä oppimistulosten kannalta. Kyläkoulut sopivat esiopetustoimintaan usein myös riittävien opetustilojensa takia, koska niissä on aikojen saatossa opetettu suuriakin oppilasryhmiä. (Niinikuru & Pässilä 1995, 19 – 20.) Kuusivuotiaiden osallistuminen kyläkoulussa järjestettävään esiopetukseen on saanut aikaan epäilystä joissakin kunnissa, vaikka juuri kyläkoulut ovat olleet esiopetusuudistuksen edelläkävijöitä (Hyyrö 2000, 48; Purokuru 1997, 49 – 50). Hyvänä edelläkävijänä mainittakoon jo lähes 30 vuotta esiopetusta järjestänyt Kiuruvesi, jossa esiopetus on ollut osa peruskoulua vuodesta 1985 ja jossa esiopetuksen piiriin kuuluu 99 % kuusivuotiaista lapsista (Peltonen 1998, 9, 53). Esioppilaat ovat olleet omalta osaltaan vaikuttamassa myös kyläkoulujen opettajanvirkojen säilymiseen ja lakkautusuhan väistymiseen, koska esioppilaat on voitu lukea kyläkoulujen oppilasmääriin (Peltonen 1998, 52).

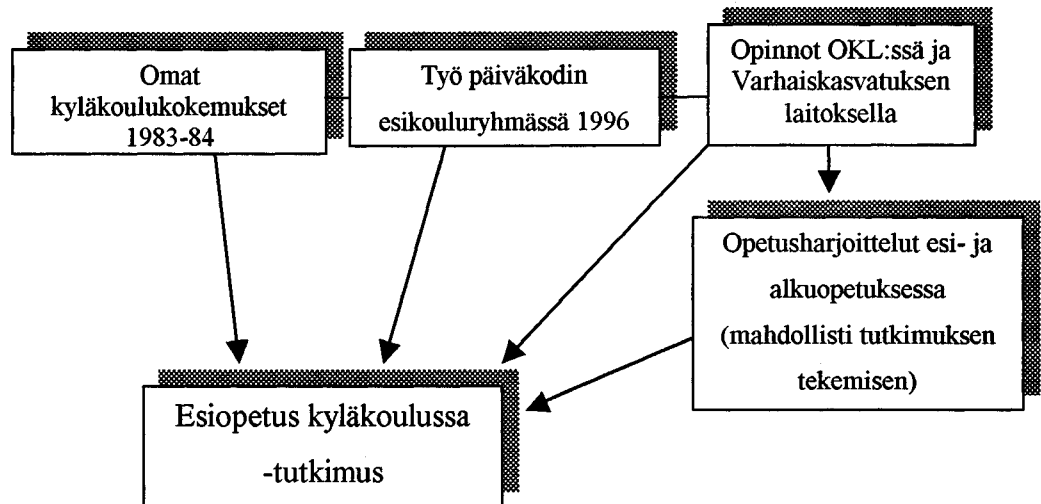
Yhdeksi kyläkoulujen tutkimus- ja kehittämismahdollisuudeksi onkin noussut esiopetus. Tutkiva opettaja –verkoston julkaisuissa on rohkaisevia esimerkkejä esiopetuksen järjestämisestä kyläkouluissa ja yhdysluokissa (Korpinen 2000b; Peltonen 1998). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt vertaistutkimuksena Peltosen (1998) tutkimusta ”Esioppilaat kyläkoulussa”, jossa tarkastelun kohteena on Kiuruveden kaupungin esiopetuksen järjestäminen kyläkouluissa. Tutkimuksesta käy ilmi, että esiopetuksen järjestäminen koulun yhteydessä ei poissulje onnellista lapsuutta tai pakota lasta liian varhain kouluympyröihin.

### 1.3 Lähtökohtani tutkimusmatkalle

Tutkimuksen suunnitteluun, toteutukseen ja lopulliseen raportointiin vaikuttavat tutkijan omat lähtökohdat sekä hänen kiinnostuksensa tutkittavaa aihetta kohtaan. Tutkivan toiminnan aloittaminen ja tutkimusongelman muotoutuminen lähtevät usein henkilökohtaisesta tai / ja ammatillisesta kokemuksesta (Strauss & Corbin 1990, 35; Syrjälä 1994, 18, 20). Myös tutkijan arvomaailma vaikuttaa tutkimuksen muotoutumiseen, etenkin kokonaisvaltaisissa tutkimustyypeissä (esim. Stake 1998, 95; Varto 1992, 31 – 33).



Olen monia kasvatustieteellisiä tutkimuksia luettuani huomannut, että tutkimuksen kokonaishahmottamisen kannalta tutkijan omien lähtökohtien selvittämisellä on tärkeä merkitys. Selvitän siis omia lähtökohtiani, mielenkiinnon kohdistumista sekä ammatillista kehittymistäni tässä tutkimuksessa laajemman kokonaiskuvan saamiseksi. Omia lähtökohtiani tämän tutkimuksen tekemiselle olen havainnollistanut kuviossa 1.



KUVIO 1. Lähtökohtani tutkimusmatkalle

Näen omat kokemukseni kyläkoulun oppilaana Jokioisten Kalakosken ala-asteella vuosina 1983 - 1984 vahvana lähtökohtana tämän tutkimuksen tekemiselle. Kyläkoulun lämmin tunnelma ja turvallinen ilmapiiri jättivät pienen koululaisen mielen täyteen mukavia lapsuusmuistoja, joista olen voinut ammentaa tunteita myös tämän tutkimuksen tekemiseen. Omien kokemusteni ja muistojeni pohjalta minusta on helppoa yhtyä Korpisen (1998b, 9) sanoihin: ”Lapsuusajan koulun merkitys ja muistot säilyvät läpi elämän”.

*Käydessämme lapsuutemme leikkisijoilla  
on meidän useinkin niitä vaikea tuntea  
tutut pensaat, viidakot, puut ovat kasvaneet,  
tulleet täyteläisimmiksi ja rikkaammiksi.  
Niin käy myöskin lapsuutemme muistojen mielessämme.  
Nekin kasvavat ja tulevat rikkaammiksi elämämme mukana.*

-V. A. Koskenniemi-

Kyläkoulututkimus kiinnostaa minua siis lähinnä omien kokemusteni kautta. Olen ollut kyläkoulussa oppilaana ja tämän tutkimuksen myötä myös opettajana. 1990-luvun vaikeiden lamavuosien jälkeen minulla on edelleen huoli kyläkoulujen tulevaisuudesta. Rajut säästöleikkaukset ja kyläkoulujen lakkauttamiset suuttavat, koska päättäjät eivät selvästikään ymmärrä pienten koulujen merkitystä oppilaille, opettajille, kyläläisille tai suomalaiselle koulukulttuurille. Yleisenä suuntauksena on ”tehokkuuden tiivistäminen” eli kyläkoulujen lakkauttaminen ja oppilaiden siirtäminen suuriin keskustan kouluihin. Tällaisissa useiden satojen oppilaiden kouluissa opettajat ovat ylityöllistettyjä eivätkä he pysty antamaan lapsille yksilöllistä opetusta ja huomiota suurten luokkakokojen takia. Tätäkö tarjotaan nyky-yhteiskunnan oppilaille ja opettajille?

Esiopetustoimintaan puolestaan tutustuin lähemmin keväällä 1996, jolloin pääsin töihin kuopiolaisen päiväkodin esiopetusryhmään. Vietin lukion jälkeistä välivuotta ja olin jo vuosia aikaisemmin päättänyt opiskella opettajaksi. Luokanopettajuuden lisäksi myös päiväkotikulttuuri kiinnosti minua suuresti, koska itselläni ei ollut omia päiväkodin esikoulukokemuksia. Viiden kuukauden mittaisen työrupeaman aikana halusin nähdä, millaista esiopetus ja päiväkodin opettajien työ todella on. Pohdin jo tällöin mahdollisuutta laaja-alaisiin opettajaopintoihin, mitkä toteutuivatkin syksystä 1996 lähtien Jyväskylän yliopiston Varhaiskasvatuksen laitoksella ja syksystä 1997 lähtien Opettajankoulutuslaitoksella.

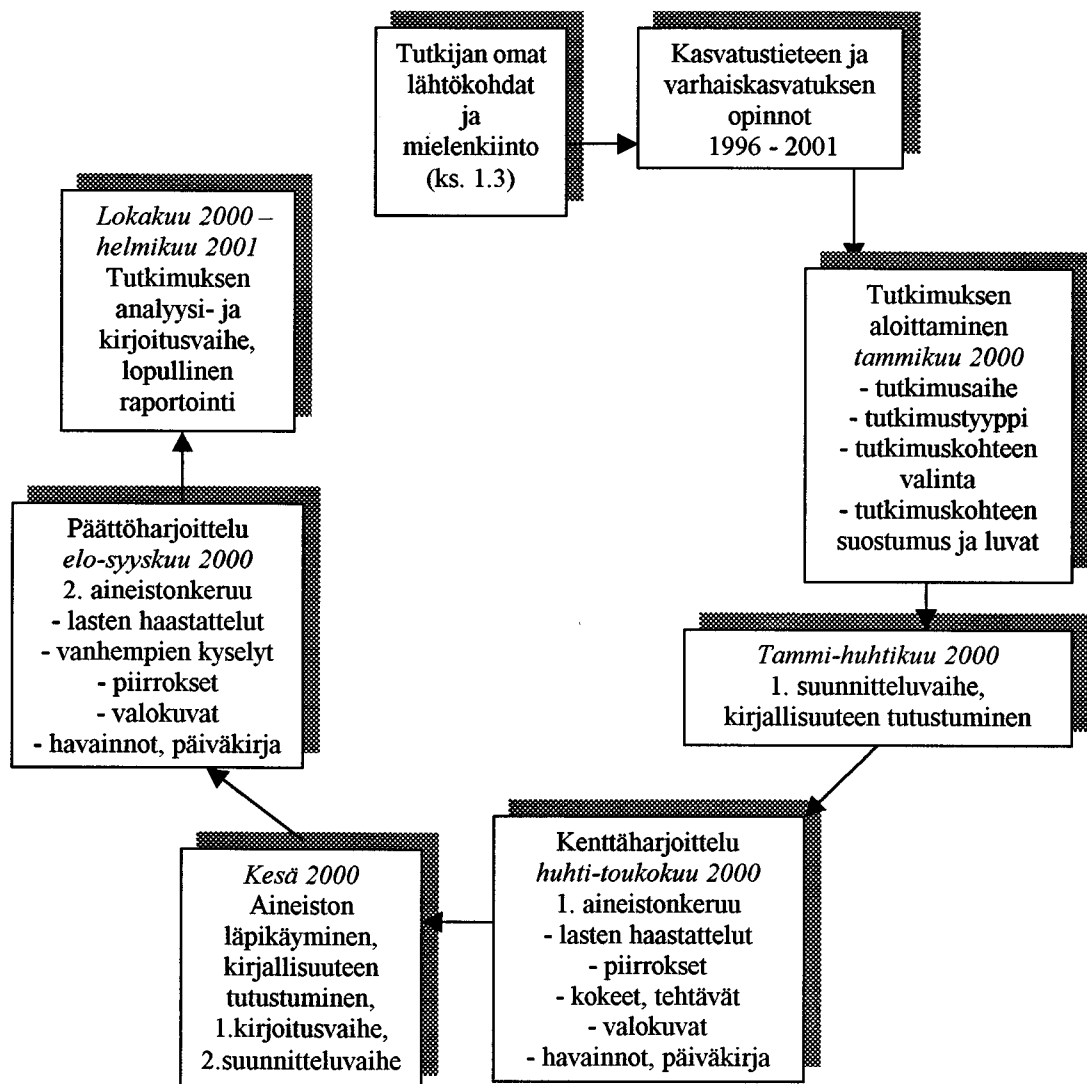
Olen siis kyläkoulussa koulutyöni aloittanut, esi- ja alkuopetukseen erikoistunut opettajaopiskelija. Kyläkoulussa järjestettävän esiopetuksen tutkiminen on minusta motivoivaa, tärkeää ja mielenkiintoista. Tässä tutkimuksessa olen voinut yhdistää nämä kaksi minulle läheistä aihetta luontevasti. Opettajaopintoihini liittyvät opetusharjoittelut ovat mahdollistaneet tämän tutkimuksen tekemisen ja onnistumisen konkreettisella tasolla, koska olen voinut tehdä kaksi harjoittelua tutkimuskoululla. Opetusharjoittelut ovat vahvistaneet oman opettajaidentiteettini ja ammattitaitoni kehittymistä, koska olen saanut opetella opettajuutta todellisessa työympäristössä ja oikeiden lasten kanssa. Syrjälä (1994, 36) kirjoittaa opettajan ammatillisen kasvun olevan monimutkainen, pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen prosessi, mikä edellyttää myös ulkopuolisten tukea (ks. myös Kääriäinen ym. 1997, 143). Olen harjoittelujen edetessä pystynyt huomaamaan oman kasvuni opettajana ja saanut arvokasta tukea ja arviointia ohjaavilta opettajiltani sekä laitosten didaktikoilta. Omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin liittyvät ammatilliset

kokemukset ovat myös vaikuttaneet tutkimukseni muotoutumiseen. Tutkimusongelmat tätä tutkimusta varten ovat muotoutuneet opintojeni edetessä, seuratessani julkista keskustelua esiopetuksen järjestämisestä sekä yleisestä kiinnostuksestani esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen. Itse tutkimustehtävä on muotoutunut tutkimusmatkani varrella lopulliseen muotoonsa vähitellen.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 2.1 Tutkimusprosessin eteneminen

Omien lähtökohtieni lisäksi myös tutkimuksen eri vaiheita on syytä käsitellä tarkasti tutkimusprosessin kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Prosessin eteneminen on kuvattu kokonaisuudessaan kuviossa 2.



KUVIO 2. Tutkimusprosessin eteneminen ja aikataulu

Omien henkilökohtaisten lähtökohtieni ja mielenkiinnon ohella tutkimukseen ovat vaikuttaneet vahvasti myös opiskeluni kasvatustieteen ja etenkin varhaiskasvatuksen ns. esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Myös parityöskentelynä tehty proseminaari-työ (Puurunen & Sauramo 2000) käsitteli esi- ja alkuopetuksen kehittämistä aiheenaan ”Luokanopettajan yhteistyö lastentarhanopettajan kanssa esi- ja alkuopetuksessa”. Tämän tutkimuksen tekemiseen olen siis voinut sisällyttää monia kasvatustieteen opintokokonaisuuksia, joita olen opiskellut luokanopettajan- ja lastentarhanopettajankoulutusohjelmassa vuosien 1996 – 2001 aikana.

Tämä tutkimus sai todellisen lähtölaukauksen tammikuussa 2000, jolloin kasvatustieteen syventävissä opinnoissa aloitettiin hahmottelemaan pro gradu –tutkielman suunnittelua ja toteutusta. Minua kiinnosti jatkaa tutkimuksen tekoa proseminaari-työn pohjalta esiopetuksen aihealueella, mutta halusin saada tutkimukselleni uuden näkökulman kyläkoulukontekstin muodossa. Tutkimuskohdetta valitessani tärkeimpiä kriteerejä olivat tutkimuskoulun monivuotinen perinne järjestää esiopetusta integroituna alkuopetukseen sekä tutkimuskoulun halukkuus ja innokkuus osallistua tutkimuksen tekemiseen. Myös tutkimuskoulun läheinen sijainti opiskelukaupunkiini nähden oli tärkeää (johtuen laaja-alaisesta ja tiiviistä opintosuunnitelmastani). Olin jo syksyllä 1999 ollut yhteydessä tutkimuskoulun johtavaan opettajaan, koska olin alustavasti lupautunut kenttäharjoittelijaksi huhti-toukokuuksi 2000. Kenttäharjoitteluni monipuolistui ja laajeni tämän tutkimuksen toteuttamisen myötä, kun sain koulun johtokunnalta, opettajilta ja lasten vanhemmilta tutkimusluvan (ks. liite 1) myös pro gradu –työni toteuttamiseen tapaustutkimuksena. Myöhemmin sain Opettajankoulutuslaitokselta erityisluvan (ks. liite 2) myös päättöharjoitteluni suorittamiseen tutkimuskoululla syksyllä 2000.

## 2.2 Tutkimuksen tehtävät ja tavoitteet

Tämä tutkimus kuvaa tietyn keskisuomalaisen kyläkoulun esiopetuksen järjestämistä kahtena lukuvuonna, 1999 - 2000 ja 2000 - 2001. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, etnografinen tapaustutkimus, jossa on myös toimintatutkimuksellisia piirteitä (ks. kohdat 2.3.1 – 2.3.4). Tutkittavana tapauksena käsitetään kyläkoulussa järjestettävä esiopetus. Tavoitteena on saada mahdollisimman kattava kuvaus tutkimuskyläkoulussa järjestettävästä esiopetuksesta etnografisin tutkimusmenetelmin ja sitä kautta auttaa

kehittämään kyläkoulussa järjestettävää esiopetusta sekä lasten yksilöllistä ja joustavaa koulunaloitusta toimintatutkimuksellisesti. Tutkimuksen tavoitteena on myös kartoittaa kyläkoulun mahdollisuutta järjestää esiopetusta, huomioiden myös syksyllä 2001 voimaantuleva uusi esiopetuslaki ja valtakunnallinen esiopetussuunnitelma. Tutkimuksella on myös toiminnallinen tavoite ajatellen omaa, henkilökohtaista kehittymistäni opettajana. Tämä tavoite sisältyy keskeisesti myös molempien tutkimuskoululla suoritettujen opetusharjoittelujen tavoitteisiin.

Tutkimuksen päätehtävänä on tutkia esiopetuksen järjestämistä kyläkoulussa, aidossa ja luonnollisessa kontekstissa. Keskeiset tutkimusongelmat ovat:

- Millaista esiopetusta kyläkoulussa järjestetään?
- Millaisena lapset ja heidän vanhempansa kokevat kyläkoulussa järjestetyn esiopetuksen?
- Mitä lapset kokevat oppivansa esiopetuksessa?
- Miten esioppilaat oppivat yhdysluokassa?

Tutkimuksessa en käytä viitekehyksenä mitään tarkasti rajattua teoriaa. Käytän vertaistutkimuksena Peltosen (1998) tutkimusta ”Esioppilaat kyläkoulussa”. Yhdysluokkaoppimista käsittelen mm. Vygotskin lähikehityksen vyöhyke –teorian avulla. Lisäksi käytän apunani muutamia muita aikaisempia esiopetus- ja kyläkoulututkimuksia sekä tutkimusaihetta käsittelevää kirjallisuutta.

### 2.3 Tutkimustyyppin määrittely

Syrjäläisen (1990, 18) mukaan tutkimusmetodologia on suorassa yhteydessä tutkijan persoonallisuuteen sekä tutkimustehtävään ja tutkimuskohteeseen. Tämän tutkimuksen metodologiset valinnat osoittautuivat lopulta melko helpoiksi ja luonteviksi päätöksiksi. Tapaustutkimuksen, etnografian ja toimintatutkimuksen luonteet sopivat mielestäni hyvin tutkimuksen toteuttamiselle ja päämäärille sekä omalle persoonalleni tutkijana. Opetusharjoittelut olivat hyvin luonteva tapa mennä tutkimaan oppilaita ja opetusta luokkahuoneympäristöön.

### 2.3.1 Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus

Varton (1992, 79) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on yksittäinen ja ainutkertainen ilmiö. Tutkijalla on pyrkimys säilyttää tutkittava ilmiö sellaisena kuin se on. Laadullinen tutkimus on todellista ja naturalistista, eikä tutkija voi järjestää tilannetta keinotekoisesti. Tutkimukselle tyypillinen osallistuvuus vaatii usein laajahkoa kenttätöitä, mikä on erityinen tapa päästä lähelle tutkittavan ilmiön elämää. (Eskola & Suoranta 1999, 16.) Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu todellisessa elämässä, joten tutkija on luonnollisesti osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Varto (1992, 26) kirjoittaa, että laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Todellisen elämän kontekstissa rajaviivat ilmiön ja kontekstin välillä eivät kuitenkaan ole selkeitä ja varmoja, muistuttaa Yin (1994, 13).

Laadullisen tutkimuksen näkökulma teorianmuodostukseen on kahtalainen. Joskus tutkimuksella on selvät tavoitteet teorianmuodostukselle. Laadullisissa tutkimuksissa pyritään yksittäisistä tutkimustuloksista saamaan yleistys, mitä voidaan käyttää myös muissa vastaavanlaisissa tapauksissa ja tilanteissa ilmiöiden tunnistamiseen, selittämiseen, ymmärtämiseen ja ennakoimiseen. (Varto 1992, 101.) Toisaalta esimerkiksi (laadullisen) tapaustutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on ennen kaikkea tutkittavan tapauksen syvälinen ymmärtäminen (Stake 1998, 88).

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana ja ainakin joku asia ennakkosuunnitelmissa menee pieleen. (Alasuutari 1995, 248; Eskola ja Suoranta 1999, 15.) Myös Hirsjärvi, Liikanen, Remes ja Sajavaara (1990, 79) kirjoittavat, että ennen kentälle menoa tutkimussuunnitelman kannattaisi olla tarpeeksi väljä. Alustava suunnitelma tuo tietynlaista varmuutta tutkimuksen tekemiselle, mutta ei kuitenkaan sido sitä liikaa. Aikataulut ja aineistonkeruutavat muuttuivatkin tämän tutkimuksen aikana useita kertoja.

### 2.3.2 Tapaustutkimus

Staken (1995, 3; 2000, 437) mukaan tapaustutkijalla on todellinen, luontainen mielenkiinto tutkia valitsemaansa tutkimustapausta. Tapaustutkimuksen kohteena voi

olla esimerkiksi ihminen, ihmisjoukko, yhteisö tai laajempi ilmiö todellisessa ja luonnollisessa tilanteessa (Syrjälä 1988, 7 – 12; ks. myös Stake 1998, 87). Kohteena voi olla myös tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, tapahtumaketju tai jonkun tietyn kohteen, kuten tässä tutkimuksessa, oppilasryhmän ja sen jäsenten toiminta rajatussa ympäristössä. Tutkimus kohdistuu koko ympäröivään kontekstiin, luonnolliseen ympäristöön, jossa tutkittava tapaus ilmenee (Syrjälä 1995, 13; Yin 1994, 1 - 3). Stake (1998, 87) kirjoittaa tapaustutkimuksen olevan sekä oppimisen prosessi että produkti.

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on tutkijan kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia kokonaisvaltaisesti, systemaattisesti, konkreettisesti, elävästi ja yksityiskohtaisesti (Syrjälä 1988, 8; 1994, 13). Tutkimus on joustavaa ja moniulotteista ja sillä pyritään ymmärtämään tutkittavaa asiaa syvällisesti (Hamel, Dufour & Fortin 1993, 1; Stake 2000, 437; Syrjälä 1995, 11). Pyrkimyksenä on myös auttaa tutkimuksen lukijaa eläytymään tutkittavaan kokemusmaailmaan (Stake 1998, 94; 2000, 442). Vaikuttavan tapaustutkimuksen kirjoittaminen vaatii Walshin, Tobinin ja Grauen (1993, 468) mukaan sekä etnologistin että novellistin taitoja.

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava / tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, eivätkä heidän roolinsa ole selkeästi erotettavissa toisistaan. Tutkittavat ovat aktiivisia subjekteja ja osallistujia. Tutkija on mukana hankkeessa koko persoonallaan ja omien kokemustensa kanssa. Tapaustutkimus on arvosidonnaista, koska tutkijan arvomaailma heijastuu tutkimuksen tekemiseen. (Syrjälä 1995, 15; 1988, 9 - 11; ks. myös Stake 1998, 95; Varto 1992, 31 – 33.) Tutkimuksen onnistuminen edellyttää luonnollisesti myös luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä, joten tutkimuksen kenttätyöhön on varattava riittävästi aikaa (Syrjälä 1988, 84).

Tässä tutkimuksessa tapauksena on tutkittu tietyssä kyläkoulussa järjestettävää esiopetusta tiettyinä lukuvuosina. Tutkimuksen voisi jakaa myös pienempiin osiin, jolloin jokainen esiopetukseen osallistunut lapsi on mukana omana tapauksenaan. En ole kuitenkaan keskittynyt lapsiin yksilöllisinä, erillisinä tutkimuskohteina, vaan he ovat olleet osana itse päätutkimustapausta eli esiopetuksen järjestämistä tutkimuskyläkoulussa. Tavoitteena on siis keskittyä itse esiopetustoimintaan, jossa kyseiset lapset opiskelevat. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti minun oli syytä tutustua



tutkimuskoulun esiopetuksen lisäksi myös muuhun kyläkoulun kulttuuriin kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Esimerkiksi Syrjäläisen (1990, 68) mukaan kokonaisvaltaisten huomioiden tekeminen vaatii koko koulun ottamista tutkijan omaksi reviiriksi. Tutkimuksen aikana osallistuinkin moniin erilaisiin koko koulun juhliin, tapahtumiin ja suunnittelupalaverihin sekä opetin opetusharjoittelujeni aikana esi - 3.-luokan lisäksi myös 4. - 6.-luokan oppitunteja mm. liikunnassa ja teematyöskentelyssä.

### 2.3.3 Etnografinen tutkimus

Etnografisen tutkimuksen nousu kasvatustieteessä alkoi 1960- ja 70-lukujen taitteessa, jolloin teoreettisten ja metodologisten tutkimusten rinnalle haluttiin syvällisempi tutkimustapa (Syrjäläinen 1995, 72 - 73). Etnografiaa oli jo aikaisemmin käytetty laajasti eri tieteenalojen tutkimuksissa, mm. antropologiassa, sosiologiassa ja naistutkimuksessa, joista se näin levisi myös kasvatustieteen tutkimusalueelle (Tedlock 2000, 470; ks. myös Atkinson & Hammersley 1998, 120 - 121). Suomalaisessa luokkahuonetutkimuksessa etnografia on kuitenkin vielä melko harvinainen lähestymistapa (Syrjäläinen 1990, 18). Kouluetnografioista mainitaan usein esimerkkinä vain Syrjäläisen (1990) väitöskirjatutkimus ”Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta” sekä Laineen (1997) pienoisetnografinen tutkimus ”Ameba pulpetissa”, jossa tarkastellaan mm. aika- ja tilarakenteita koulun arkikulttuurissa.

Termillä ”etnografia” on useita eri selitysmalleja. Joillekin se merkitsee filosofista paradigmaa täydellisestä omistautumisesta, kun taas jotkut pitävät sitä tilanteeseen sopivana tutkimusmenetelmänä. (Atkinson & Hammersley 1998, 110.) Syrjälä (1988, 24) määrittelee etnografisen tutkimuksen kulttuurin kuvauksena eli tapana kuvata ihmisten elämää. Eskolan ja Suorannan (1999, 106 - 107) mukaan etnografia merkitsee kokemalla oppimista, jonka peruslähtökohtana on tutkijan oma aktiivisuus. Etnografia on Syrjäläisen (1990, 16) mukaan ennen kaikkea tietyn ihmisryhmän sosiaalisen luonteen kuvausta.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään hahmottamaan kokonaisvaltaisesti ja kaikissa yhteyksissään sekä löytämään tätä kautta syy-seuraussuhteita (Eskola & Suoranta 1999, 10; Syrjälä 1988, 26). Laajat, tutkimuksen

edetessä tarkentuvat tutkimuskysymykset ovat etnografisen tutkimuksen tunnusmerkki (Syrjälä 1988, 26) samoin kuin tutkimuksen ja teorianmuodostuksen vaihteleva suhde. Syrjäläisen (1990, 16) mukaan etnografinen tutkimus voi tutkimustehtävästä riippuen pyrkiä pelkkään kuvaukseen tai vaihtoehtoisesti myös korkeaan teoreettiseen tasoon.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija elää tutkimuskohteessaan sen arkipäivää määrätyn pituisen jakson. Tavoitteena on päästä sisälle ryhmän kulttuuriin ja oppia tutkimuskohteesta ”sisältäpäin”, jotta tutkija voisi ymmärtää samoin kuin tilanteessa olevat tutkittavat ja kokea tutkimuskohteen elämää. (Eskola & Suoranta 1999, 106; Syrjälä 1988, 27; Tedlock 2000, 470.) Etnografisessa tutkimuksessa kaikki osapuolet, tutkija mukaan lukien, nähdään tutkimusta muokkaavina, aktiivisina osallistujina (Syrjäläinen 1990, 16).

Tutkijan aktiivinen osallistuvuus näkyy erityisen hyvin ns. autoetnografisessa tutkimuksessa, jota tämä tutkimus edustaa. Autoetnografiassa tutkija on itse mukana tutkimuksessa tasavertaisena subjektina muiden tutkittavien kanssa. Autoetnografia on eräänlaista omaelämäkerrallista tutkimusta, jossa pyritään yhdistämään tutkijan yksilölliset lähtökohdat ja kokemukset tutkimuksen kulttuuriseen kontekstiin. Autoetnografia osoittaa moninkertaista tietoisuuden kerrostumaa, jossa tutkijan omien kokemusten sekä sosiaalisten ja kulttuuristen näkökohtien erot sumentuvat. (Ellis & Bochner 2000, 739.)

Autoetnografisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan huomioon tutkimukseen vaikuttavat kulttuuriset tekijät, kuten sosiaaliset rakenteet ja historia. Tutkimuksessa julkistaan myös otteita mm. konkreettisesta toiminnasta, tunteista ja fyysisistä tuntemuksista, joiden autenttisuuden avulla pyritään tutkimuksen kokonaisvaltaisuuteen. (Ellis & Bochner 2000, 739.) Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt laajasti tutkimuskoulun fyysistä ja henkistä ympäristöä, tutkimusalueitten käsitteistöä ja historiaa sekä omaa historiaani ja lähtökohtiani. Näiden asioiden esittämisellä olen pyrkinyt tutkimuksen kokonaisvaltaisuuden lisäksi yhdistämään omat tunteeni ja kokemusmaailmani tutkittavaan ilmiöön. Päiväkirjojen kirjoittamisen merkitys on tämän tutkimuksen toteuttamisen kannalta ollut hyvin terapeuttinen, mikä on myös haasteellisen autoetnografisen tutkimuksen tunnusmerkki (Ellis & Bochner 2000, 755).

Etnografiaa pidetään haasteellisena ja työläänä tutkimustyyppinä, koska se vaatii pitkäaikaista läsnäoloa tutkimuskohteessa ja suuren tutkimusmateriaalimäärän käsittelyä (esim. Syrjälä 1988, 25 - 26). Yleensä etnografiset tutkimukset kestävät useita kuukausia tai jopa lukukausia. Tämän tutkimuksen mahdollistaneet opetusharjoittelut kestivät yhteensä noin 10 viikkoa, mikä on suhteellisen lyhyt jakso verrattuna esimerkiksi Syrjäläisen (1990) väitöskirjatutkimukseen. On kuitenkin huomattava, että tämä tutkimus ei sisällä pelkästään luokan passiivista observointia, vaan ennen kaikkea jokapäiväistä, aktiivista osallistumista luokan kaikkiin opetus- ja kasvatustilanteisiin sekä monien aineistonkeruumenetelmien käyttöä (esim. Syrjälä 1988, 26; Tedlock 2000, 455). Syrjäläisen (1990, 63) tutkimuksessa tutkija oli luokan ulkopuolinen havainnoitsija eikä hän suoranaisesti osallistunut opetustoimintaan.

#### 2.3.4 Toimintatutkimuksen piirteitä

Toimintatutkimus on arkielämään liittyvää tieteellistä toimintaa, jossa tutkimuksen tekijä on osa tutkimuskohdettaan (Syrjälä 1988, 53; 1995, 34; ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40). Osallistuva toimintatutkimus on näin ollen vahva sosiaalinen prosessi (Kemmis & McTaggart 2000, 597). Yleensä tutkimus saa alkunsa käytännön ongelmasta. Pyrkimyksenä on kehittää toimintaa mm. itsearviointin avulla ja ylläpitää sitä myös varsinaisen tutkimusvaiheen jälkeenkin. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 25) mielestä toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkimukseen osallistuvat yksilöt refleктоivat ja kehittävät työtään, analysoivat sen historiaa, kehittelevät uusia vaihtoehtoja ja ratkaisuja ongelmiin sekä tuottavat toiminnallaan uutta tietoa (ks. myös Kuula 1999, 10 - 11). Toimintatutkimuksen luonnetta määritellään usein spiraalimaisella kuviolla, jossa muutoksen suunnittelu, toiminta, prosessin observointi, prosessin reflektointi, johtopäätösten teko ja uudelleen suunnittelu muodostavat jatkuvan kehän (Kemmis & McTaggart 2000, 595).

Toimintatutkimus on kuitenkin ensisijaisesti tutkimuskohteen lähestymistapa, ei varsinainen tutkimusmenetelmä (Eskola & Suoranta 1999, 129; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25). Tutkimuksen luonne vaatii yleensä pitkäaikaista kenttätöitä ja vuorovaikutusta tutkittavan kanssa. Tutkijan ja tutkittavan välille on saavutettava luottamus. Tämä edellyttää sopivaa persoonaa juuri kyseisen tutkimuksen tekemiselle. (Kuula 1999, 208.) Mm. nämä seikat puoltavat opettajien aktiivisuutta

toimintatutkimusta tekevänä ammattiryhmänä. Iso-Tryckärin (2000, 17) mukaan nykyään onkin yleistymässä opettajan oman työn kehittäminen tutkijan ja opettajan roolit yhdistäen. Opettajilla on näin ollen mahdollisuus tutkia opetustoimintaa tavalla, mikä ei ole ulkopuolisille tutkijoille mahdollista (ks. myös Kemmis & McTaggart 2000, 569). Syrjälä (1991, 4) kirjoittaa, että tulevaisuuden opettajilla todella on halua kehittää työtänsä eikä pelkästään toteuttaa yleisiä uudistuksia passiivisesti.

Tämä tutkimus ei ole puhtaasti toimintatutkimus, mutta tutkimuksessa on kuitenkin monia edellä mainittuja toimintatutkimuksen piirteitä (ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25, 55). Toimintatutkimuksella on ns. kaksinaisluonne. Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ilmiöstä ja samalla kehittää sitä. Tutkimuksen toimintatutkimuksellisenä tavoitteena on kyläkoulussa järjestettävän esiopetuksen toimintatapojen kehittäminen mm. uuden esiopetussuunnitelman ja lakiuudistuksen myötä. Toisena toimintatutkimuksellisenä tavoitteenani on tutkimuksen ja siihen liittyneiden opetusharjoittelujen aikana tarkastella omaa työtäni opettajana ja samalla kehittymistäni siinä. Tutkimuksessa minulla on siis rooli sekä tutkijana että tutkittavana osapuolena. Kuulan (1999, 208) mukaan tie toimintatutkijaksi kulkee halun, tahdon ja kokemusten kautta, jolloin suuntana on tutkijan oma kasvaminen ja kehittyminen.

#### 2.4 Aineistoa kokoamassa

Laadullisissa tutkimuksissa kerätään usein massiivinen aineisto. On tärkeää muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu on kuitenkin aina aineiston määrää tärkeämpää (Eskola & Suoranta 1999, 61 – 62). Yin (1994, 90 - 99) puolestaan muistuttaa, että tutkijan on järjestettävä huolella monipuolinen aineistonsa aikaansaadakseen syvällistä tulkintaa.

Alasuutarin (1995) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistolle on ominaista ilmaisullinen rikkaus, laajuus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Aineistonkeruutilanteet voivat olla tutkimusta varten järjestettyjä, mutta itse aineisto koostuu raporteista, jotka dokumentoivat kyseiset tilanteet yksityiskohtaisesti. Aineistoa ei siis kerätä tietyissä tilanteissa, vaan se koostuu dokumentoiduista tilanteista. (Alasuutari 1995, 75 – 78.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruutapoja ovat mm. observointi, haastattelut, dokumentit, kirjallisuus ja videointi (Basse 1999, 81 - 83; Eskola & Suoranta 1999, 16; Strauss & Corbin 1990, 18). Laadullinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista ja kokemuksista (Syrjälä 1988, 80). Kiviniemen (1999, 68) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävän muotoutuminen, aineistonkeruu, analyysi ja tulkinta lomittuvat sulavasti toisiinsa. Tutkimuskentältä kerätty materiaali on dokumentaarista materiaalia, josta itse aineisto rakentuu analyysin kautta. Tutkimuksen teoriaosaa ei myöskään eroteta käytännön kuvauksesta, vaan ne vuorottelevat tutkimuksessa luontevasti (Eskola & Suoranta 1999, 83; Syrjälä 1995, 16). Tätä korostavat myös Koskenniemi ja Hälinen (1970, 59 - 86) käsitellessään opetustapahtumaa kokonaisuutena, ei vain osasina, joista se koostuu. Eskola ja Suoranta (1999, 61) muistuttavat, että kokonaisvaltaisessa tutkimuksessa kaikki kerätty materiaali on tärkeää, vaikka aineistoon onkin koottu vain tutkimuksen kannalta tärkeimmät materiaalit. Esimerkiksi tapaustutkimuksessa raportoidaan vähemmän kuin mitä tapauksesta on kaiken kaikkeaan opittu (Stake 1998, 93).

Tapaustutkimuksen luonne vaatii monipuolista materiaalin hankintaa esimerkiksi haastatteluja ja havainnointia (Hamel ym. 1993, 1; Syrjälä 1988, 78; Yin 1994, 78 - 83). On olennaista, että samaa asiaa tutkitaan monilla eri menetelmillä jolloin tiedot täydentävät toisiaan (Stake 2000, 443; Syrjälä 1988, 78; Syrjäläinen 1995, 83 - 84). Tämä on tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden kannalta triangulaatio-periaatteen mukaisesti, jota käsitellään tarkemmin kohdassa 2.6. Tapaustutkimuksen tietojen tärkein välittäjä on kuitenkin itse tutkija. Hänen on kokemustensa ja havaintojensa perusteella pystyttävä kuvaamaan tutkittavaa niin elävästi ja konkreettisesti, että ulkopuolinen voi kuvitella olevansa mukana tutkittavien elämässä ja kyseessä olevassa tilanteessa. (Syrjälä 1988, 91; ks. myös Stake 2000, 442 - 443.) Staken (1998, 90) mukaan tutkijan on kerättävä aineistoa myös tutkittavan ilmiön historiallisesta taustasta, muusta kontekstista (esim. taloudellisesta ja poliittisesta) sekä fyysisistä olosuhteista.

Kouluetnografian keskeisimmät aineistonkeruutavat ovat haastattelu, osallistuva observointi, kenttämuistiinpanot, kirjallisten dokumenttien kerääminen, ääni- ja kuvanauhoitukset sekä tutkimuskohteessa oleminen (Syrjäläinen 1990, 16; 1995, 83 -

84; ks. myös Hirsjärvi ym. 1990, 83 - 84). Tutkimusaineisto sisältää yleensä myös suoria lainauksia ihmisten puheesta ja kirjoituksesta (Syrjälä 1988, 82; 1995, 13). Hirsjärvi ym. (1990, 78) muistuttaa, että etnografia ei kuitenkaan pyri esittämään tutkimusaineistoa yhtenä ainoana totuutena tutkimuskohteen tapahtumista, vaan jokaisella yksilöllä on omat kokemuksensa ja myös niihin liittyvät totuutensa.

Toimintatutkimukseen kerättävä aineisto on etnografisen tutkimuksen tavoin lähes rajaton (Kuula 1999, 171; Hirsjärvi ym. 1990, 83). Aineistoksi voidaan määritellä kaikki kentältä kerätty materiaali, mikä hyödyntää tutkimusta. Myös toimintatutkimuksessa monipuolisesti käytetyt aineistonkeruumenetelmät auttavat tutkijaa luomaan mahdollisimman laajan kuvan tutkittavasta asiasta. (Kiviniemi 1999, 75.) Toimintatutkija keskittyy kuitenkin olennaiseen eli aineistoon, joka tukee hänen tutkimusongelmaansa ja kehittämispyrkimyksiä (Kuula 1999, 171).

Nummisen (1988, 115) mukaan kaikesta tutkittavasta kerätystä materiaalista voi tulla tutkimusaineistoa, jos sitä lähestyy tutkijan mielellä. Tässä tutkimuksessa materiaalia on kerätty monipuolisesti useilla eri tavoilla, jotka ovat tyypillisiä tapaustutkimukselle, kouluetnografialle ja toimintatutkimukselle. Pääasiallisia aineistonkeruumenetelmiä ovat olleet tutkijan havaintojen, ajatusten, tunteiden ja kokemusten kirjoittaminen harjoittelupäiväkirjaan, lasten haastattelemineen, vanhemmille tehdyt kyselyt, valokuvaaminen sekä lasten piirroukset.

#### 2.4.1 Havainnot, ajatukset, tunteet, kokemukset

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on raportoinnin arvoinen. Tutkija haluaa kertoa omista tunnelmistaan tutkimuksen aikana ja tätä kautta myös antaa tutkimukselle luotettavuutta. (Syrjäläinen 1990, 72.) Opetusharjoittelujen aikana, huhti-toukokuussa ja elo-syyskuussa 2000, pidin *harjoittelupäiväkirjaa*, johon kirjoitin runsaasti *havainnoja oppi- ja välitunneilta sekä omia ajatuksiani, tunteitani ja kokemuksia* sekä havainnoitsijan että luokkaa opettaneen opetusharjoittelijan näkökulmasta. Havainnointi oli luonnollisesti osallistuvaa, koska olin luokassa sekä opettajan että apuopettajan roolissa (ks. Basse 1999, 82 - 83; Eskola & Suoranta 1999, 100; Tedlock 2000, 465; Walsh ym. 1993, 472). Osallistuvan havainnoinnin tavoitteena on tutkijan toiminnan sulautuminen osaksi normaalia kouluelämää (Hirsjärvi ym. 1990, 84 - 85), mikä onnistui

koulun opettajaharjoittelijan roolissa hyvin vaivattomasti. Havainnoin samalla kun olin itse mukana tutkimuksessa kuten Peltonen (1998, 49) omassa tutkimuksessaan. Havainnointi ei ole kuitenkaan ollut tarkkaa, järjestelmällistä pienten yksityiskohtien kuvausta, vaan enemmän kokonaisvaltaista havainnointia vuorovaikutuksessa koko luokan kanssa (kuten Peltonen 1998, 49). Vuorovaikutus sekä oppilaiden että koulun opettajien kanssa kuului vahvasti havainnoinnin luonteeseen. Harjoittelupäiväkirjassa on myös otteita *keskusteluista* oppilaiden, vanhempien sekä tutkimuskoulun ja lähikoulun opettajien kanssa. Kenttätyön aikana, omien opetusharjoittelujen yhteydessä osallistuin normaalien koulupäivien lisäksi myös erilaisiin juhliin, tapahtumiin ja retkille, mm. äitienpäiväjuhlaan, luontoiltaan, yökouluun, koululaiskirkkoon, uimahalliretkelle, vanhempainiltaan sekä kunnan järjestämään opettajien tietotekniikkakoulutukseen. Myös näistä tapahtumista on otteita harjoittelupäiväkirjassani.

#### 2.4.2 Lasten haastattelut

Molempien opetusharjoittelujen aikana käytin lasten ajatusmaailman tutkimisessa *teemahaastattelua*, jonka yleiseksi tavoitteeksi voidaan määritellä inhimillisen elämän ymmärtäminen. Haastattelut erosivat tavallisista keskusteluista lasten kanssa, koska haastattelu tähtäsi informaation keräämiseen ja oli näin ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista toimintaa. Lasten haastatteleminen oli hyvin haastavaa ja vaativaa, koska haastattelijana jouduin motivoimaan lapsia ja myös ylläpitämään heidän motivaatiotaan. Lasten haastatteluilla mielestäni pääsin kuitenkin lähemmäksi heidän elämysmaailmaansa kuin mihin olisin yltänyt esimerkiksi kyselylomakkeilla. Teemahaastattelun ajatuksen mukaisesti haastattelut etenivät yksityiskohtaisten kysymysten sijasta ennalta määrättyjen teemojen varassa. Teemat muodostivat eräänlaisen kehikon, jonka avulla pystyin lähestymään haastattelun antia jäsentyneesti. Tutkijana tehtävänäni oli haastattelujen jälkeen välittää kuvaa haastateltavien ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. (Eskola & Suoranta 1999; Hirsjärvi & Hurme 2000; ks. myös Hirsjärvi ym. 1990, 86; Walsh ym. 1993, 470 – 471.)

Syrjälän (1988, 95) mukaan haastattelutilanteessa on erityisen tärkeää tutkijan aitous ja syvä kiinnostuneisuus elämästä ja ihmisestä. Haastattelijan on myös pystyttävä havaitsemaan herkästi erilaisia mielenvireitä, joiden avulla voi suunnata omaa käyttäytymistään ja haastattelun kulkua. Haastattelijalla on myös vapaus keksiä ja

koetella kysymyksiä teemojen puitteissa (Syrjälä 1988, 100). Mielestäni tämä seikka on tärkeä muistaa lapsia haastatellessa, koska lapsen mielenkiinto saattaa yhtäkkiä kohdistua ihan johonkin muuhun asiaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 130) mukaan lapsilla saattaa olla myös vaikeuksia keskittyä haastattelutilanteeseen, jolloin vastauksista tulee helposti lyhyitä ja pintapuolisia. Lapset saavat usein lisämotivaatiota piirtämisestä haastattelun aikana varsinkin jos haastateltavat kysymykset ovat samasta aiheesta. Tätä apukeinoa käytin omissa haastatteluissani jonkin verran ja samalla sain kerättyä myös kuvallista materiaalia lasten koulukokemuksista.

Lasten haastattelemisessa ongelmaksi saattaa nousta myös lasten suppea sanavarasto, mikä vaatii haastattelijalta kysymysten erityistä selkeyttämistä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 130). Walshin ym. (1993) mukaan lasten haastattelemisen ja osallistuvan havainnoinnin vaikeus saattaa johtua esimerkiksi aikuisen ja lapsen fyysisestä, sosiaalisesta ja kognitiivisesta välimatkasta. Aikuinen ei voi saada lapseen samanlaista kontaktia kuin lapsi saa toisen lapsen kanssa. (Walsh ym. 1993, 470.) Peltosen (1998, 42) mukaan myös kuusivuotiaan kyvyt tuoda esille tai perustella omia ajatuksiaan asettaa rajoituksensa tutkimukselle.

Keväällä 2000 haastattelin kaikki esi - 3.-luokkalaiset yksilohaastatteluina lukuun ottamatta kahta oppilasta, joista toinen oli harjoitteluni ajan suurimmaksi osaksi poissa ja toisen oppilaan vanhemmilta en saanut haastattelulupaa. Syksyllä 2000 puolestaan haastattelin kaikki esi - 1.-luokkalaiset yksilohaastatteluina. Tämä oli mielestäni parempi vaihtoehto kuin pari- tai ryhmähaastattelu, sillä olimme lasten kanssa jo hyviä tuttuja ennen haastattelutilannetta. Jotkut tutkijat tosin pitävät parempana menetelmänä parihaastattelua, koska lapset saattavat tällöin olla rentoutuneempia ja vastaavat totuudenmukaisemmin (Walsh ym. 1993, 471).

Haastattelupaikan löytäminen ei tuottanut ongelmia. Haastattelut toteutettiin kouluaikana erityisopettajan tai englannin luokassa. Äänitykseen käytin sanelulaitetta, jonka esittelin jokaiselle lapselle ennen haastattelua. Jotkut lapset olivat kiinnostuneita laitteen toiminnasta, mutta useimmat eivät kuitenkaan kiinnittäneet siihen suurta huomiota (ks. Basse 1999, 81; Grönfors 1982, 137 - 140). Haastatteluihin kuului myös verryttelykysymyksiä liittyen esimerkiksi lasten harrastuksiin tai edellisen välitunnin puuhiin. Mm. Grönfors (1982, 107) pitää verryttelyä tärkeänä myönteisen



haastatteluilmapiirin luomisen ja jännityksen poistamisen kannalta. Verryttelykysymykset tuntuivat olevan tärkeitä myös haastattelijan kannalta:

*”Loman jälkeen minullakin pallo hukassa...toimiiko sanelulaite? Kaksi ensimmäistä haastattelua meni vähän selitellessä ja jujua hakiessa. Yritin iskostaa päähäni ajatusta alkuopetuksen tärkeistä kyselytekniikasta. Loput haastattelut menivät sitten paremmin, kun sain rauhoitettua oloni. Lapset olivat kyllä luontevia, joskin älyttömän vaativia haastateltavia!”*

(Päiväkirjaote keväältä 2000)

Edellinen esimerkki kertoo myös tyypillisistä aloittelijan virheistä haastattelutilanteessa: Haastatteliija puhuu helposti liikaa tai haastattelu on liian töksähtelevää tai jaarittelevaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 124.)

Lapset olivat haastateltavina siis hyvin erilaisia. Osa vastauksista jäi melko lyhyiksi ja pintapuolisiksi, mikä saattoi johtua lapsen persoonallisuudesta, jännittämisestä tai keskittymisen kohdistamisesta muihin asioihin. Jotkut oppilaat puolestaan olivat hyvinkin innokkaita kertomaan esiopetuksesta ja omasta elämästään, joten heille minun kannatti tehdä lisäkysymyksiä mm. vastausten perustelun ja selventämisen takia (Syrjälä 1988, 113). Kuten Peltonen (1998, 40) tutkimuksessaan, tunsin saavani lapsilta tietoja heidän esikoulukokemuksistaan ja -näkemyksistään hyvin elävästi kerrottuna, joskin toisilta lapsilta sain luonnollisesti kerättyä arvokkaampaa aineistoa kuin toisilta.

Tässä tutkimuksessa keväällä 2000 tehtyjen esioppilaiden haastattelujen runko keskittyi teemoiltaan esikoulun aloittamiseen, esikoulussa oppimiseen, mukaviin ja tylsiin asioihin, välitunteihin, koulunkäynnin tärkeyteen, yhdysluokkaoppimiseen, harrastuksiin sekä esioppilaan iloihin ja suruihin. Syksyllä 2000 tehtyjen haastattelujen teemat keskittyivät puolestaan esikoulussa ja koulussa oppimiseen, koulunaloitukseen, yhdysluokkaoppimiseen ja esikoulumuistoihin. Kevään haastattelurunko oli laajempi kuin syksyn haastattelurunko, koska kevään haastattelut olivat osa koulun esioppilaiden kevätarviointia (ks. liitteet 10 ja 11). Muille yhdysluokan oppilaille tekemäni haastattelut keskittyivät samoihin teemoihin, lukuun ottamatta esikouluaiheisia teemoja. Litteroitua haastattelutekstiä tuli noin ½ - 1½ sivua jokaista oppilasta kohden.

### 2.4.3 Vanhempien kyselyt

Elo-syyskuussa 2000, päättöharjoitteluni aikana, toteutin kaikille esi- ja ekaluokkalaisten *vanhemmille kirjallisen kyselyn*. Lähetin saatekirjelmät ja kyselylomakkeet (ks. liitteet 3, ja 4) oppilaiden reissuvihkojen välissä koteihin. Kaikki lasten vanhemmat (N=11) vastasivat kyselyyn ja olivat näin ollen kiinnostuneita esiopetuksen kehittämisestä. Kyselylomakkeita tuli kaikkiaan kolme eri versiota, jotka jaettiin vanhemmille riippuen siitä, olivatko heidän lapsena olleet esiopetuksessa tutkimuskoulussa, muussa esiopetustoiminnassa (esim. toisessa koulussa tai päiväkodissa) vai aloittiko heidän lapsensa esiopetuksen tutkimuskoulussa syksyllä 2000. Kysymysten muoto vaihteli hieman eri versioissa. Lomakkeessa kysyttiin mm. seuraavia esiopetukseen ja koulunaloitukseen liittyviä asioita (ks. liite 4), jotka ovat samansuuntaisia myös Peltosen tutkimuksessa (1998) käytettyjen Luolajan (1977) kysymysten kanssa:

- Arvioi esiopetuksen järjestämistä (kyläkoulussa).
- Millaisin mielin lapsesi osallistui (kyläkoulun) esiopetukseen?
- Mitä hyvää ja onnistunutta oli (kyläkoulun) esiopetuksessa?
- Miten (kyläkoulussa järjestettävää) esiopetusta voisi mielestäsi kehittää?
- Miten esikoulun käyminen (kyläkoulussa) vaikutti / luulet vaikuttavan lapsesi koulunaloitukseen?
- Millaisin mielin lapsesi aloitti ensimmäisen esikoulu- / kouluvuotensa?
- Miten aiot osallistua / haluaisit osallistua kyläkoulussa järjestettävään toimintaan ja esiopetusvuoden etenemiseen?
- Mitä vanhempana odotat kyläkoulussa järjestettävältä esiopetukselta?

Otin vanhemmat mukaan tutkimukseeni, koska vanhemmat ja opettajat tarkastelevat kasvatusta eri näkökulmasta. Opettajat ovat oppimistoiminnan ja niiden sisällöllisen hallinnan, kasvun, oppimisen ja kehityksen tuntemuksen asiantuntijoita, kun taas perheellä on yksityiskohtaista asiantuntemusta lapsen luonteesta, elämänhistoriasta, arjen kulttuurista sekä ainutlaatuinen lapsen ja vanhempien suhde. (Hujala ym. 1998, 68 – 70.)

#### 2.4.4 Muu kerätty materiaali

Harjoittelujen aikana keräsin myös runsaasti *valokuvamateriaalia* oppilaiden toiminnasta oppi- ja välituntien aikana luokassa ja pihalla sekä erilaisista tapahtumista. Ensimmäisten koulupäivien aikana otetuista valokuvista tuli erityisen tärkeitä, koska oppilaiden vanhemmat halusivat myöhemmin teettää kuvista muistoja myös omille lapsilleen. Kuvamateriaalia kertyi myös *lasten maalauksista* ja *piirroksista*, joita keräsin muutamien haastattelujen ja kuvaamataidon tuntien aikana. Kuvaamataidontöissä aiheina olivat ”Meidän koulu”, ”Luokassamme tapahtuu”, ”Luokkahuone” ja ”Miten oppilaat auttavat toisiaan”, joita lapset saivat toteuttaa vapaasti erilaisilla piirtämis- ja maalausvälineillä.

Kerättyyn tutkimusmateriaaliin kuuluu myös useita oppilaiden tekemiä esiopetuksen *monistetehtäviä* (ks. liite 5). Tehtäviä on koottu vuoden 1999 - 2000 esioppilasryhmän kansioista, jotka koostuivat kunnan esiopetuksen ja koulun alkuopetuksen ryhmissä tehdyistä tehtävistä. Tehtävät ovat melko tyypillisiä esioppilaille suunniteltuja kirjallisia tehtäviä. Tutkimusmateriaaliin kuuluu myös kouluvalmiustestit *kontrolloitu piirrostarkkailu* (KPT) sekä *matemaattisten käsitteiden diagnosointi* (Ikäheimo 1994), jotka tekivät tutustumispäivään osallistuneet tulevat esi- ja ekaluokkalaiset toukokuussa 2000. Edellä mainittuja testejä en aio käsitellä tässä tutkimusraportissa, koska tutkimusongelmaani ei kuulu lasten matemaattisten tai kielellisten lähtötasojen tutkiminen. Testejä on käytetty apuna mm. syyslukukauden 2000 alussa oppilaiden lähtötasojen kartoittamisessa (ks. esim. Kananoja 1999, 211).

Tutkimuskoulu on ollut runsaasti esillä lehdistössä mm. oman selviytymisstrategiansa ja kansainvälisen toimintansa kautta. Minulla on ollut näin ollen mahdollisuus käyttää apumateriaalina myös erilaisia tutkimuskoulusta kirjoitettuja *artikkeleita* ja *teoksia* (ks. Kaasinen 2000; Kankaisten kyläkoululehti 1996; Kukkohovi 1999; Nissilä 2000; Purokuru 1997; Rohila 1999; Suokivi 1996). Sain myös itse palstatilaa Opettaja-lehdessä kirjoittaessani keväällä 2000 järjestetystä intiaanihenkisestä luontoillasta (ks. Puurunen 2000).

## 2.5 Aineiston analysointi

Tutkimuksen analyysi on laadullista sisällön analyysiä, ennen kaikkea tutkijan pohdintaa ja ajattelua. Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus riippuvat tutkijan teoretisoinnista. (Hirsjärvi ym. 1990, 89.) Laadullinen aineisto käsitellään kokonaisuutena, jolloin se osittain säilyttää sanallisen muotonsa (Alasuutari 1995, 28; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136).

Alasuutarin (1995) mukaan laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tämän erottelun voi tehdä kuitenkin vain analyttisesti, sillä käytännössä molemmat osat nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Kysymyksen kannalta olennaiset raakahavainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai harvemmaksi havaintojoukoksi. Tähän päädytään löytämällä jokin havainnoille yhteinen piirre, joka pätee koko aineistoon. Aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. (Alasuutari 1995, 30 – 31.) Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa puolestaan tulosten tulkintaa, ts. havaintojen pohjalta tehtyjä merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Esimerkiksi etnografisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaisemista korostetaan. (Alasuutari 1995, 34.)

Hirsjärven ym. (1990) mukaan aineiston analyysi alkaa aineiston puhtaaksi kirjoituksella ja aineiston karkealla luokituksella, joka perustuu tutkimustehtävään. Siinä etsitään asiayhteyksiä ja ristiriitaisuuksia, jotka puoltavat tai kumoavat ilmiöitä. Sen jälkeen ristiinvalidioidaan eli tarkastellaan omien päätelmien ja luokitusten varmuutta verrattuna luokan tai päätelmän esiintymiseen hankitussa aineistossa. Lopullinen luokittelu edellyttää selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkemyksiä tutkijan oman teoretisoinnin tueksi. (Hirsjärvi ym. 1990, 89.) Myös Mäkelän (1990, 54) mukaan havaintojen luokittelu on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen operaatio, joka on tärkeä osa kulttuurituotteiden laadullista analyysiä. Laadullisissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelmänä käytetty teemahaastattelu on hyvä apuväline havaintojen luokitteluun. Teemahaastattelun rungon avulla aineistosta seulotaan sellaisia tekstinkohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. (Eskola & Suoranta 1999, 153; ks. myös Tauriainen 2000, 98)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi alkoi ensimmäisen kenttätöön aikana (huhtitoukokuu 2000) ja johti toiseen aineistonkeruuseen (elo-syyskuu 2000) sekä tutkimusongelmien tarkentumiseen.

Tutkimusaineiston analyysin aloitin haastattelunauhojen ja päiväkirjamerkintöjen puhtaaksikirjoituksella. Tässä vaiheessa pyrin etsimään aineistostani raakahavaintoja, joiden pohjalta lopullinen tutkimuksen rakenne ja täsmälliset aihealueet alkoivat hiljalleen muotoutua. Havaintojen perusteella pyrin myös löytämään mahdollisia aukkoja, joihin aion löytää vastauksia seuraavan aineistonkeruun aikana. Tässä vaiheessa raakahavaintojen tukena kulkivat Peltosen (1998) tutkimuksen rakenne ja tutkimustulokset, joiden avulla pystyin myös tarkentamaan omaa tutkimustehtävääni sekä saamaan tukea omille havainnoilleni. Raakahavaintojen pelkistämisen apuna käytin teoreettis-metodologisena näkökulmana useita eri metodioppaita, esiopetuksesta ja kyläkouluista tehtyjä aiempia tutkimuksia, Opetushallituksen julkaisemia esiopetuksen suunnittelun perusoppaita sekä tarkasti valittuja teorioita ja eri tutkijoiden näkemyksiä lasten oppimisesta opetusryhmässä, jossa on monen ikäisiä lapsia. Aiempien tutkimusten tuottama teoreettinen jäsentely oli siis tärkeänä apuna aineiston organisoinnissa ja luokittelussa (kuten Tauriainen 2000, 98).

Toisen aineistonkeruun aikana tavoitteenani oli saada vastauksia ensimmäisen aineistonkeruun aukkokohtiin ja vahvistusta ensimmäisen aineistonkeruun pohjalta tekemiini raakahavaintoihin. Toisen aineistonkeruun ja puhtaaksikirjoittamisen aikana aloin muodostamaan lopullista aineiston luokittelua. Myös tässä vaiheessa käytin apunani edellä mainittua kirjallisuutta. Pelkistettyjen havaintojen lisäksi käytin johtolankoina yksittäisiä viittauksia aineistooni (esim. puhesitaatteja), jotka antavat hyviä tulkintavihjeitä ja illustroivat tehtyä tulkintaa (Alasuutari 1995, 43). Tutkimuksessa olen pyrkinyt kuitenkin aina menemään haastattelujen ”taakse” eli en ole ottanut asioita sellaisina kuin ne näyttävät. Haastateltavien vastauksia ei tule sellaisenaan pitää tutkimuksen tuloksena. (ks. Alasuutari 1995, 71.) Analyysi oli näin ollen ennen kaikkea ilmaisujen tiivistämistä ja käsitteellistämistä (kuten Tauriainen 2000, 98).

Tutkimusaineistoni monipuolisuuden ja laajuuden myötä aineiston analysointi ja siitä tehdyt lopulliset tulkinnat oli hyvin työläs tutkimuksen osa. Havaintojen pelkistäminen ja luokittelu olivat suorassa suhteessa tutkimuksen rajaamiseen, minkä koin hyvin

vaativana tehtävänä. Tutkimuskoululta olisi löytynyt aineistoa ja kapasiteettia useisiin tutkimuksiin.

## 2.6 Onko tarinani totta? Tutkimus luotettavuus- ja eettisyystarkastelussa

Kvantitatiivisia eli määrällisiä tutkimuksia pidettiin tiedeyhteisössä pitkään ”ainoina oikeina tutkimuksina”, joiden tuloksia voitiin yleistää esimerkiksi yhteiskuntaa kehittäessä. Laadullinen tutkimus on sittemmin osoittautunut yhtä arvokkaaksi tutkimustyyppiksi, koska sen avulla saadaan usein sellaista tietoa mihin määrällinen tutkimus ei voi yltää (esim. Strauss & Corbin 1990, 19). Tutkimuksen luotettavuus- ja yleistettävyyssarvioinnit kuuluvat kuitenkin yhtä lailla niin määrälliseen kuin laadulliseenkin tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuusarviointia pidetään hankalana yhtenäisen tavan ja käytännön puuttumisen vuoksi. Käsitteitäkin käytetään varsin laajasti. Puhutaan esimerkiksi reliabiliteetista, validiteetista, uskottavuudesta ja toistettavuudesta. (Syrjäläinen 1995, 100 – 103.) Esimerkiksi tapaustutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuuden arviointia on pidetty hyvin ongelmallisena (esim. Hamel ym. 1993, 20), koska tapaustutkimusta ei yleensä ole valittu tyypillisenä tapauksena, vaan tutkijan oman mielenkiinnon mukaan (Bassegy 1999, 75).

*Tutkimuksen luotettavuus.* Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on ainutlaatuinen asema keskeisenä tutkimusvälineenä, joten hän on tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Luotettavuuden arviointi koskee näin ollen koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Mm. tämän vuoksi olen katsonut tärkeäksi raportoida myös omia lähtökohtiani, kiinnostukseni kohdistumista tutkimusaiheeseen ja tutkimusprosessin etenemisen vaiheita tarkasti. Olen käyttänyt tutkimusraportissani myös paljon päiväkirjaotteitani sekä suoria lainauksia tutkittavien haastatteluista ja kyselyistä. Raportoinnin onkin pyrittävä kuvaamaan todellisuutta niin että se tuottaisi lukijalle sijaiskokemuksia. Tämän perusteella Sinä, lukija voit arvioida, vastaako tutkimus kuvattua todellisuutta; jääkö raportista päällimmäiseksi mieleen elämän maku ja todellisuuden tuntu. (Eskola & Suoranta 1999, 211; Syrjälä 1988, 137; ks. myös Stake 1998, 100.) Etnografisessa tapaustutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa käytettävä käsite onkin aineiston autenttisuus (Syrjälä 1988, 135).

Tutkimuskoululla suorittamani opetusharjoittelut mahdollistivat tutkijan roolini luontevan sulautumisen kyläkoulun arkipäivään ja opettajuuteen. En ollut koulussa pelkän tarkkailijan ja havainnoijan roolissa, vaan todella koin kuuluvani tutkimuskoulun henkilökuntaan. Harjoittelujeni aikana mielestäni pääsin mutkattomaan ja luottamukselliseen suhteeseen koulun henkilökunnan, oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Tutkimussuhteen avoimuudella, välittömyydellä ja luottamuksellisuudella pyritäänkin esittämään, että tutkijan keräämä aineisto on luotettavaa. Tutkija on näin päässyt ihmisten ja tutkittavan todellisuuden kanssa aitoon kosketukseen. (Kuula 1999, 170.)

Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään tiiviillä yhteistyöllä tutkimuskoulun opettajien kanssa. Heidän kanssaan keskustellessani olen löytänyt tutkimukselleni uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia, joita en olisi välttämättä itse pystynyt huomaamaan. Luotettavuutta lisätään myös antamalla tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden tutustua raportointiin sekä arvioimalla tutkimuksessa saatuja tuloksia (Kiviniemi 1999, 80). Myös Eskola ja Suoranta (1999, 212) pitävät *uskottavuutta* luotettavuuden tärkeänä kriteerinä. Tutkijan on tarkastettava, vastaako hänen käsityksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen loppuvaiheessa olen antanut raporttini tarkasteltavaksi molemmille tutkimuskoulun opettajille ja esitellyt sen myös tutkittavien esiopetusryhmien lasten vanhemmille. Heiltä saamani palautteen ja arvioinnin jälkeen olen voinut tarkistaa omia tulkintojani ja tietojani sekä vapautua tutkimukseen vaikuttaneista satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1992, 103 - 104).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan myös tutkimuksen triangulaatiota. Se tarkoittaa useiden eri aineistonkeruumenetelmien / teorioiden / aineistojen / tietolähteiden käyttöä samassa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1999, 67; Grönfors 1982, 175 – 176; Stake 1998, 97; Syrjälä 1988, 140.) Tutkijatriangulaatiossa tutkimuksen tekoon osallistuu useita tutkijoita. Teoriatrangiulaatiossa käytetään rajattuna kehyksenä useita eri teorioita. Menetmättriangiulaatiossa puolestaan käytetään useita eri tutkimusmenetelmiä vaikuttaakseen tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. (Stake 1995, 112 – 114.) Olen tässä tutkimuksessa käyttänyt useampia aineistonkeruumenetelmiä lisätäkseen tutkimukseni luotettavuutta, vähentääkseni tulkintojen pieleen menemistä ja selventääkseni erilaisten havaintojen ja käsitysten

merkityksiä. (Stake 2000, 443.) Aineistonkeruumenetelmiäni olen käsitellyt tarkemmin kohdissa 2.4.1 - 2.4.4.

*Yleistettävyyys.* Laadullinen tutkimus koskee ainutkertaisia ilmiöitä, joten se ei voi tuottaa selkeästi yleistettäviä lainomaisuuksia (Varto 1992, 102). Esimerkiksi Syrjälä (1988, 175) pitää tapauksen kokonaisvaltaista ymmärtämistä tärkeämpänä kuin yleistyksien laatimista. Alasuutarin (1995) mielestä yleistämisestä ei kannattaisi puhua lainkaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä, vaan hän pitää suhteuttamista on sopivampana terminä. Siinä tutkija voi eritellä, millä linjoilla tutkimus kulkee verrattuna muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin. (Alasuutari 1995, 222). On siis pohdittava, millä tavalla tutkittava tapaus on erilainen ja samanlainen kuin muut vastaavat tapaukset; mikä on yleistä ja mikä erityistä juuri tässä tapauksessa (Stake 2000, 438 - 442). Käyttämäni vertaistutkimus (Peltonen 1998) on ollut mukana useissa tutkimuksen osissa, koska Peltosen tutkimuksen ja tämän tutkimuksen sisältö ja tavoitteet ovat olleet samansuuntaisia. Lisäksi olen verrannut tutkimukseni pienempiä osia ja metodiosuutta muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin (esim. Kankaanranta 1997; Syrjäläinen 1990), joskin suppeammin kuin Peltosen tutkimukseen. Vertaamistani tutkimustuloksista olen löytänyt sekä yhtäläisyyksiä että erilaisuuksia omiin tutkimustuloksiini. Vertaistutkimuksien käyttö parantaa Eskolan ja Suorannan (1999, 213) mukaan *vahvistuvuutta*, koska tällöin tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista.

Eskolan ja Suorannan (1999, 65) mukaan tapaustutkimuksessa on aineksia yleistyksiin, jos tapaustutkimus on hyvin kuvattu ja onnistuneesti käsitteellistetty. Olen pyrkinyt käsitteellistämään tutkimustani laajasti sen eri osioissa, jotta tutkimuksellani olisi mahdollisimman selkeät rajaukset. Tutkimustapauksen syvälliseen kuvaukseen olen pyrkinyt mm. varaamalla kirjoitustyölleni riittävästi aikaa.

Tutkimuksen yleistettävyyttä voi Syrjälän (1994) mukaan pohtia jokainen lukija, jolla on mahdollisuus soveltaa tutkimustuloksia omaan käytäntönsä esimerkiksi vertaamalla omaa tilannettaan tutkittuun tapaukseen. *Tulosten soveltamista* on kuitenkin harkittava tapaus tapaukselta, jatkaa Syrjälä (1994, 17). Etnografinen tutkimus voi olla ikään kuin tarjous muille tutkijoille tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden arvioimiseksi (Syrjälä 1988, 145).



*Toistettavuus.* Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyydet ovat kiinteässä suhteessa tutkimuksen toistettavuuteen. Reliabelius eli tutkimuksen toistettavuus, johdonmukaisuus ja sisäinen yhtenäisyys parantavat tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Ns. ulkoisen reliabiliteetin kannalta on tärkeää, että tutkimusprosessin eri vaiheet ja menetelmät raportoidaan tarkasti. Näin ollen tulokset eivät perustu vain henkilökohtaiseen intuitioon tutkitusta ilmiöstä. Sisäinen reliabiliteetti puolestaan merkitsee samassa tutkimuksessa mukana olleiden havainnoijien yksimielisyyttä tutkimuksen tuloksista. (Syrjälä 1988, 143; Basse 1999, 75.) Tämän tutkimusprosessin etenemistä, tutkimusmenetelmiä sekä sisäistä reliabiliteettia olen käsitellyt jo aiemmin kohdassa 2 ja edellä tässä kappaleessa pohtiessani tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

*Tutkimusetiikka.* Laadullisen tapaustutkimuksen toteuttamisessa ja raportoinnissa tutkimuksen eettisillä periaatteilla on moniin muihin tutkimustyyppisiin verrattuna hyvin tärkeä merkitys. Varton (1992, 34) mukaan laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset eivät synny vasta tutkimuksen jälkeen, vaan ne on asetettu jo ennen tutkimusta. Tutkimuksen rajaaminen kokonaisuudessaan on täynnä suoranaisia eettisiä ratkaisuja ja moraalisia valintoja (Tedlock 2000, 455). Stake (1998, 103; 2000, 447) puolestaan korostaa hyvien tapojen ja etiikan sääntöjen noudattamista. Laadulliset tutkijat ovat ikään kuin yksityisten paikkojen vierailijoita.

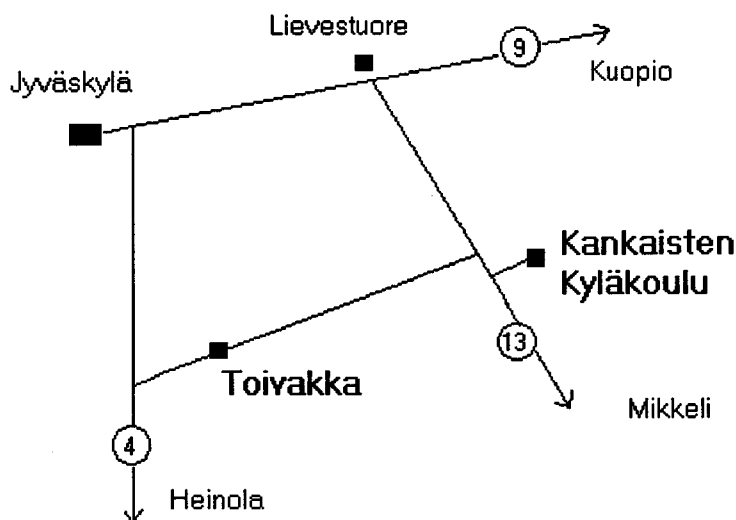
Basse (1999) määrittelee tutkimusetiikan kunnioitukseksi demokratiaa, totuutta ja ihmisiä kohtaan. Demokratian kunnioittaminen tarkoittaa tutkijan vapautta tutkia, tehdä kysymyksiä, antaa ja saada informaatiota, esittää ideoita, kritisoida muiden ideoita ja julkistaa tutkimuksensa tuloksia. Totuuden kunnioittaminen otetaan huomioon kaikissa tutkimusvaiheissa: aineistonkeruussa, analyysissä ja tulosten julkaisemisessa. Ihmisten kunnioittaminen tarkoittaa puolestaan ihmisten yksityisyyden ja arvokkuuden kunnioittamista. (Basse 1999, 73 – 74.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 20) mainitsevat tärkeimpinä eettisinä periaatteina tutkimukseen suostumisen, luottamuksellisuuden, seurausten vastuunkannon sekä yksityisyyden kunnioittamisen (ks. myös Basse 1999, 77 – 79). Fontanan ja Freyn (2000) mukaan tutkimuksella on kolme eettistä peruslähtökohtaa:

- 1) Tutkittavalta on pyydetty suostumus tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksesta ja sen sisällöstä on informoitava selkeästi ja rehellisesti.
- 2) Tutkimuksen on otettava huomioon tutkittavan yksityisyys ja kunnioitus.
- 3) Tutkimuksen on suojattava tutkittavaa kaikenlaiselta harmilta, mitä tutkimuksesta voisi tutkittavalle koitua. (Fontana & Frey 2000, 662.)

Tämän tutkimuksen eettiset lähtökohdat oli asetettava jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Ennen tutkimuksen toteutumista pyysin luvat koulun johtokunnalta, opettajilta ja oppilaiden vanhemmilta saadakseni käyttää koulua mukana tutkimuksessa omalla nimelläni. Jo ennen tutkimuksen toteuttamista päätin ottaa tutkittavat esioppilaat mukaan ainoastaan anonyymeinä ihmisinä, jotta kukaan ulkopuolinen ei pystyisi saamaan selville oppilaiden henkilöllisyyttä. Saman asian lupasin oppilaiden vanhemmille kaikissa tutkimuslupien ja -kyselyiden saatekirjeissä, joissa informoin myös tutkimukseni ja opetusharjoittelun sisällöstä. Olen käyttänyt tutkimuksessa myös lasten valokuvia, joissa olen pyrkinyt kuvaamaan ennen kaikkea lasten toimintaa. Raportissa mukana olevien piirroksien ja maalauksien analysoinnissa olen pyrkinyt esittävän toiminnan kuvaukseen. Tutkimuksessa anonyymeinä käytetyt valokuvat, piirrokset ja maalaukset on esitelty lasten vanhemmille ennen tutkimuksen lopullista raportointia.

### 3 KANKAISTEN KYLÄKOULU TOIVAKASSA

Kankaisten kyläkoulu sijaitsee noin puolen tunnin automatkan päässä Jyväskylästä, lähellä Lievestuoretta, Mikkeliin johtavan 13-tien varrella. Noin 200 asukkaan Kankaisten kylä kouluineen kuuluu Toivakan kuntaan, joka on perustettu vuonna 1910. Toivakassa on noin 2400 asukasta, joista puolet saa toimeentulonsa palveluammateista ja viidennes maa- ja metsätaloudesta. Useat kuntalaiset käyvät töissä Jyvässeudulla. (Toivakan kunnan internet-kotisivut 2000.)



KUVIO 3. Kankaisten kyläkoulun sijainti

#### 3.1 Koulun muotokuva

*Koulun historiaa.* Kankaisten koulu perustettiin vuonna 1922, jolloin se aloitti toimintansa Saaren Torpan Kruunun tiloissa. Vuosina 1923 - 1936 koulua käytiin Taululla. Nykyinen koulurakennus vihittiin 27.9.1936. Koulu oli yksiopettajainen vuoteen 1947 saakka, jolloin perustettiin koulun toinen opettajan virka. (Kankaisten

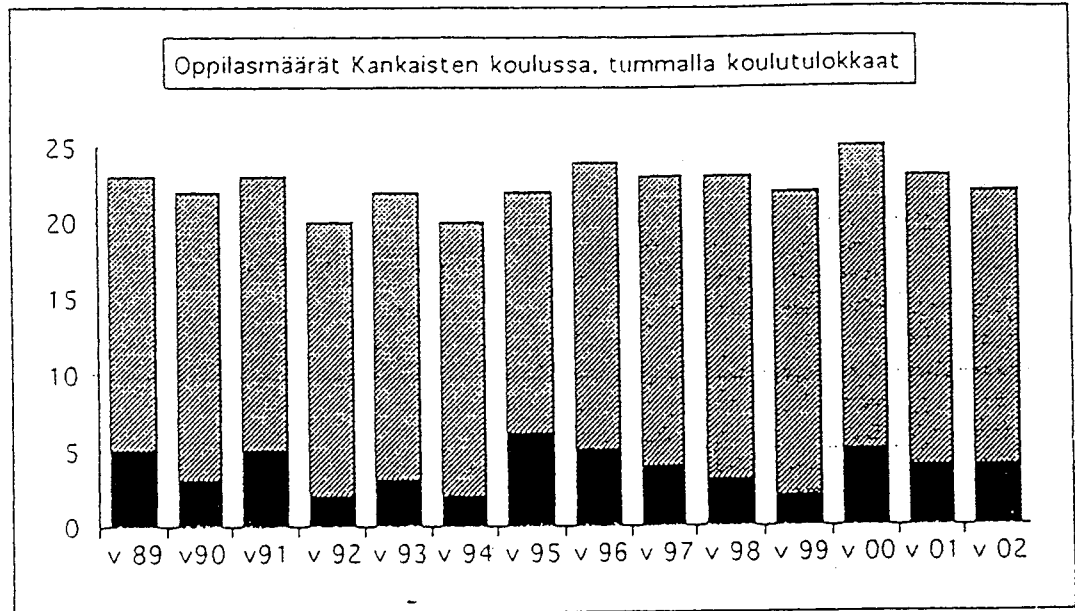
Kyläkoululehti 29.9.96; Suokivi 1996.) Koulussa on järjestetty esiopetusta syksystä 1996 lähtien, jolloin alkuopetusluokkaan otettiin mukaan halukkaita kuusivuotiaita tekemään esiopetustehtäviä. Koulun johtavan opettajan mukaan alle kouluikäisiä lapsia on ollut mukana alkuopetuksen toiminnassa tätä aikaisemminkin, jolloin heitä kutsuttiin yleisesti ”kuunteluoppilaiksi”.

*Koulun sisä- ja ulkotilat.* Kankaisten kyläkoulu on idyllinen puurakennus, jossa on kaikkiaan kaksi suurempaa – ja kaksi pienempää luokkahuonetta. Lisäksi koulussa on suuri eteisaula, jota käytetään ruokailutilana ja joskus myös voimistelusalina. Yläkerrassa on puukäsityöluokka ja suuri vintti varastotilana. Koulun keittiö toimii myös ruokailutilana, opettajanhuoneena ja toimistona. Pihapiirissä on itse koulurakennuksen lisäksi myös toinen, lämmittämätön rakennus, joka toimii liikuntasalina etenkin syksyisin ja keväisin. Koulun takapihalla on urheilukenttä, jossa on talvisin normaalit mitat täyttävä jääpelikaukalo.



KUVIO 4. Kankaisten kyläkoulu syksyllä 2000

*Koulun väki.* Tutkimuslukuvuonna 1999 – 2000 Kankaisten kyläkoulussa oli yhteensä 26 oppilasta ja 2000 - 2001 yhteensä 34 oppilasta. Koulun oppilasmäärät ovat pysyneet tasaisina viimeisten vuosikymmenten aikana, mikä näkyy kuvion 5. oppilasmäärän historiasta sekä ennusteesta vuodelta 1996. Ennuste on muuttunut viime vuosina valoisammaksi, sillä uusia perheitä on muuttanut lähialueille ja oppilasmäärä on tätä kautta lisääntynyt.



KUVIO 5. Kankaisten kyläkoulun oppilasmäärät viime vuosina sekä ennuste tuleviksi vuosiksi (Kankaisten kyläkoululehti 29.9.96)

Osa koulun oppilaista asuu lähellä koulua ja he kulkevat kouluun kotikyödyksillä, kävellen tai pyörällä. Suurin osa oppilaista tulee kuitenkin kauempaa koulutaksin kyydillä ja koulumatkaa saattaa kertyä yli kymmenen kilometriä. Koulun henkilökuntaan kuuluu kaksi opettajaa (esi - 3.-luokka ja 4. - 6.-luokka), keittäjä-siivoaja, kaksi koulunkäyntiavustajaa sekä kiertävät englanninopettaja ja erityisopettaja. Lisäksi koulun toimintaan osallistuu aktiivisesti kunnan esiopettaja, seurakunnan työntekijöitä, 4H-kerhon vetäjiä, koulun johtokunnan jäseniä ja kylätoimintaan aktiivisesti osallistuvia kyläläisiä.

*Koulun yhteistyötahot.* Kankaisten kyläkoulun yhteistoiminta Kankaisten kylän, kyläseuran ja lähikoulujen kanssa on erittäin tiivistä ja monipuolista. Yhteistyötä järjestetään erilaisten tapahtumien, urheilukilpailuiden, retkien, juhlien ja opettajavaihdon muodossa. Kankaisten kyläkoulun oman selviytymisstrategian

tärkeimpänä tukipilarina onkin ollut ajatus *koulu elävän kylän sydämenä ja symbolina* (Ks. Purokuru 1997, 33 - 39). Kankaisten koulu toimii kylänsä keskuksena, jonka tiloja käytetään myös erilaisiin vapaa-ajan harrastuksiin, kyläseuran kokoontumisiin, seurakunnan tilaisuuksiin, 4H-kerhon ja kansalaisopiston kerhoihin ja kursseihin. Koulun toiminta-ajatukseen ja kehittämiseen liittyy ajatus koulusta koko kylän oppimiskeskuksena. Tavoitteena on kehittää koulusta kaikille kyläläisille paikka tehdä ja opiskella erilaisia asioita myös normaalin kouluajan ulkopuolella. Opetuksessa on myös pyritty käyttämään hyväksi kyläläisten ammattitaitoa eri osa-alueilla ja näin lujittamaan kyläläisten keskinäistä yhteenkuuluvuutta sekä auttamaan kylän säilymistä muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksissa (Suokivi 1996). Yhteistyön avulla saadaan aikaan mahtava tukiverkosto, joka suuntaa koulun toimintaa ulos luokista ja tuo ympäristön kouluun, kirjoittaa Purokuru (1997, 35). Kankaisten kyläkoulun tukiverkosto on havainnollistettu kuvioksi liitteessä 6 (ks. myös Purokuru 1997, 35).

Kylän ja koulun yhteisestä kehittämishankkeista on tällä hetkellä meneillään syksyllä 1999 alkanut Kylvi-projekti. Kylvi on Keski-Suomen maakuntaliiton rahoittama kylien virtuaalinen toimintakeskus, jossa on mukana viiden kunnan kuusi koulua ja kylää. Kylvi-projektissa seurakunta, 4H-kerho, kansalaisopisto, kyläkoulu, kyläseura, urheiluseurat, metsästys- ja kalastusseurat ja yrittäjät suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä kylän kehittämistä. (Nissilä 2000; ks. myös Kaasinen 2000.) Kankaisten kyläkoulu on tunnettu myös aktiivisesta kansainvälisestä yhteistyötoiminnasta. Koulu oli usean vuoden ajan mukana EU:n CCCC-yhteistyöhankkeessa (communication, cooperation, culture, caring). Hankkeen tavoitteena oli tutustua muiden kulttuurien jokapäiväiseen elämään ja rakentaa yhteenkuuluvaisuutta kansojen välille. Kolme vuotta kestäneen Comenius-projektin kautta Kankaisten kyläkoulu loi tiiviit kontaktit useisiin kouluihin eri puolella Eurooppaa. Kontaktit poikivat mm. opettajavaihtoa, oppilaiden videokeskusteluja, kirjeitten, pakettien ja sähköpostiviestien kulkemista. (Nissilä 2000; Rohila 1999; ks. myös Purokuru 1997, 38 - 39.)

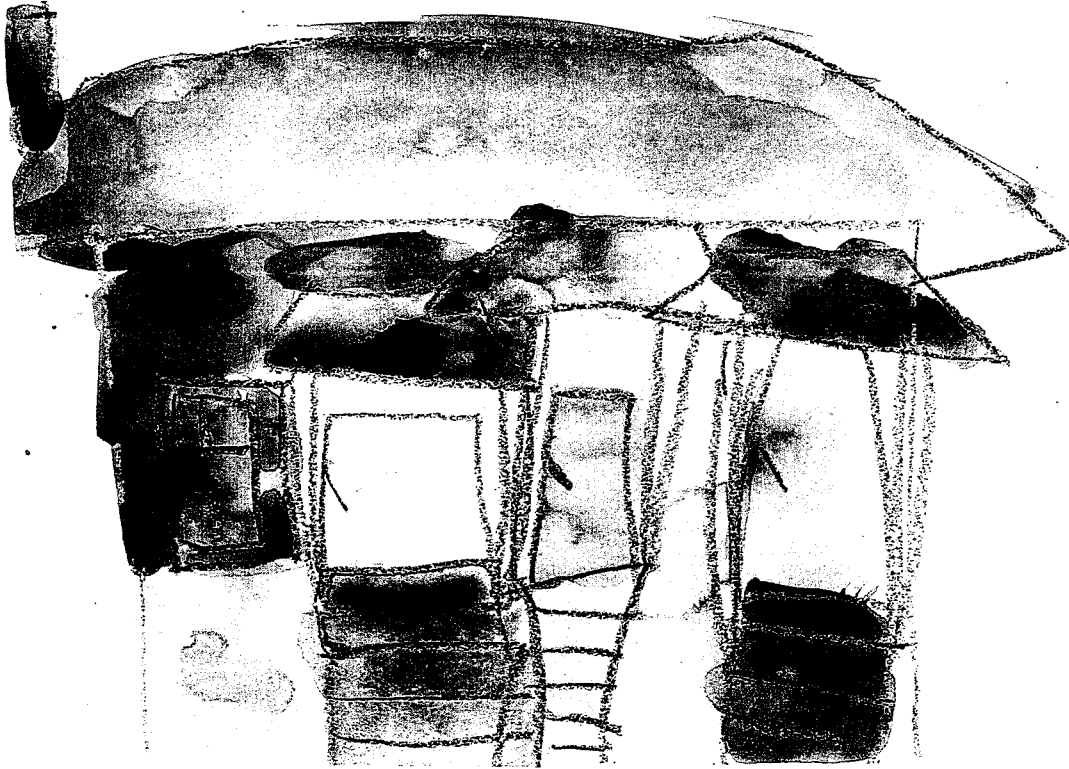
### 3.2 Koulun toiminta-ajatus, opetussuunnitelman lähtökohdat ja arvoperusta

*Koulun toiminta-ajatus.* Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelman ja toiminta-ajatuksen pohjana on Deweyn ajatus tekemällä oppimisesta (learning by doing). Vanhan totuuden mukaan työ ja erehdykset opettavat parhaiten. Sen mukaan ihmisillä on lupa

epäonnistua, koska se kasvattaa ja opettaa. Kankaisten koululla tekemällä oppimisen kautta opitaan tuntemaan omaa itseä työskentelyn ja uusien asioiden kokeilun ja arvioinnin kautta, yhteistyötä yhteistoiminnallisilla työmuodoilla, elämän perusasioita ja -taitoja, käyttämään valtavaa tiedon määrää kriittisesti hyväksi, kädentaitoja arvostaen ja painottaen ja konkreettisten kokemusten ja elämysten kautta. Koulun toiminta-ajatus on havainnollistettu käsitekartan muodossa (ks. liite 7). Toimintaideasta lähtevät koulun ensisijaiset tehtävät ja painotusalueet, joita seuraa muita tärkeitä ja oleellisia osatekijöitä ja periaatteita.

*Koulun opetussuunnitelman lähtökohdat.* Opetussuunnitelma on kouluyhteisön todellista työtä suunnitelmallisesti ohjaava ja arvioiva apuväline, joka kehittyy ajan, oppilaiden ja ympäristön mukaan. Koulun opetussuunnitelma ei siis tule koskaan valmiiksi, vaan se kehittyy joka vuosi. Aika ja ympäristön kehitys tuo muutoksia opetussuunnitelman tarpeisiin ja jatkuva kouluyhteisön kehittäminen parantaa suunnittelua ja toteutusta. Opetussuunnitelman vuosisuunnitelmaosa hahmotellaan jo keväällä kouluyhteisön palautekeskustelun yhteydessä ja viimeistellään osaksi vuoden työsuunnitelmaa syksyllä. Työsuunnitelmaa tehdessä koko koulun henkilökunta lukee myös opetussuunnitelman. Tässä vaiheessa kirjataan muistiin mahdolliset muutostarpeet. Opetussuunnitelman käytännön muutokset vahvistaa koulun johtokunta. Koulun opetussuunnitelmaa ja sen esi- ja alkuopetuksen osaa on käsitelty tarkemmin kohdassa 4.1.

*Opetussuunnitelman arvoperusta.* Koulun arvoperusta määritellään opetussuunnitelman suunnittelu- ja uudistusvaiheissa yhteistoiminnallisesti opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssa. Tärkeiksi kysymyksiksi viime vuosina ovat nousseet mm. terve itsetunto, yhteistyökyky, rehellisyys ja kohteliaisuus, työn teon ja käden taitojen arvostaminen, luonnonsuojelu ja kierrätys (ks. myös liite 9).



KUVIO 6. Kankaisten kyläkoulu keväällä 2000. Esioppilas D:n vesiväriyö koulun pihalta.

### 3.3 Koulun esiopetustoiminta

#### 3.3.1 Lukuvuodet 1999 – 2000 ja 2000 – 2001

Tässä tutkimuksessa on mukana kaksi hyvin erilaista lapsiryhmää ja samalla kaksi hieman erilaista tapaa järjestää esiopetusta kyläkoulussa. Lukuvuonna 1999 - 2000 Kankaisten koulun esiopetus oli järjestetty kolmen opettajan voimin. Esioppilaat osallistuivat alkuopetuksen luokan toimintaan kaksi kertaa viikossa, kunnan järjestämään esiopetukseen kerran viikossa ja seurakunnan kerhoon kerran viikossa. Seurakunnan kerho järjestettiin samana päivänä alkuopetuksen kanssa niin, että esioppilaat osallistuivat kerhon toimintaan iltapäivällä. Näin ollen esioppilaat ”kävivät kyläkoulua” yhteensä kolme kertaa viikossa. Alkuopetuksen opettajana toimi luokanopettaja, kunnan esiopetusryhmän opettajana Toivakan nuorisosihteeri ja



seurakunnan kerhon vetäjänä lastenohjaaja. Kaikki nämä esiopetusjärjestelyt toimivat kyläkoulun tiloissa.

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut ennen kaikkea alkuopetuksen yhteydessä toimivaa esiopetusta mm. sen takia, että olen suorittanut opetusharjoitteluni juuri koulun alaluokassa eli esi - 3.-luokassa. Kunnan järjestämään esiopetukseen ja seurakunnan kerhon toimintaan olen osallistunut lähinnä sivusta seuranneena tarkkailijana havaintoja tehden ja valokuvaten.

Lukuvuonna 2000 - 2001 esiopetusta järjestetään selkeämmin koko maassa mm. voimaan tulevien uusien esiopetusasetusten avulla. Kankaisten kyläkoulussa esioppilaat osallistuvat 2 - 4 kertaa viikossa alkuopetuksen luokan toimintaan oman jaksamisensa mukaan. Koulupäivä kestää viisi tuntia. Lapset osallistuvat perjantaisin esiopetukseen, jota ohjaa kirkonkylän koulun erillisen esiluokan opettaja. Myös tätä esiopetusta toteutetaan kyläkoulun tiloissa. Peltosen (1998) tutkimuksessa esikoulu toimi kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa kolme kertaa viikossa, neljä tuntia kerrallaan. Kiuruveden kyläkoulujen ja Kankaisten kyläkoulun tuntikehykset ovat siis hyvin samansuuntaiset.

Esiopetustoiminnan säännöllisyys on tärkeää. Lyhyet esikoulutuokioidot johtavat helposti lasten itsensäkin oudoksumiin paperitöihin tai ”esikoulutöihin”. Esiopetuksen laajempi hahmottaminen ts. esiopetuksen tavoitteiden ja tehtävien omaksuminen yhtenäiseksi toiminnaksi on hyvin tärkeää. (Niinikuru & Pässilä 1995, 20.) Elokuussa 2001 voimaan tulevan uuden esiopetuslain mukaan esiopetus tulee olemaan laajuudeltaan vähintään 700 tuntia (= 700 x 60 minuuttia) vuodessa. Yhteen päivään saa kuulua korkeintaan viisi tuntia esiopetusta. Aikaisemmin esiopetuksen määrä on vaihdellut suuresti tunnista 40 tuntiin viikossa eri puolella Suomea. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 1, 10; ks. myös Poikonen 2000, 64.) Näin ollen Kankaisten kyläkoulun esiopetuksen tuntikehys ja laajuus ovat olleet molempina tutkimuslukukausina uuden esiopetuslain mukaisia.

Kankaisten kyläkoulun alaluokassa ei ole tarkkaa tuntijakoa kuten monissa muissa peruskouluissa. Oppituntijaottelu 45 minuutin työaikaan ja 15 minuutin välitunteihin on muutettu joustavammaksi päivärytmiksi. Luokan opettaja tekee alustavan tuntikehyksen ja päiväsuunnitelman jokaiselle päivälle erikseen. Suunnitelmassa on opetusta

muutamien minuuttien opetustuokioista noin 1,5 tuntia kestäviin jaksoihin. Välitunteja pidetään aina lasten jaksamiskyvyn mukaan. Toisaalta opetustuokioiden pituus mukautetaan opittavan asian kannalta ajallisesti tarkoituksenmukaisiin jaksoihin (ks. Husso 1989, 60). Koulupäivän toteutus saattaa siis muuttua etukäteissuunnitelmasta paljonkin.

Kankaisten kyläkoulun esioppilaat saavat osallistua iltapäivisin ohjattuihin kerhoihin, joista mm. 4H-kerhoa on järjestetty jo useiden vuosien ajan. Kerhotoiminta tukee tiedonalapohjaista koulutyötä (Brotherus ym. 1999, 167). Syksyllä 2000 toiminnan aloitti myös koulun henkilökunnan järjestämä iltapäiväkerho, jossa harjoitellaan mm. kotitalous- ja liikuntataitoja. Koulussa järjestetään myös seurakunnan kerhotoimintaa edellisten vuosien tapaan, mutta vuoden 2000 - 2001 esioppilaat eivät osallistu siihen. Esiopetusuudistuksen muistion (2000, 2) mukaan perusopetuksen piirissä järjestettävän esiopetustoiminnan iltapäivähoidosta on tullut pulmakivi. Kankaisten kyläkoulussa tämä ongelma on otettu huomioon juuri erilaisten kerhomahdollisuuksien tarjonnassa, johon osallistuvat myös lähes kaikki muutkin kyläkoulun oppilaat. Iltapäiväkerhojen järjestäminen on vaikuttanut myös siihen, että koulun esioppilaat voivat kulkea koulutaksien kyydeissä muiden kyläkoulun oppilaiden kanssa. Esioppilaiden kyyditys ei ole järjestetty kaikissa kunnissa yhtä hyvin, sillä uusi laki ei koske kyyditysetua (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 10).

### 3.3.2 Tutkittavien esiopetusryhmien kuvailu

Lukuvuonna 1999 - 2000 tutkimuskoulun esiopetukseen osallistui kuusi lasta. He kaikki aloittivat ensimmäisen luokan Kankaisten kyläkoulun alaluokassa syksyllä 2000. Uusina oppilaina ensimmäiselle luokalle tuli samaan aikaan kolme lasta, joista kaksi oli osallistunut kunnan esiopetustoimintaan päiväkodissa ja yksi oli tehnyt esiopetustehtäviä perhepäivähoidon yhteydessä. Tutkimuksessa käsittelen näitä lapsia nimettöminä tapauksina koodikirjaimin A, B, C, D, E, F, G, H ja I. Syksyllä 2000 tutkimuskoulussa aloitti kahden lapsen esiopetusryhmä, jonka ”vahvistukseksi” tuli kerran viikossa kunnan esiopetukseen osallistunut lapsi toiselta kyläkoululta. Näitä lapsia käsittelen tutkimuksessa koodikirjaimin J, K ja L. Tutkimuksen sisältöön ovat omalta osaltaan vaikuttaneet myös alaluokan muut oppilaat. He ovat tutkimuksessa mukana koodikirjaimin M, N, O, P, Q, R, S ja T. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui 21 lasta.

Oppilaiden vanhemmat, jotka osallistuivat kirjallisiin kyselyihin, ovat mukana koodikirjaimin a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ja k. Oppilaiden ja vanhempien koodikirjaimet eivät kuitenkaan vastaa toisiaan, ts. oppilas A:n vanhempi ei ole huoltaja a.

Esioppilaat osallistuivat tutkimuksen toteuttamiseen eri tavoilla. Tutkimuksen aineistonkeruutapoja olen käsitellyt aikaisemmin kohdissa 2.2.1 – 2.2.4. Liitteenä 8 oleva taulukko 1. kertoo, miten esioppilaat ja heidän vanhempansa osallistuivat tutkimuksen tekemiseen haastattelujen ja kyselyiden muodossa.

Vertaistutkimuksena käyttämäni Peltosen tutkimukseen osallistui kaikkiaan 11 koulua, 37 esioppilasta vanhempineen, 11 luokanopettajaa ja yhdysluokkien 1. - 2.-luokan oppilaita, yhteensä 111 lasta (Peltonen 1998, 35). Tutkittavien oppilaiden määrä on merkittävä ero tutkimuksiemme luonteissa.

Tämän tutkimuksen kaksi eri lapsiryhmää ovat hyvin erilaisia kokonsa, taustojensa ja kehitystasojensa takia. Husso (2000) muistuttaakin, että jokaisessa opetusryhmässä on runsaasti vaihtelua kehityksen eri osa-alueilla. Mm. useissa kehitystasotyypisissä tutkimuksissa koulutulokkaiden (esi- ja ekaluokkalaisten) kehitysiässä on havaittu suurempaa vaihtelua kuin heidän kronologisessa iässään. (Husso 2000, 157.) Tutkitut esiopetusryhmät ovat varmasti edustaneet melko tavanomaista kyläkoulun esiopetustoimintaan osallistunutta kuusivuotiaiden lapsiryhmää: Ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, eikä ”tavanomaiselle” voi määritellä tarkkoja kriteereitä.

## 4 ESIOPETUS KYLÄKOULUSSA

Tässä tutkimuksen osassa tarkastelen Kankaisten kyläkoulun esiopetustoimintaa tarkemmin. Aluksi käsittelen valtakunnallista esiopetussuunnitelmaa, johon perustuu kaikki esiopetustoiminta maassamme, Kankaisten kyläkoulun esiopetus mukaan luettuna. Tarkastelen myös esiopetuksen sisältöä ja arviointikäytäntöjä sekä kyläkoulua esiopetuksen oppimis- ja toimintaympäristönä. Lopuksi pohdin esiopetuksen merkitystä lapselle, esiopetuksen toteutusta ja kehittämismahdollisuuksia sekä kyläkoulun esiopettajuutta.

### 4.1 Valtakunnalliset esiopetussuunnitelman perusteet ja Kankaisten malli

Opetussuunnitelman perusteet on normi, joka toimii opetussuunnitelman laadinnan kehyksenä sekä toiminnan suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana. Esiopetussuunnitelmien (henkilökohtaisten, päiväkotii-/koulukohtaisten tai kuntakohtaisten) pohjalla käytetään valtakunnallisia esiopetussuunnitelman perusteita, jolloin suomalainen esiopetustoiminta rakentuu yhtenäisesti yhteiskunnan perusarvojen, kansallisen lainsäädännön, kansainvälisten julistusten, suositusten ja sopimusten pohjalle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 1 §, 9 §, 19 §; Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 10; ks. myös Kääriäinen ym. 1997, 21).

Esiopetuksen ensimmäiset opetussuunnitelmat tehtiin Lahdessa ja Jyväskylässä 1960-luvulla, jonka jälkeen valtakunnalliset esiopetuskokeilut levisivät joka puolelle maata. Näiden kokeilujen pohjalta sosiaalhallitus julkaisi Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman vuonna 1984. 1990-luvulla esiopetussuunnitelman perustana toimivat Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1994) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996). (Poikonen 2000, 64; ks. myös Sivistysvaliokunnan mietintö 7/1999, 5; Tiuhonen 1994, 23.) Huolimatta valtakunnallisista suunnitelmista esiopetuksessa ei ole kuitenkaan ollut yhtä tarkkaa ja yhtenäistä linjanvetoa kuin perusopetuksen puolella. Tämä on varmasti johtunut hyvin erilaisista esiopetuksen toimintatavoista (esiopetus päiväkodeissa / perhepäivähoidossa / peruskoulussa) ja siitä, että päivähoiton ja peruskoulun välinen kuilu on ollut yksi koulutusjärjestelmämme

pahimmista nivelkohdista (esim. Sandbacka & Sandbacka 1998, 85). Tällä hetkellä esiopetustoiminnassa noudatetaan paikallisia sekä koulu- ja päiväkotikohtaisia opetussuunnitelmia, jotka yleensä laaditaan valtakunnallisen Esiopetuksen suunnitelman perusteiden (1996) pohjalta. Monilla päiväkodeilla ja kouluilla on kuitenkin useiden vuosien kokemus yhteisten opetussuunnitelmien laadinnasta, toteutuksesta ja kehittämisestä (Poikonen 2000, 64).

Elokuussa 2001 voimaan tulevan uuden esiopetuslain pohjalta on rakennettu työryhmä valmistelemaan uusia valtakunnallisia esiopetuksen suunnitelman perusteita, joista tähän mennessä on valmistunut luonnos (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). Valmisteluun osallistuvat Opetushallitus, opetusministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö ja Stakes. Opetussuunnitelman laadintaan ja kehittämiseen osallistuu myös hanke, johon osallistuu 100 kuntaa vuosina 1999 – 2003. Hankkeen aikana verkoston kunnissa laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat sekä toimitaan yhteisvoimin koulu- ja sosiaalitoimen kanssa uuden esiopetuksen ”polunaukaisijoina”. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 5.) Korpisen (2000a) mukaan uudet esiopetussuunnitelman perusteet rakentuvat ns. uudelle oppimiskäsitykselle, jotka ”sisältävät kaiken mahdollisen hyvän ja kauniin, mitä voidaan näkyväksi kirjata lapsikeskeisen kasvatuksen historiasta, psykologian kehitysteorioista, lapsen kehitystä tukevasta oppimisympäristöstä, opetusmenetelmistä ja työtavoista sekä keskeisistä oppimisen sisältöalueista, joissa painotetaan erityisesti kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä.”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000; ks. myös Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 5) mukaan esiopetuksen tehtävänä ja yleisinä tavoitteina ovat mm.

- Lapsen kasvun edistäminen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen.
- Lapsen suotuisten kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen.
- Lapsen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen ja seuraaminen sekä mahdollisten vaikeuksien ehkäiseminen.

- Lapsen itsetunnon vahvistaminen myönteisten oppimiskokemusten ja monipuolisen vuorovaikutuksen avulla.
- Oppimisen ilon, innostuksen, rohkeuden ja luovuuden säilyttäminen sekä oppimishaasteiden kohtaaminen.

Kankaisten kyläkoululla opetussuunnitelma on jatkuvasti kehittyvä vuosityösuunnitelman osa, jota kehitetään ja uudistetaan vuosittain yhteistyössä vanhempien ja koulun johtokunnan kanssa. Opetussuunnitelman laadintaan osallistuvat siis monet opetukseen suorasti tai epäsuorasti vaikuttavat henkilöt, mikä osaltaan varmistaa opetussuunnitelman noudattamiseen sitoutumista ja kehittämistyötä (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 19 §). Koulun opetussuunnitelma koostuu toiminta-ajatuksesta ja -periaatteista, tulevaisuudenkuvista, tuntijaoista, arviointiosasta sekä aihekokonaisuuksista. Opetussuunnitelmassa ei ole erillistä esiopetuksen osuutta, vaan esiopetus kulkee vuosittain pitkälti alkuopetuksen opetussuunnitelman rinnalla sekä esioppilaiden mahdollisten henkilökohtaisten opetussuunnitelmien mukaan. Koulun yleiset tehtävät ja tavoitteet koskevat siis yhtä lailla kaikkia kyläkoulun oppilaita.

Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelman yleisiä tehtäviä ja tavoitteita hahmotellaan yhteistyössä vanhempien kanssa mm. arvokeskusteluissa ja erillisillä arviointikyselyillä (ks. liite 9). Arvokeskusteluissa hyvä ja realistinen itsetunto koettiin niin vanhempien, johtokunnan kuin opettajienkin taholta koulun tärkeimmäksi tavoitteeksi. Itsetunto kehittyy mm. itsearvioinnin avulla, jonka kautta oppilaita ohjataan löytämään parhaita ja kehitettäviä puoliaan. Lisäksi pyritään tukemaan rohkeaa ja rehellistä itseilmaisua ja käyttäytymistä.

Toisena tärkeänä tavoitteena Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelmassa mainitaan itsenäisyys. Koulun on tarjottava oppilailleen valinnan ja päätöksenteon mahdollisuuksia ja pyrittävä totuttamaan lapsia toimimaan itselleen luontevasti erilaisissa valintatilanteissa. Kun oppilas asettaa itselleen tavoitteita ja arvioi itse niiden saavuttamista, hän motivoituu ja oppii ottamaan vastuuta. Tällä tavalla kehitytään vähitellen kohti henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, jotka palvelevat paremmin niin lahjakkaita kuin hitaampiakin oppilaita.

Kankaisten opetussuunnitelman mukaan koulussa ei opiskella koulua vaan elämää varten. Toisin sanoen on tärkeää saavuttaa riittävä puhe-, luku-, kirjoitus- ja laskutaito sekä elämässä tarvittavia ”prosessitaitoja” kuten havainnointi, luovuus, sosiaalisuus, päätöksenteko, arvostaminen ja järjestely. Jatko-opintojen kannalta ei ole olennaista muistaa yksittäisiä asioita, vaan oppia havainnoimaan, käyttämään kriittisesti erilaisia tietolähteitä, vertailla, valita ja soveltaa tarvittavia tietoja. Oppimistapahtuman tärkein lähtökohta on konkreettinen kokemus, josta syntyy innostumista ja ymmärtämistä. Elämäntaitoihin kuuluu myös taito iloita ja kokea onnistumisia eri asioissa, yksin ja yhdessä. Oppimisprosessi pyritään siis näkemään arvokkaana lapsen oman elämän kannalta, ei vain valmistautumisena tulevaisuutta varten (Hujala ym. 1998, 43).

Kankaisten koulun opetussuunnitelmassa ei siis ole erillistä esiopetuksen osuutta, vaan toiminta kulkee alaluokan yhteisten suunnitelmien rinnalla. Opetussuunnitelmassa alkuopetuksen tärkein tavoite on muodostaa käsitys koulusta ja itsestään oppijana sekä oppia luottamaan itseensä ja kykyihinsä. Alkuopetuksessa opetellaan hyväksymään erilaisuutta ja erilaisia tapoja oppia ajatuksella ”lapsia löytyy joka junaan – tarvitaan erilaisia raiteita”. Opitaan arvostamaan kaikkien lasten mielipiteitä ja ajatuksia esimerkiksi toimimalla erilaisissa ryhmissä. Esi- ja alkuopetuksessa opiskellaan asioita niiden luonnollisessa yhteydessä ja ympäristössä käyttämällä erilaisia tietolähteitä ja työtapoja sekä auttamalla käsitteiden ymmärtämistä konkreettisilla havainnoilla ja toiminnalla. Kannustetaan ja hyödynnetään lapsen tarvetta toimia, tutkia, liikkua ja leikkiä. Lähdetään liikkeelle lapsen vahvuuksista.

Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelma on vahvasti lapsikeskeinen. Esimerkiksi Brotherus ym. (1999, 127) kuvaa lapsikeskeistä opetussuunnitelmaa ilmauksilla ”itsensä toteuttaminen, itsetunto, tunne-elämän tasapaino, henkinen vireys, luova ilmaisu, henkilökohtaisten kykyjen ja kiinnostusten kehittäminen” jne. Kaikki nämä ilmaukset löytyvät myös Kankaisten koulun opetussuunnitelmasta. Esiopetussuunnitelmaan keskeisesti liittyviä sisältöjä, opetusmuotoja ja arviointikäytäntöjä käsittelemme myöhemmin kohdissa 4.2 – 4.4.

## 4.2 Mitä esikoulussa opitaan?

Esiopetusta kehitettäessä on otettava huomioon myös opetuksen sisältö. Esiopetuksen aikaisemmassa taitekohdassa 1960- ja 70-luvulla (ks. 1.2) oltiin erityisen kiinnostuneita siitä, mitä esiopetuksessa opitaan sisällöllisesti. Käytännön opetussuunnitelmissa painotettiin sisällönkuvauksia, joiden analysoinnin kautta saatiin tietoja mm. lasten kiinnostuksen kohteista. Nykyään esiopetussuunnitelmien painotukset ovat siirtyneet sisällöstä oppimaan oppimisen taitojen kehittämiseen. Opetuksen sisältöä ei ole kuitenkaan unohdettu, koska sen tärkeys piilee lapsen maailmankuvan rakentamisen ja oppimisen tiedostamisen perustana. (Linnilä 2000, 37.)

Esikoululla ei kuitenkaan ole tiukasti määriteltyjä oppisisältöjä koskevia tavoitenormeja, joten sillä on paremmat mahdollisuudet toteuttaa lapsen myönteistä itsetuntoa ja identiteetin kehittymistä tukevaa yksilöllistä luovuutta, keksivää oppimista sekä onnistumisen ilon kokemuksia (Husso 2000, 164). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan esiopetus pohjautuu opetuksen eheyttämiseen. Se tarkoittaa opetuksen muotoutumista lapsen elämän piiriin kuuluvista, maailmankuvaa laajentavista ja jäsentävistä sisällöistä. Eheyttävän opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon myös eri tiedonalat, joita tarkastellaan osana kulloinkin valittua kokonaisuutta. Teemakokonaisuuksien suunnittelussa otetaan huomioon myös lasten mielipiteet ja ehdotukset, jotta sisällöistä tulisi lapsille merkityksellisiä. Kokonaisuuksien avulla lapsi laajentaa maailmankuvaansa ja oppii itsestään oppijana. Opettajalle esiopetuksen sisältöaluejako on mm. suunnittelun apuväline. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelman mukaan aihekokonaisuudet valitaan ja laaditaan erikseen jokaiselle lukuvuodelle, jolloin niistä mainitaan myös työsuunnitelmissa. Lisäksi opettajat laativat luokilleen omia aihekokonaisuuksia. Peruseriaatteena on, että lähes kaikkia aihekokonaisuuksissa voidaan käyttää yhteisopetusta. Aihekokonaisuuksien avulla opetukseen voidaan sisällyttää oppiainerajat ylittäviä, tärkeitä ja ajankohtaisia teemoja. Opiskelu on aktiivista ja tehokasta, kun aihekokonaisuudet liittyvät oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja heille merkityksellisiin asioihin. Aihekokonaisuudet sijoitetaan tulevan vuoden työtä suunniteltaessa kalenteriin, sillä useat teemat liittyvät vuodenaikoihin ja juhlapäiviin.



Tällä hetkellä keskeisiä aihekokonaisuuksia ovat mm. kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveystieteiden kasvatus, ympäristökasvatus, yrittäjyyskasvatus ja juhlapäivät. Myös Niinikuru ja Pässilä (1995) ovat sitä mieltä, että eri-ikäisten lasten opetusryhmä tarvitsee laajat, toimivat teemat opetussuunnitelman pohjaksi. Näin ollen niistä muodostuu luontevia, perusasioita käsittäviä kokonaisuuksia, joihin eri oppiaineet voi yhdistää ns. kokonaisopetuksi (esim. Husso 1989, 57 – 58; Husso 2000). Yhdysluokkaopetuksessa ei eri teemakokonaisuuksia kannata vetää liian matalalla profiililla, koska käsiteltävät teemat voidaan opetella jokaiselle lapselle sopivin harjoituksin ja menetelmin. (Niinikuru & Pässilä 1995, 60, 64.)

Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelmaan liittyvät aihekokonaisuudet muodostavat perustan vuosittaiselle työsuunnitelmalle. Kokonaisuuksia muokataan ja uudistetaan kuitenkin jokaiselle vuodelle erikseen. Tällä tavoin pyritään välttämään turhaa spiraalimaista opetusta, jossa joka vuosi toistetaan samaa ohjelmaa (Niinikuru & Pässilä 1995, 60; vrt. Brotherus ym. 1999, 132). Kankaisten koulun aihekokonaisuuksien kehittäminen ja uudistaminen voi siis merkitä myös aiheiden vaihtamista tai väliin jättämistä tarpeen ja tilanteen mukaan. Mielestäni koululla on otettu hyvin huomioon laajojen teemojen vapaa järjestys, joka selkeästä rungosta huolimatta antaa runsaasti väljyyttä spontaanille toiminnalle (Niinikuru & Pässilä 1995, 61).

#### 4.2.1 Esiopetuksen keskeiset sisältöalueet

Opetushallituksen julkaisemissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 21; 2000) esiopetuksen keskeiset sisältöalueet jaetaan kieleen ja kommunikaatioon, matemaattisiin käsitteisiin, ympäristö- ja luonnontietoon, uskontoon ja etiikkaan, liikuntaan ja terveyteen sekä taiteisiin. Korhosen (1999, 18 – 19) mukaan samanlaiset esiopetuksen sisältöalueet on käytössä mm. Englannissa, jossa lisäksi opiskellaan systemaattisesti myös informaatioteknologiaa, historiaa ja maantiedettä. Näitä aineita käsitellään suomalaisessa esiopetuksessa lähinnä teemakokonaisuuksien yhteydessä esimerkiksi Kalevalan päivänä, pääsiäisenä ja muina juhlapäivinä. Linnilä (2000) pitää sisällön ja toiminnan yhdistävää taidetta keskeisenä esiopetuksen tiedonaloista. Myös matematiikka, logiikka ja kieli ovat tärkeitä, sillä ajattelun kehittymiseen tulee panostaa erityisesti. Ajattelun kehittyminen tulee näkyviin myös kuvallisesti esimerkiksi mielikuvituksen sisällössä ja toiminnassa. (Linnilä 2000, 37.)

*Kieli ja vuorovaikutus.* Kieli on erittäin merkittävä ajattelun ja itseilmaisun väline lapsen kognitiivisessa kehityksessä. Kielellisten käsitteiden avulla lapsi pystyy jäsentämään ympäristöönsä ja rakentamaan maailmankuvaansa. Lapsen ajattelua, sosiaalisuutta, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä oppimisprosessia tuetaan esiopetuksessa erityisesti kielen avulla. Tärkeimpänä tavoitteena on lapsen mielenkiinnon herääminen ja lisääminen suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin ja tutkimiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.) Äidinkieli ei ole tietoteorian määrittämisen mukaan tiedonala, vaan paremminkin tiedonalojen käsittelyväline, muistuttaa Brotherus ym. (1999, 165).

Kielen ja kommunikaation osa-alueita ovat puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen, kirjallisuus, erilainen ilmaisu, kielitietoisuus, viestintä ja vieras kieli. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen pohja luodaan esiopetuksessa hyödyntämällä oppimisen herkkyyksia. Puheen kehittymisellä on selkeä yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen, mikä tapahtuu vuorovaikutustilanteissa. Tilaisuudet kertoa omista kokemuksistaan, havainnoistaan ja oppimisestaan ovat erittäin tärkeitä kielellisen kehityksen kannalta. Opiskelun lähtökohtana onkin lapsen luovuus ja oma ilmaisukieli. Äidinkielellä on tärkeä kulttuurinen tehtävä myös suomalaisen identiteetin vahvistamisessa ja kehittymisessä. (Kyröläinen 1999, 173 – 175; ks. myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Niinikuru & Pässilä 1995, 127)

Esi- ja alkuopetuksen äidinkielen opiskelumenetelmät ja -tavat valitaan mahdollistaen yksilöllinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Mahdollisuuksia itseohjautuvaan, omaehtoiseen, tutkivaan ja ongelmakeskeiseen oppimiseen ohjataan tietoisesti. (Kyröläinen 1999, 176.)

Kankaisten kyläkoulussa esioppilaiden kielen – ja kommunikaation taitoja harjoitetaan päivittäin keskustelemalla lasten kanssa yksilöllisesti sekä ryhmässä. Yhteisissä leikeissä ja tehtävissä esioppilas oppii ilmaisemaan itseään luovasti, keskustelemaan ikäistensä kanssa sekä kuuntelemaan toisen ajatuksia ja mielipiteitä. Koulupäivän ohjelmaan kuuluu usein myös erilaisten satukirjojen, -kasettien ja tarinoiden kuuntelua. Esiopetuksessa opiskellaan myös kirjainten muotoja esimerkiksi omiin ”eskarikirjoihin” tai liitutaalulle veteen kastetulla pensselillä ja liiduilla. Yleensä lapset oppivat esikouluvuoden aikana kirjoittamaan oman nimensä tai / ja yksittäisiä muita sanoja. Itse

kirjoittamaan tai lukemaan oppimista ei harjoitella systemaattisesti kuten ensimmäisellä luokalla. Kielen ja kommunikaation osa-alueita harjoitellaan siis koko koulupäivän ajan monissa arkisissa tilanteissa sekä ohjatuissa opetustuokioissa.

*Matematiikka.* Esiopetuksessa luodaan ja vahvistetaan pohjaa matematiikan oppimiselle esimerkiksi erilaisten leikkien, tarinoiden, laulujen, liikunnan, pelien ym. avulla. Näin pyritään avartamaan lapsen käsityksiä matematiikasta. Matematiikan oppiminen vaatii käsitteiden ymmärtämistä. Monipuolisten opetusmenetelmien, -välineiden ja kielen avulla opitaan luokittelemaan, vertailemaan ja jäsentämään esimerkiksi esineitä, eliöitä, kappaleita, muotoja, määriä jne. Lapsen myönteistä suhtautumista matematiikkaan tulisi tukea, jotta hän kokisi oppimisen mielenkiintoisena, haastavana, merkityksellisenä ja mielekkäänä toimintana. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; ks. myös Näättänen 2000) Matematiikan oppimisen perusta luodaan esi- ja alkuopetuksessa, jossa pyritään peruskäsitteiden omaksumisen ohella myös myönteisiin oppimiskokemuksiin (Näättänen 2000, 114).

Kankaisten kyläkoulun esiopetuksessa matemaattisten käsitteiden oppiminen pohjautuu suurelta osin arkipäivän tilanteisiin kuten kielen ja kommunikaationkin oppiminen. Esioppilaille ei ole erityistä matematiikan kirjaa, vaan esimerkiksi numeroiden muotoja harjoitellaan ”eskarikirjojen” tehtävissä. Esioppilaat käyttävät usein multilink-palikoita, joista he rakentelevat mielellään erilaisia rakennelmia ja eläimiä. Rakentelu kehittää mm. avaruudellista hahmottamiskykyä. Luokittelua, vertailua ja jäsentämistä esioppilaat oppivat mm. luokan yhteisissä tehtävissä. Esimerkiksi syksyn satoa –teemassa oli paljon tehtäviä, joissa lapset jakoivat ja luokittelivat erilaisia marjoja, vihanneksia, sieniä ym. konkreettisesti sekä kirjallisissa tehtävissä. Myös erilaiset leikit, joissa harjoitellaan esimerkiksi määriä ja numeroita, ovat koulun esioppilaiden mielestä mieluisia. Esioppilaat oppivat muiden alaluokan oppilaiden mukana myös kellon aikoja (ks. liite 5), ulkoilman lämpötiloja, geometriaa ja kalenterin käyttöä. (Ks. myös Niinikuru & Pässilä 1995, 129.)

*Ympäristö- ja luonnontieto.* Ympäristö- ja luonnontiedolla on keskeinen rooli peruskoulun opetussuunnitelmassa. Luonnontieteet liittyvät lapsen elinympäristöön kiinteästi, koska niitä on kaikkialla elämässä, muussakin kuin luonnon ja ympäristön tutkimisessa. Kaikkien taitojen ja tietojen oppimisessa tarvitaan luonnontieteellistä

perussivistystä. Varhaiskasvatuksen osa-alueen ongelmana on ollut usein ajatus, että lapsen ”todellinen oppiminen” alkaa koulussa. Ennen tätä lapselle on kuitenkin syntynyt paljon käsityksiä ja uskomuksia, jotka tulevat vaikuttamaan myöhemmissä oppimistilanteissa. On siis merkityksellistä, miten varhaiskasvatuksessa ja alaluokilla on käsitelty luonnontieteitä. (Alamäki 1999, 125 – 130; ks. myös Asunta 2000, 108.)

Ympäristötieto käsitteenä viittaa laajasti ihmistä ympäröivään luonnonympäristöön, pääasiassa inhimilliseen, ihmisen luomaan ja muokkaamaan fyysiseen ja henkiseen ympäristöön. Luonnontieto puolestaan sisältää tiedonrakenteet, jotka myöhemmin eriytyvät fysiikaksi, kemiaksi, biologiaksi ja maantiedoksi. (Brotherus ym. 1999, 165.) Ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteena on havainnoida ympäristöä, tehdä siitä johtopäätöksiä ja oppia suunnittelemaan kokeita, joilla saadaan selville erilaisia asioita: mitä tapahtuu, miksi, miten ja milloin? (Asunta 2000, 107.)

Ympäristö- ja luonnontieto auttaa lasta ymmärtämään ympäristöään, tukee ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä sekä vahvistaa elämyksellistä, kokemuksellista ja emotionaalista suhdetta luontoon ja ympäristöön (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; ks. myös Asunta 2000, 107). Tavoitteena on mm. luonnonvaraisen ja rakennetun ympäristön, erilaisten ihmisten ja kulttuurien ymmärtäminen ja arvostaminen. Lasten ympäristöopiskelu tukeutuu ongelmakeskeiseen tutkivaan lähestymistapaan, jossa lähtökohtana ovat ympäristöön liittyvät asiat, ilmiöt ja tapahtumat. Sisällöt valitaan esimerkiksi seuraavista aihealueista: ihmisen ja hänen suhteensa ympäristöön, eliöt ja niiden elinympäristö, maa ja avaruus, ympäristön aineet ja materiaalit sekä energiaan liittyvät asiat. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; 1996, 8 - 9.)

Kankaisten kyläkoulun opetus kietoutuu vahvasti ympäristö- ja luonnontiedon teemojen ympärille. Se on kyläkoululle hyvin tyypillistä, koska ympäröivä luonto antaa uskomattoman hienot mahdollisuudet ympäristön ja luonnon ympärivuotiseen tutkimiseen. Asunnan (2000, 107) mukaan luonnontieteellisen oppimisen on perustuttava tekemällä oppimiseen, jolloin lapsi oppii kriittistä ajattelua sekä aikaisemmin opittujen ja uusien tietojen yhdistämistä. Kankaisten koulun toiminta-ajatus tekemällä oppimisesta palvelee näin ollen erinomaisesti luonnontiedon oppimista.

Kankaisten koulun esioppilaat osallistuvat alaluokan ja koko koulun yhteisiin projekteihin, teemapäiviin ja yksittäisiin oppitunteihin, jotka käsittelevät usein ympäristö- ja luonnontiedon aihealueita. Koulun esioppilaiden ohjelma kulkee siis rintarinnan muun alkuopetusluokan ohjelman kanssa. Ympäristö- ja luonnontieto integroidaan usein myös moniin muihin sisältöalueisiin esimerkiksi kädentöihin, musiikkiin ja äidinkieleen, jolloin teemakokonaisuudet laajenevat ja syvenevät. Tämä on merkki eheytetystä opetuksesta, jossa eri aihepiirit kytketään yhteen muiden tieto- ja taidealueiden kanssa yhteen (esim. Laine 1999, 5). Opetusharjoittelujeni aikana esioppilaat opiskelivat koulun muiden oppilaiden kanssa mm. kestävästä kehitystä, kierrätyksestä (ks. Puurunen 2000), syksyn satoa, luonnon heräämistä keväällä, siemenen elämänsä ja auringonkukkien kylvöä ja kasvun seuraamista.

*Etiikka ja katsomus.* Esiopetukseen sisältyy eettistä ja katsomuksellista kasvatusta, joka on jaettu kulttuuriseen katsomuskasvatukseen sekä uskonto- tai elämäntietokasvatukseen, jota kutsutaan katsomuskasvatukseksi. Siinä otetaan huomioon kotien vakaumus. Tavoitteena on katsomuksellisen ajattelun kehittyminen mm. lapsen kuulluksi tuleminen katsomuksellisissa elämäntietokasvatuksissa sekä mahdollisuus uskonnollisen ja katsomuksellisen kulttuurin yleissivistyksen kartuttamiseen oman katsomuksensa ja muiden lapsiryhmässä edustettuina olevien uskontojen ja vakaumusten tavoista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Kankaisten kyläkoulun esiopetuksen uskontokasvatus liittyy lähinnä kirkkovuoden perinteisiin teemoihin. Viikon työohjelmassa ei ole merkitty tarkkaa uskontokasvatuksen ajankohtaa, vaan sitä toteutetaan tilanteen mukaan. Erilaiset katsomukselliset asiat ovat sen sijaan esillä jokaisena koulupäivänä, jolloin niitä käsitellään monissa vuorovaikutustilanteissa, aamunavauksissa sekä päivän ”loppupiirissä”. Kysymyksiä käsitellään mm. ihmissuhteita, ihmisen ja luonnon suhdetta, suvaitsevaisuutta, kohteliaisuutta, reiluuutta, rohkeutta, hyvántahtoisuutta sekä huolenpitoa (ks. myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000).

*Liikunta ja terveys.* Monipuolinen, päivittäinen liikunta edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja terveyttä. Liikunnan ja leikin avulla harjoitellaan fyysistä ja motorista kuntoa, liikehallintaa ja motorisia perustaitoja. Ohjatun liikunnan lisäksi lapselle tarjotaan mahdollisuuksia myös omaehtoiseen liikkumiseen ja leikkiin. Lasta

ohjataan ymmärtämään liikunnan merkitys ihmisen hyvinvoinnille ja terveydelle. Arkipäivän tilanteissa pyritään edistämään lapsen valmiuksia ymmärtää ja ottaa vastuuta mm. omasta terveydestään sekä tukemaan terveellisiä ruokailutottumuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Kankaisten kyläkoulun liikuntamahdollisuudet ovat melko tyypilliset kyläkoululle. Ulkoliikuntaa voi harjoittaa hyvin monipuolisesti, mutta sisäliikunta asettaa tiettyjä rajoituksia. Koululla ei aikaisemmin ollut liikuntasalia, vaan korkeata eteistilaa käytettiin mm. telinevoimistelussa. 1990-luvun puolessa välissä Kankaisten kylätoimikunta rakensi vanhoista wc-tiloista erillisen liikuntasalin, jossa urheillaan sään salliessa. Salissa ei ole lämmitystä, joten se ei sovi liikkumiseen kovimmilla pakkasilla. Helpotusta sisäliikuntatilojen tilanteeseen on tuonut Toivakan keskustan koulun uusitut liikuntatilat, jossa käydään naapurikoulun kanssa yhteiskuljetuksilla useaan kertaan lukuvuodessa.

Kankaisten koulun oppilaat, esioppilaat mukaan luettuina, ovat varsin liikkuvaisia. Välitunnit vietetään pelaten erilaisia pallo- ja juoksuleikkejä, usein kaikki koulun oppilaat yhdessä. Lukujärjestyksessä on liikuntaa 2 – 4 kertaa viikossa riippuen säästä, vuodenajasta ja muusta ohjelmasta. Liikuntaan erikoistuneet koulun opettajat pitävät liikuntaa varsin tärkeänä osana koulupäivän arkea. Esioppilaat osallistuvat liikuntatuokioihin yhdessä alaluokan muiden oppilaiden kanssa.

*Taide ja kulttuuri.* Esiopetuksessa monipuoliset taidekokemukset ovat merkittävä osa lapsen emotionaalista, taidollista ja tiedollista kehitystä. Lapselle tulisi järjestää mahdollisuuksia taidekokemuksiin ja -nautintoihin mm. musisoimalla, tanssimalla, draamaharjoituksilla ja maalaamisella sekä itseilmaisua esimerkiksi erilaisin äänenpainoin, -sävyin, ilmein, elein ja liikkein. Lasta ohjataan pitkäjänteiseen taiteelliseen työskentelyyn ja arvostamaan omaa ja muiden työtä. Taiteella ja kulttuurilla on tärkeä merkitys myös lapsen kulttuurisen identiteetin vahvistamisessa sekä oman kulttuuriperinnön ja kulttuurien monimuotoisuuden tukemisessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Kankaisten kyläkoulussa taiteiden ja kulttuurin osuus integroidaan usein muihin aineisiin teema- ja projektitöiden merkeissä. Käsillä tekeminen kuuluu vahvasti

opetussuunnitelman ja toiminta-ajatuksen perusteisiin. Itseilmaisua harjoitellaan yhteisissä leikeissä ja valmistelemalla näytelmiä sekä muita esiintymisiä esimerkiksi erilaisiin koulun juhliin. Musiikin opetus hoituu alkuopetuksen opettajan johdolla ja kerran viikossa myös kanttorin johtamassa seurakunnan kuorossa. Esioppilaat osallistuvat taideaineiden opetukseen yhdessä muun alaluokan kanssa.

*Leikki.* Esiopetuksen suunnitelman perusteissa (1996, 2000) leikkiä ei ole merkitty tarkaksi sisältöalueeksi kuten em. aihealueita. Leikin merkitystä esiopetuksessa ja etenkin varhaiskasvatuksessa on kuitenkin korostettu paljon (Lindqvist 1998, 46). Esimerkiksi Linnilän (2000, 37) mukaan esiopetuksen keskeisin toimintamuoto on leikki. Kehityspsykologi Vygotskin mukaan kuvitteellinen leikki toimii siltana lapsen kokemien asioiden ulkoisesta tiedostamisesta kohti sisäistettyä ymmärtämystä. Leikki on tärkein keino, jonka avulla lapsi kehittää tietoisuuttaan ympäröivästä maailmasta. (Hujala ym. 1998, 63.) Päiväkodissa korostetaan leikkiä, kun taas koulussa lapseen kohdistetaan usein enemmän tiedollisia vaatimuksia, kirjoittavat Sandbacka ja Sandbacka (1998, 85). Toisaalta myös päiväkodin esiopetuksessa leikin mahdollisuudet ovat vähentyneet, koska tiivis rytmi ja lyhyet toiminta-ajat eivät anna riittävästi aikaa lapsille tutkia elämää ja käsitellä kokemuksia vapaan leikin kautta (Mannil & Molander 1998). Jos päiväkodissa järjestettävässä esiopetuksessa leikkimiselle ei jää riittävästi aikaa, niin miten on kyläkoulussa järjestettävän esiopetuksen laita?

Kankaisten kyläkoulussa esioppilaille ei ole koulupäivän aikana järjestetty erityistä vapaan leikin tuokiota. Päivän aikana esioppilaat leikkivät yhdessä muun alaluokan kanssa erilaisia yhteisleikkejä, mutta vapaata leikkimahdollisuutta tarjotaan vain välituntien aikaan, jolloin leikit ovat yleensä perinteisiä liikuntaleikkejä. Pitäisikö koulun sitten järjestää esioppilailleen erityisiä leikkituokioita? Koulupäivä on yleensä lyhyempi kuin päiväkodissa vietetty aika, ja koulupäivän jakaminen oppi- ja välitunteihin eivät anna lapsille mahdollisuuksia vapaaseen leikkiin. Mielestäni tämä on yksi suurimmista puutteista verrattuna päiväkodissa järjestettävään esiopetustoimintaan, ja siten myös tärkeä tutkimus- ja kehittämistyön aihe.

#### 4.2.2 Lasten kuvaamia oppimisen sisältöjä

Kankaisten kyläkoululla tekemissäni haastatteluissa lapset pohtivat yhtenä teemana omaa oppimistaan sekä arvioivat omia vahvuuksiaan ja kehittymismahdollisuuksiaan. Tutkimustulokset olivat hyvin samansuuntaisia esimerkiksi Kankaanrannan tutkimuksen kanssa, jonka avulla kehitettiin portfolioiden käyttöä lasten kasvuympäristön ekologisena arviointimenetelmänä kirkkonummelaisen päiväkodin ja ala-asteen yhteistyönä (ks. Kankaanranta 1997).

Kaikki esioppilaat kertoivat oppineensa esikouluvuoden aikana jotain taitoja. Oppiminen oli tekemään oppimista tai kehittymistä jossakin asiassa. Taitoja mainittiin laidasta laitaan, lähinnä kielellisiltä, matemaattisilta, liikunnallisilta ja kuvalliselta alueelta. Muutama oppilas mainitsi myös koulussa olemisen ja käyttäytymisen taitoja. Lasten kuvaamat oppimisen sisällöt koostuvat yleisistä esiopetuksen sisältöalueista (ks. edellä 4.2.1). Kankaanrannan tutkimuksessa (1997) lapset nimesivät myös sosiaalisiin suhteisiin, kommunikaatiotaitoihin ja tiedonhankintaan liittyviä taitoja, joita ei kuitenkaan tullut esille tekemissäni haastatteluissa.

*Kielelliset taidot.* Lapset kertoivat yleensä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta. Muutama oppilas käsitteli lukemista esimerkiksi oman nimen tunnistamisena. Toisin sanoen he kertoivat oppineensa lukemaan esikoulussa, mutta toisaalta kehittymistä kysyttäessä he halusivat vielä oppia lukemaan. Lukemaan oppimisen tavoite tuli esille melkein kaikissa tyttöoppilaitten haastatteluissa. Kirjoittaminen käsitti muutamien kirjaimien oppimista, lähinnä oman nimen kirjoittamista. Vastauksiin liittyi usein monien eri taitojen tai yksittäisten tietojen oppimista.

(Mitä sä oot oppinu täällä eskarissa?) Oppilas C: *Mä oon opetellu ässän tekemään ett se ois niinku näin kiemuralla.*

Oppilas F: *Kaikkee lukemaan ja --- numeroita ja kaikkee --- askartelemaan. (--- Mitä sä haluaisit vielä oppia?) Lukemaan ja kaikkee.*

Oppilas K: *Että ossaa tehdä kirjaimia ja ossaan tehdä iinkin. Mä ossaan jo oman kirjaimenkin ja osoitteenkin ja puhelinnumeronkin.*



Oppilas D: *Lukemaan ja oppia mahan sisältöä. (Mitä se tarkoittaa se mahan sisältöä?) No että onko siellä se mahalaukku ja se kurkku ja se.*

*Matemaattiset taidot.* Kolme esioppilasta kertoi matemaattisten taitojen oppimisesta. He määrittivät matematiikan oppimisen numeroiden tekemiseksi sekä laskutoimitusten oppimiseksi. He eivät kuitenkaan maininneet matematiikkaa taitona, jossa he haluaisivat kehittyä enemmän. Heidän lisäksi yksi oppilaista mainitsi matematiikan mukavimpana asiana esikoulussa. Matematiikkaa ei käsitelty koulun esiopetuksessa samaan tapaan kuin esimerkiksi kielellisten taitojen oppimista, mistä johtunee matematiikan ”suosion” vähyyks ja mainitsemattomuus haastattelujen sisällöissä.

(--- Millaisia numeroita sä osaat?) Oppilas E: *Kaks plus kaks tekee neljä.*

(Minkä takia sun mielestä koulunkäynti on tärkeää?) Oppilas B: *No kun oppii enemmän tapoja ja siinä oppii kirjoittamaan ja muuta – pluslaskuja ja miinuslaskuja ja muita.*

(Mitä esikoulussa oppi?) Oppilas F: *Oppi tekeen kakkosia, ykkösiä ja nollia.*

*Liikunnalliset taidot.* Liikunta oli mieluinen aihe kaikille haastatetuille esioppilaille. Kun kysyin, mitä he ovat oppineet esikoulussa, monet heistä mainitsi erilaisia urheilupelejä ja -lajeja sekä yksittäisiä liikunnallisia taitoja. Kolme lapsista oli mielestään erityisen hyviä liikunnassa ja he halusivat kehittyä siinä eteenpäin. Liikuntamyönteisyys tuli esille kaikissa haastatteluissa mm. vauhdikkaiden välituntileikkien muodossa. Liikunta oli kaiken kaikkiaan toiseksi yleisin lasten kuvaama taitoalue kielellisten taitojen jälkeen.

(Missä sä oot hyvä?) Oppilas C: *Mä oon ainaki hyvä luistelussa talvella ja kesällä mä oon hyvä uimisessa. (Osaatko sä jo uida ihan oikeesti?) En kun mä kato käytän sellasta rengasta niin mä polskutan sillä niin kovaa että osaa uidakin kovaa.*

(Onko sellaisia taitoja missä sä haluaisit vielä kehittyä?) Oppilas D: *No --- mä oon hyvä uimisessa ja vähän hyvä sukeltamisessa. Mä oon vähä oppinu sukeltamaan kun pitää tulla niitä ilmakuplia. Mä oon oppinu ne ilmakuplat kun kupista mä juon ja teen kuplia.*

(Missä sä oot hyvä?) Oppilas A: *Penkkiksessä, jalkapallossa ja pesäpallossa. (Mitä sä haluaisit vielä oppia?) Ehkä niin tota koripalloa pelaamaan.*

*Kuvalliset taidot.* Varsinkin tyttöoppilaat mainitsivat erilaiset kädentyöt ja kuvalliset taidot mukaviksi asioiksi esikoulussa. Yhden pojan mielestä värittäminen oli esikoulussa kaikkein mukavinta. Vain yksi oppilas mainitsi kuvalliset taidot sellaisiksi, joissa haluaisi kehittyä.

(Mitä sä haluaisit vielä oppia?) Oppilas K: *Kaikenlaista mukavaa --- opiskella käydä välitumilla --- (Mitä sä haluaisit vielä opiskella?) No ainakii tommosii teoksia ja jotain semmosii piirroksia ja piirtää jotain missä ei oo vielä värejä ja sitte aina maalata kans.*

*Koulussa olemisen- ja käytännön taidot.* Lapset mainitsivat haastatteluissa myös monia jokapäiväisessä elämässä tarvittavia taitoja sekä koulussa olemiseen ja käyttäytymiseen liittyviä taitoja. Kolme oppilaista mainitsi perinteisiä ”kouluvalmiustaitoja” kuten kellon aikojen opettelu ja kengännauhojen sitomisen.

Oppilas C: *Ope opetti mut kellonaikaa vähän paremmin. Mä aika lailla nyt osaan vähän kelloa ja paremmin tehdä hommia ja oon hakannu iskän kanssa polttopuitaki. (Ne on hyviä taitoja) Niin mä saan siitä voimaa. (--- Mitä muuta vois olla täällä koulussa, mitä haluaisit oppia?) Ainakin sellaset esimerkiks --- juttelee ja mä puhun jonkun kaverin kaa tai jonkun sellasen kaa niin mä sanon sillai hyvin että 'joo kyllä mä' tai jos puhun puhelimessa niin mä haluaisin oppia että miten mä sanoisin sitt jos joku ei oo kotona --- niin mä haluaisin oppia siitä että mitä mä vastaan sitte puhelimessa.*

Kahdessa haastattelussa tuli ilmi melko behavioristisiakin näkemyksiä. En osaa sanoa, johtavatko ne juurensa todellisiin oppimistilanteisiin vai ovatko ne peräisin esimerkiksi vanhempien koulumuistojen pohjalta. Useinhan aikuiset siirtävät pieniin lapsiin odotusarvoja koulusta mm. kertomalla omista koulukokemuksistaan. Näin ollen lapsi saattaa odottaa esiopetukseltakin ”entisajan koulumaisuutta”: hiljaa istumista, ahkeralta näyttämistä, tylsää oman vuoron odottamista ja suoria pulpettirivejä. (Niinikuru & Pässilä 1995, 45 – 48.) Toisaalta opiskeluun hiljentyminen ja keskittyminen ovat tärkeitä itsenäisen työskentelyn harjoituksia.

(Mitä sä oot oppinu täällä esikoulussa?) Oppilas D: *No täällä pitää olla kiltti ja niinku keskittyä. (--- Minkä takia pitää keskittyä?) No että muut saa rauhassa tehdä niinku niitä läksyjä.*

(Mitä sä oot oppinu esikoulussa?) Oppilas E: *Että täytyy olla hiljaa. (Miks se on tärkeää?) Että muut voi keskittyä.*

#### 4.3 Opetus- ja työskentelymuodot

Koskenniemi ja Hälinen (1970) jakavat opetus- ja työskentelymuodot kolmeen opetuksen perusmuotojen ryhmään. Kolmijako perustuu siihen, että didaktisessa interaktiossa on hyvin keskeistä, missä määrin oppimisprosessiin osallistuvat kokevat olevansa riippumattomia ja kantavansa vastuuta. Jaettaessa opetusmuotoja alaluokkiin, on kriteerinä oppilaiden jakaantuminen pienempiin ryhmiin tai pysyminen yhtenä suurena ryhmänä sekä kysymys työ- ja / tai roolijaon esiintymisestä näissä ryhmämuodosteissa. Opetuksen perusmuodot jaetaan opettajakeskeisiin muotoihin (opettajan esitys, kysely, yhteinen harjoitus), oppilaskeskeisiin muotoihin (yksilöllinen työ, oppilaiden esitys, ryhmätyö) sekä yhteistoiminnallisiin muotoihin (opetuskeskustelu, juhla). (Koskenniemi & Hälinen 1970, 134.)

*Opettajakeskeiset opetusmuodot.* Opettajan ”esityksessä” opettaja luennoi, kertoo tai esittää häntä seuraaville oppilaille. Esityksen välittäjänä voi olla myös tv, video, radio tms. Opettajan ”kyselyssä” käytetään kysymys – vastaus –menetelmää, jonka tarkoituksena on perehdyttää oppilaita uuteen asiaan tekemällä kysymyksiä aiheesta.

”Yhteisessä harjoituksessa” oppilaat tekevät samanaikaisesti samoja yhteisiä tehtäviä (esim. liikunnassa ja musiikissa). (Koskenniemi & Hälinen 1970, 135 – 136.)

Kankaisten kyläkoulussa esioppilaat osallistuvat melko täysipainoisesti samaan toimintaan muun alaluokan kanssa. Opettajan esityksiä käytettiin ainakin koulun aloittamisvaiheessa melko paljon. Tämä johtui osaltaan varmasti siitä, että koko esi- ja alkuopetuksen luokan toiminta oli saatava napakkaan otteeseen. Näin saatiin tietyt koulupäivän rutiinit ja säännöt selviksi heti alusta alkaen. Opettajan esitys – opetusmuotoa käytettiin myös uusien aihealueiden ja tehtävien orientaatiovaiheessa, esimerkiksi ohjeidenannossa sekä yhteisissä lukuhetkissä. Selkeää kysymys – vastaus – menetelmää käytettiin mielestäni opettajan esityksiä vähemmän, sillä luokan laaja ikäkaala ei aina antanut mahdollisuutta mielekkäiden kysymysten tekoon. Toisaalta nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys, mihin tutkimuskoulun toiminta-ajatuskin perustuu (ks. liite 7), korostaa opettajakeskeisen opiskelun sijaan lapsikeskeisiä työtapoja. Yhteisiä harjoituksia koululla käytettiin enimmäkseen liikunnassa ja musiikissa, kuten myös Koskenniemen ja Hälinen (1970, 136) kirjassa mainitaan.



KUVIO 7. Alaluokkalaisten liikunnan riemua huhtikuussa 2000

*Oppilaskeskeiset opetusmuodot.* ”Yksilöllisessä työssä” oppilas opiskelee itsenäisesti itse valitseman tai hänelle sovitun tehtävän ohjaamana. Työlle on ominaista oppilaan itse määräämä työtahti ja sen laatu. Opettajan toiminta rajoittuu tilanteen ohjailuun ja arviointiin. ”Oppilaiden esityksessä” oppilaat esittävät yksin tai ryhmässä esimerkiksi musiikkia ja näytelmiä yleisölle. ”Ryhmätyössä” tehtävät jaetaan oppilasryhmien suunniteltaviksi, toteutettaviksi ja arvioitaviksi. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 136 – 137.)

Yhdysluokkaopetus vaatii usein yksilöllisen työn tekemistä, koska opettaja ei luonnollisestikaan voi opettaa kaikkia oppilaita samanaikaisesti. Yksilöllinen työ antaa vapautta yhdysluokan oppilaalle itse valita, toteuttaa ja arvioida omaa työskentelyään. Kankaisten koululla esioppilaat tekevät yksilöllisiä tehtäviä yleensä muun luokan opiskellessa esimerkiksi matematiikkaa tai äidinkieltä opettajajohtoisesti. Tällöin esioppilaiden ohjaajana toimii luokan koulunkäyntiavustaja. Yksilölliset työt liittyvät oppilaiden eskarikirjaan tai erilaisiin kirjallisiin tehtäviin, askarteluun tms. Esioppilaat pelaavat mielellään myös erilaisia lauta- ja oppimisleilejä koulunkäyntiavustajan johdolla, joka toimii yhden lapsen henkilökohtaisena avustajana. Koulunkäyntiavustaja onkin ollut suurena apuna etenkin syksyn kiireisimpinä aikoina, kun luokan opettaja ei ole ehtinyt keskittymään esiopetukseen täysipainoisesti. Tämä on osaltaan johtunut siitä, että uusien ekaluokkalaisten määrä on tutkimusvuonna 2000 – 2001 paljon normaalia suurempi.

Mielestäni Koskenniemen ja Hälinen (1970) jakamat opetusmuotoryhmät eivät tässä kohti ole välttämättä käytännönmukaisia. Oppilaiden esitykset voivat mielestäni olla myös yhteistoiminnallisia (ks. seuraavassa ”juhlat”) samoin kuin erilaisten ryhmätöiden tekeminenkin. Tutkimuskoululla tehdään paljon erilaisia oppilaskeskeisiä ryhmätöitä, joita käsitelen laajemmin kohdassa 5.1.

*Yhteistoiminnalliset opetusmuodot.* ”Opetuskeskustelussa” opettaja ja oppilaat osallistuvat tasaveroisina osallistujina aiheen rajaamiseen ja käsittelemiseen. Opettajan osuus keskustelutilanteessa vaihtelee oppilaiden kehitystason mukaan. ”Juhlassa” yhteinen aihe (esim. esitys) liittää opettajan ja oppilaat yhteen tiiviisti, jolloin tavanomaiset roolit jäävät taka-alalle. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 138.)

Kankaisten kyläkoulun alkuopetusluokassa käytetään paljon opetuskeskusteluja opetusmuotona. Luokassa vallitsee muutenkin ”keskusteleva ote” eli oppilaat, opettaja ja koulunkäyntiavustajat keskustelevat opetuksen sisällöstä, oppimisesta, koulussa olemisesta sekä muista lapsia askarruttavista asioista. Tämän osaltaan mahdollistaa luokan pieni koko sekä kyläkoululle tyypilliset läheiset ihmissuhteet. Juhlista on puolestaan muodostunut luokan yhteishenkeä vahvistava asia, koska alaluokkalaiset osallistuvat kaikkiin juhliin yhteisillä esityksillä. Tämä käytäntö on vahvistunut entisestään lukuvuoden 2000 – 2001 aikana, jolloin esioppilaat osallistuvat alaluokan toimintaan edellisvuotta kiinteämmin. Juhlissa opettajalla on luonnollisesti vastuun kantavan aikuisen rooli.

#### 4.4 Esiopetuksen arviointikäytännöt

Perusopetuslain mukaan koulutusta (myös esiopetusta) tulee arvioida. Koulutuksen arvioinnin yleisinä tavoitteina on tukea koulutuksen kehittämistä, parantaa oppimisen edellytyksiä ja turvata lain tarkoituksen toteutumista toimipisteissä sekä kunnallisella että valtakunnallisella tasolla. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 12.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan esiopetuksessa arviointi perustuu yleisten tavoitteiden ja lapsen tavoitteiden toteutumiseen. Arviointia suoritetaan jatkuvasti oppimisprosessin edetessä sekä kaikissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Arvioinnissa painotetaan enemmän lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä kuin vain tavoitteiden saavuttamista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10 §.) Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994) mukaan arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Sillä on luottamuksellisessa ja kunnioittavassa ilmapiirissä myös oppilaan itsetuntoa vahvistava, motivaatiota parantava ja iloisuutta lisäävä vaikutus. (Koppinen ym. 1994, 8, 16.)

Esiopetuksen arviointikäytännöt etsivät vielä omaa linjaansa uusien asetusten ja lakien vuoksi. Täsmällistä ja yhtenäistä tietä ei ole määrätty. Tämä johtuu osaltaan myös peruskouluarvioinnin muutosprosessista, jossa siirtyminen normitetusta numeroarvostelusta laaja-alaisempaan arviointiin on vasta selkiytymässä (Kananaja 1999, 125). Esiopetuksen arviointikäytännöt eroavat kuitenkin jonkin verran peruskoulussa yleensä käytettävistä arviointimalleista. Kananajan (1999) esittämät ”pehmeät menetelmät” ovat perustana myös Kankaisten kyläkoulun esiopetuksen

arvioinnissa. Se perustuu opettajan suorittamaan havainnointiin ja lapsen itsearviointiin. Arvioinnissa painottuu oppilaan oma näkökulma, eikä lasten oppimistuloksia voi näin ollen verrata keskenään. (Kananoja 1999, 67.) Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 10 §) mukaan opettajan tulee yhteistyössä muun henkilökunnan kanssa edistää lapsen edellytyksiä itsearviointiin.

Itsearviointi on Nikkasen ja Lyytisen (1996) mukaan tietoisuutta syventävää arviointia, joka edistää arvioijan tietoisuutta kokemuksistaan, toimintastrategioistaan ja toimintansa tuloksista. Sen tavoitteena on tukea yksilö- ja yhteisötasolla tapahtuvaa oppimista, kehittämistä ja kokeilutoimintaa. Oppilas voi itsearvioida esimerkiksi omaa oppimistaan ja sen edistymistä sekä omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 93 – 96; ks. myös Koppinen ym. 1994, 84.) Tikkasen ja Kosusen (2000) mukaan itsearviointi on itseohjautuvan oppijan tuntomerkki. Itseohjautuvuudella pyritään saamaan mm. myönteisiä oppimiskokemuksia ja onnistumisen elämyksiä, jotka vahvistavat myönteistä oppijaminäkuvaa. (Tikkanen & Kosunen 2000, 89, 105.)

Koulutyön itsearviointi voi olla monimuotoista ja eriasteista. Yleensä se kehittyy jatkuvasti siirryttäessä alkuopetuksesta ylemmille luokille. Tavallisesti opettaja valitsee itsearviointikriteerit, joiden mukaan oppilas arvioi omaa toimintaansa. (Kananoja 1999, 76.)

Kankaisten kyläkoululla itsearviointi on jatkuva osa oppimisprosessia. Itsearviointia tehdään suullisesti opettajien ja oppilaan välisissä vuorovaikutustilanteissa sekä kirjallisesti esimerkiksi tehtyjen tehtävien mielekkyyden arvioimisessa. Myös esiopetuksen kevätarvioinnit tehdään osaksi oppilaiden itsearviointeina.

Esiopetuksen arviointi on jatkuvaa arviointia. Se ei kiinnity tarkasti mihinkään tiettyihin tilanteisiin tai tehtäviin, vaan on hyvin kokonaisvaltaista arviointia. Palautetta annetaan opettajien ja huoltajien sekä myös mahdollisesti lapsen kanssa käytävissä säännöllisissä arviointikeskusteluissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10 §). Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelmassa oppilasarviointi on tärkeä osa koulun ja kodin yhteistyötä. Koko lapsen koulunkäyntiä ajatellen onkin tärkeää, että koulun ja kodin yhteistyö saa vahvan pohjan heti esiopetuksen alusta lähtien (ks. Niinikuru & Pässilä 1995, 30; ks. myös Koppinen ym. 1994, 111). Kankaisten koulun

opetussuunnitelman mukaan arvioinnin avulla oppilas konkretisoi opiskelunsa tavoitteet ja rakentaa minäkuvaansa. Arvioinnin tehtävänä on kannustaa oppilasta omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja valintojen tekemiseen. Arviointia tapahtuu kaikissa tilanteissa. Osa siitä on tietoista palautetta oppilaan opiskelusta ja osa on tiedostamattomia viestejä. Yhteisissä arviointikeskusteluissa ja –kyselyissä haetaan myös pohjaa koko koulun arvoperustalle. Tästä esimerkkinä liitteenä 9 oleva arviointikyselykaavake, joka on muotoiltu Ruuppovaaran koulun arviointikaavakkeen pohjalta. Kyselyn avulla pyritään arvioimaan nykytilannetta ja sen analysoinnilla kuvaamaan koulun senhetkisiä työtapoja sekä käytänteitä. Pyritään myös tunnistamaan tapojen taustalla piileviä ajatusmalleja. (Kääriäinen ym. 1997, 242.)

Esiopetuksen päätteeksi voidaan antaa osallistumistodistus, jota voidaan täydentää kuvaamalla järjestettyä esiopetusta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10 §.) Kananojan (1999, 67) pehmeiden arviointimenetelmien mukaan todistuksena voi olla esimerkiksi opettajan kirjoittama henkilökohtainen arviointi, mikä täydennetään lapsen ja / tai vanhempien kommenteilla. Kananojan tutkimuksessa on esitelty useita todistusmalleja (1999, 242 – 243), jotka ovat hyvin saman luonteisia Kankaisten kyläkoulussa käytettyjen todistusten kanssa. Liitteinä 10, 11 ja 12 esittelen vuosien 1999 ja 2000 esiopetuksen kevätarviointimallit. Keväällä 1999 arviointiin liittyi kaksi osaa, joista toisen (liite 12) tekivät lapsi ja hänen vanhempansa itsearviointina kotona, ja toinen (liite 11) oli luokan opettajan arviointi. Opettajan arviointiosaan kuului myös opettajan sanallinen arviointi menneestä lukuvuodesta. Keväällä 2000 esioppilaiden kevätarviointi koostui myös kahdesta osasta, joista toinen oli edellisen kevään mukainen (liite 11). Toisen osan (liite 10) tein minä tutkijan roolissa äänittämieni haastattelujen pohjalta jakaen lasten puheet tietyiksi teema-alueiksi. Tavoitteena tässä haastatteluihin pohjautuvassa arvioinnissa oli saada lapsen ääni mukaan sellaisenaan eikä esimerkiksi opettajan tai vanhemman sanoin kuvattuna (ks. esim. Brotherus ym. 1999, 206). Arvioinnin osaan kuului myös esioppilaan omakuvan piirtäminen todistuksen keskelle, aiheenaan ”Minä esikoululainen”. Liitteessä 10 ei ole pelkästään yhden esikoululaisen itsearviointia, vaan olen yhdistellyt kaikkien lasten vastauksista yhden kokonaisuuden.



#### 4.5 Kyläkoulu toiminta- ja oppimisympäristönä

Perusopetuslaissa (1998) esioppilaille on säädetty oikeus turvalliseen, kehitystä ja oppimista tukevaan oppimisympäristöön, mikä tarkoittaa tilojen ja välineiden soveliaisuutta esioppilaille sekä riittävää henkilökunnan määrää. (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 11.) Suomalaisen esiopetuksen toiminta- ja oppimisympäristöjen ominaisuudet vaihtelevat hyvin paljon, sillä esiopetusta järjestetään päivähoitossa, peruskoulun alkuopetukseen integroituna sekä perhepäivähoidossa. Tässä kappaleessa tarkastelen Kankaisten kyläkoululla järjestettävän esiopetuksen oppimisympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia sekä vertaan niitä hieman myös perinteisempään päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen ominaisuuksiin.

Brotherus, Krokfors ja Hytönen (1999, 78) määrittelevät päivähoiton oppimisympäristön kodinomaiseksi *opettelu ympäristöksi* ja alkuopetuksen oppimisympäristön opiskelun riittävän tehokkaasti mahdollistavaksi *opiskelu ympäristöksi*. Mielestäni kirjoittajien määritelmä on liian suppea, koska alkuopetuksen tavoitteet ja tehtävät sisältävät tiedollisten tavoitteidensa lisäksi myös paljon monipuolista opettelua. Määritelmä antaa helposti vääristyneen kuvan alkuopetuksesta laitospäivähoitona, tiiviinä ja tehokkaana peruskoulun aloittamisena, jossa ei ole sijaa lapsikeskeisyydelle. Toisaalta Brotherus ym. (1999) ei käsittele esi- ja alkuopetuksen didaktiikan kirjassaan lainkaan alkuopetukseen integroitua esiopetusta, saati kyläkoulussa järjestettävää esiopetusta, mikä osaltaan lieventää oppimisympäristöjen karkeaa määrittelyä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) oppimisympäristöllä tarkoitetaan *fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista ympäristöä, jossa toiminta toteutuu*. Oppimisympäristöön katsotaan keskeisesti kuuluvan myös erilaiset vuorovaikutustilanteet, toimintatavat ja oppimistehtävät.

Kankaisten kyläkoulun esioppilaiden oppimisympäristöksi voidaan määritellä koko kyläkoulu sisä- ja ulkotiloineen. Normaalisti esioppilaat osallistuvat opetukseen alkuopetusluokassa, ns. ”alaluokassa” tai mahdollisesti myös kielenluokassa ja eteisaulassa. Esioppilaat osallistuvat yleensä myös koko koulun yhteisiin töihin, esimerkiksi projekteihin ja teemapäiviin, jolloin käytössä voivat olla kaikki koulun tilat ja lähiympäristö vinttiä, urheilusalia, lähimetsää ja -jokea myöten. Koulun sisätilat

sopivat hyvin yhteistoiminnalliseen oppimiseen (ks. 5.1), koska luokat voi helposti yhdistää yhdeksi suureksi tilaksi avaamalla kokonaan luokkien välisen haitariverhon.

*Hyvä oppimisympäristö.* Esiopetuksen hyvä oppimisympäristö koostuu ihmisistä, materiaaleista ja kokemuksista, jotka tukevat lapsen omaehtoista oppimista, aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Se myös ohjaa lapsen uteliaisuutta ja oppimismotivaatiota, vastaa lapsen kehitystasoa, antaa uusia haasteita, auttaa herättämään mielenkiintoa uuden tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun. Hyvässä oppimisympäristössä opiskelu on toimintaa lapsen elämään liittyvien, konkreettisten elementtien ja symbolien kanssa, joka ottaa huomioon myös ympäristön tarjoamat virikkeet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Hujala ym. 1998, 104; ks. myös Hohmann ym. 1992, 10.) Hyvä oppimisympäristö on myös terveellinen, esteettisesti miellyttävä ja se tukee monipuolisesti lapsen turvallisuutta sekä tarjoaa lapselle tilaisuuksia leikkiin, muuhun toimintaan ja omaan rauhaan. Hyvässä oppimisympäristössä vallitsee iloinen, avoin, rohkaiseva ja kiireetön ilmapiiri. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Oppimisympäristön suunnittelussa tulee Hujalan ym. (1998) mukaan ottaa huomioon neljä tärkeää perspektiiviä. Opettajilla tulee olla kehityspsykologista tietoa lasten taidoista ja tiedoista, jotta opiskelussa voidaan ottaa huomioon oppimateriaalien yksilölliset vaihtelut ja pedagogiset ratkaisut. Sisältöaluekohtainen tieto on otettava huomioon mm. oppimateriaalin sijoittamisella luokkaan kaikkien käytettäväksi ja niistä huolehdittavaksi. On kiinnitettävä huomiota oppimistoimintojen merkityksellisyyteen. Lasten elämälle merkityksellisiä toimintamahdollisuuksia ja -välineitä tulee olla mahdollisuus valita ja tutkia rauhassa. Oppimisympäristöä suunniteltaessa on muistettava kehityksen ja oppimisen jatkuvuus; oppimisympäristön on muututtava kehityksen mukana. (Hujala ym. 1998, 105.)

Ympäristön fyysiset ominaisuudet tarkoittavat toimintaan käytettäviä tiloja eli esimerkiksi luokkahuoneen kokoa ja mahdollisia muita opiskelutiloja. Ympäristön pedagogiset ominaisuudet puolestaan tarkoittavat opettamisen ja opiskelemisen kannalta keskeisiä ratkaisuja, joita ympäristössä on toteutettu. Näihin liittyvät erilaiset opiskelutilat ja opetusvälineet, esimerkiksi liitutaulu ja havainnollistamisvälineet, materiaalien ja tarvikkeiden säilytyspaikat sekä pulpettien ja opettajanpöydän sijoittuminen luokkaan. Esimerkiksi istumajärjestys voi ilmentää toiminnan tavoitetta: Jos halutaan edistää

oppilaiden sosiaalisia taitoja, työskennellään yhteistoiminnassa tai tehdään ryhmiä työpöydät siirrettyinä ryhmiksi. (Brotherus ym. 1999, 86 - 87.)

*Luokkatila.* Tutkimusluokassa esioppilaille on varattu oma, pyöreä pöytä, jossa jokaisella on oma nimellä varustettu istumapaikka. Pöytä sijoittui lukuvuonna 1999 - 2000 luokan takaosaan, lähelle tavara- ja kirjahyllyjä. Keväällä 2001 pöytä siirrettiin opettajan pöydän taakse, liitutaulun eteen. Esioppilaita ei olla haluttu pakottaa liian koulumaisiin työskentelytapoihin, mikä siis näkyy lasten paikkoina yhteispöydässä. Pyöreässä pöydässä on helppo tehdä myös erilaisia ryhmätehtäviä tai käyttää esimerkiksi samoja piirustusvälineitä. Esioppilaat pitävät reppujaan tuolinsa selkänojilla, joten koulutavarat kulkevat aina näppärästi mukana. Tämä auttaa esioppilaita myös pitämään huolta omista tavaroistaan, kun tavaroita ei ole mahdollisuus unohtaa pulpettiin. Muut luokan oppilaat eli 1. - 3.-luokkalaiset istuvat pulpeteissa yksin, pareittain tai ryhmissä, kuitenkin esioppilaiden pöydän lähetyvillä. Istumajärjestyksestä riippuen luokkaan on aina sijoitettu tyhjää tilaa, jossa voidaan leikkiä yhteisleikkejä tai päättää koulupäivä ”loppupiiriin” merkeissä. Opettajan pöytä ja liitutaulu sijoittuvat esioppilaiden pöytään nähden luokan toiseen päähän.

*Opiskelu- ja leikkivälineet.* Esioppilailla on käytössään kaikki luokan askartelu-, piirustus- ja tutkimusvälineet ym. kuten luokan muillakin oppilailla. Esioppilaiden pöydän vieressä olevasta hyllystä he voivat lainata esimerkiksi kyniä, saksia, viivaimia, liimapuikkoja, pelejä ja kirjoja. Opiskelumateriaalina esioppilailla on ns. eskarikirja, jossa on esimerkiksi hienomotoriikkaa kehittäviä värittämis- ja kirjoitustehtäviä. Eskarikirja, kynät ja kumit kulkevat esioppilaiden mukana repuissa koulusta kotiin ja päinvastoin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan luokan varustuksen on tuettava lapsen kehittymistä myös tietoyhteiskunnan jäseneksi. Tutkimuskyläkoulun yläluokassa (4. - 6.-luokassa) on suhteellisen hyvä tietotekniikkavälineistö internetyhteyksineen. Sen käytön opetteleminen on yksi koulun opetussuunnitelman tavoitteista, joskin intensiivisemmin vasta ylemmillä luokkatasoilla.

Päiväkodin esiopetuksessa lapset saavat itse suunnitella, mitä tiloja ja välineitä he käyttävät ns. toimintatuokioiden aikana. Suunnitelmia tehdessään lapset huomaavat

pystyvänä vaikuttamaan omiin asioihinsa. (Hohmann ym. 1992, 32 – 46.) Päiväkodeissa onkin yleensä mahdollisuus valita runsaasti erilaisia leikkivälineitä, kirjoja, roolivaatteita ja rakenteluvälineitä (esim. suuria tyynyjä) omia leikkejä varten. Tämä on mielestäni oppimis- ja toimintaympäristön suurin eroavaisuus päiväkodissa ja koulussa järjestetyssä esiopetuksessa. Päiväkodin kodinomaisuus runsaine leikkivälineistöineen ei ole samanlainen kuin perinteiseen koulupäivään tottunut luokkahuone. Kankaisten kyläkoulun luokkatilat ovat kuitenkin erittäin viihtyisiä, uteliaisuutta herättäviä, värikkäitä ja monipuolisen toiminnan huomioonottavia. Kyläkoulussa voisi kuitenkin olla käytössä nykyistä enemmän leikkivälineitä ja tiloja rauhoittumiseen, esimerkiksi sohvalla ja tyynyillä varustettu hiljaisempi nurkkaus tai soppi. Myös roolivälineiden ja -vaatteiden käytön voisi mahdollistaa useammin. Sohvanurkkaus laitettiin tilaukseen keväällä 2001.

*Koulun piha.* Päiväkotien pihoilla näkee usein erilaisia liikkumis- ja leikkimahdollisuuksia (esim. kiipeilytelineitä ja hiekkalaatikoita), joita varsinkaan vanhojen koulujen pihoilla ei ole. Kankaisten kyläkoulun piha on tässä suhteessa melko perinteinen kyläkoulupiha. Pihan istutukset ovat upeat erilaisine puineen ja pensaineen, jotka syksyisin tuottavat marjoja oppilaiden käyttöön esimerkiksi kokkikerhossa. Koulun pihan ainoita rakennettuja leikkimahdollisuuksia ovat keinut ja epäkunnossa oleva ”liukumäki / kiipeilyviritelmä”. Kyläkoulun piha tarjoaa kuitenkin oppilailleen jotain, mistä modernit kaupunkikoulut voivat vain unelmoida: aitoa metsää joka puolella, virtaavan joen ja tilaa vaikka kuinka paljon leikkiä ja urheilla. Lapsilla on riittävästi tilaa vapaalle liikunnalle ja leikille (Hohmann ym. 1992, 25). Alueen tulisi olla rajattu turvallisuusasioiden ja myös lapsen kehitykselle tärkeän merkityksen takia: Mikä on sallittua, mikä ei? (Hohmann ym. 1992, 25). Kankaisten kyläkoulussa sallittu välituntiympäristö on rajattu lähitiele ja joelle, jonne ei saa mennä ilman opettajien lupaa. Erilaisten projektien ja teemapäivien yhteydessä ympäristö kuitenkin laajenee normaalien rajojen ulkopuolellekin.

#### 4.6 Esiopetuksen merkitys lapselle

Suomalainen oppivelvollisuusikä, 7-vuotta, on perua tsaarin vallan ajalta vuodelta 1910, jolloin pohjolan lasten katsottiin kehittyvän ja kypsyvän hitaammin kuin etelänmailla. Pohjolassa koulumatkat olivat tuohon aikaan pitkiä ja raskaita varsinkin talvisaikaan.

Toisaalta jo Aukusti Salon kouluvalmiustutkimuksissa 1940-luvulla todettiin, että ”terve 6-vuotias kuuluisi kouluun”. (Hyvärinen 2000, 41 – 42.) Uusi esiopetuslaki on virittänyt keskustelua myös nykyistä joustavammasta koulunaloituksesta, jolloin koulunkäynti alkaisi 5 – 8-vuotiaana, riippuen lapsen kehitystasosta. Uusi laki onkin tavallaan muokannut esiopetuksesta pehmeän portin siirryttäessä päivähoidosta kouluelämään.

Esiopetusvuotta sanotaan usein lapsen ”kuningasvuodeksi”. Esiopetus nähdään yleisesti hyvin myönteisenä asiana lapsen kehitykselle ja oppimaan oppimiselle. Esiopetuksesta on muodostunut kiinteä osa koulunaloitusta, mikä on hyvin merkittävä vaihe jokaisen lapsen elämässä. Linnilän (2000, 35) mukaan virallinen oppiminen voidaan katsoa alkavan esiopetuksesta. Esiopetuksen lähtökohtana on lapsen edellytykset ja kiinnostuksen kohteet (Esiopetusuudistuksen muistio 2000, 5). Esiopetusvuosi voi tarjota lapselle joustavan koulunaloitusmahdollisuuden sekä olla tärkeä alkusysäys oppimaan oppimiselle. Esiopetuksessa sosiaalisuuden kehittymisellä ja yhteisössä kasvamisella on keskeinen merkitys lapsen sosioemotionaalisen, fyysisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta (Linnilä 2000, 35). Esiopetuksessa voidaan myös kartoittaa ja ottaa huomioon mahdollisia oppimisvaikeuksia (Ojala & Siekkinen 1998, 14).

Peltosen tutkimuksessa (1998, 121 - 122) vanhemmat pitivät esiopetusta tärkeänä koulunaloitusta helpottavana, sosiaalisia – ja yhteistyötaitoja opettavana sekä koulussa olemisen ja käyttäytymisen taitoihin totuttavana. Samoihin asioihin kiinnittivät huomiota myös tutkimukseen osallistuneet vanhemmat, jotka vastasivat kyselylomakkeeseeni. Kahdessa vastauslomakkeessa painotettiin myös kyläkoulussa järjestettävän esiopetuksen tarpeellisuutta (esiopetus juuri kyläkoulun tiloissa, ei esim. päiväkodissa).

*”Kouluun lähteminen oli helpompaa kun oli jo oppinut tuntemaan opettajat ja muita oppilaita. Eli ei tarvinnut mennä ihan vieraaseen ympäristöön. --- Hyvä että eskari järjestetään pienessäkin koulussa, esikoululaiset pääsevät hyvin mukaan muiden koululaisten joukkoon.”*  
(Huoltaja g)

*”Kun paikka on oma kyläkoulu lapsi saa myös omia uusia sosiaalisia verkostoja laajennettua – rikastuttaa koko arkea. Koulun aloitus ei jännittänyt juuri ollenkaan.” (Huoltaja h)*

*”Tyttäreni ei käynyt esikoulua ollenkaan ja hänellä oli tosi vaikea eka kouluviikko. Nyt niin ei ollut, koska oli käyty esikoulua.” (Huoltaja d)*

*”Esikoulu kun loppui, eka kysymys oli montako päivää on vielä koulun alkuun.” (Huoltaja e)*

#### 4.7 Esiopetuksen toteutumisen arviointia ja kehittämismahdollisuuksia

Kaikki tutkimukseen osallistuneet esioppilaat pitivät esikoulun käymisestä, kenenkään mielestä esioppilaana oleminen tai esiopetuksessa käyminen ei ollut negatiivista. Lasten mielestä esikoulussa oli mukavinta kaverit, leikkiminen, välitunnit ja uusien asioiden oppiminen. Myös yksittäisiä sisältöalueita, kuten matematiikka ja askartelu mainittiin. Myös Peltosen tutkimuksessa (1998, 121) lapset pitivät esikoulussa tärkeimpinä leikkimistä ja kavereita.

*(Mikä on kaikista kivointa, mitä sä oot täällä eskarissa tehnyt?) Oppilas E: Saa mennä välkälle --- ja ollaan käyty Toivakassa poikateatterissa ja sitten saatiin ruokaakin.*

*Oppilas C: Musta se on ainakin matikat ja läksyt. Täällä välkällä käy sellanen koira joskus 'oppilas P:n' koira ja sitte --- silitellä sitä ja hoitanu ja pidelly kun 'oppilas P' käy vessassa.*

Esioppilaiden vanhemmat olivat samoilla linjoilla lastensa kanssa. Kyläkoulussa järjestettävää esiopetusta kuvattiin mm. ”hienoksi mahdollisuudeksi” ja ”koulunaloituksen kannalta tärkeäksi asiaksi”.

*”Esiopetusta voidaan pitää onnistuneena, jos oppilas on innokas lähtemään uudestaan kouluun ja on oppinut jo joitakin alkeita koulutyöskentelystä.” (Huoltaja e)*

Kaikki vanhemmat yhtä lukuun ottamatta ehdottivat esiopetukselle kehittämis- ja parantamisehdotuksia. Ehdotukset liittyivät lasten kehittymisen seurantaan, vanhempien mukanaoloon esiopetustoiminnassa, luokattomuuteen, koulukyydityksiin sekä esikoulupäivään, joita muutaman vanhemman mukaan oli täysin riittävästi viikon aikana.

*”Suunta tietynlaiseen ’luokattomuuteen’ on hyvä eli lapset voisivat edetä enemmän tasonsa kuin ’luokkansa’ mukaan – Tämä tosin vaatii asiantuntevaa open seurantaa lasten kehityksestä.”* (Huoltaja h)

*”Voisin osallistua järjestettäviin tapahtumiin ja mahdollisesti käyttää omaa osaamistani hyväksi. Haluaisin myös tietoja oman lapseni kehityksestä sekä asioista, jotka tukisivat sitä.”* (Huoltaja i)

*”Välillä, etenkin talvella, aamulla oli vähän väsymystä. Oli ihan hyvä ettei eskari ollut 5 päivänä – olisi ollut liian raskasta.”* (Huoltaja j)

*”Yksi hyvä puoli oli se, että esikoulua oli vain muutamana päivänä viikossa. Mielestäni 2 - 3 esikoulupäivää / viikko on sopiva määrä 6-vuotiaalle. Koko viikko tuntuisi liian raskaalta.”* (Huoltaja g)

#### 4.8 Kyläkoulun esiopettajuuden arviointia

Peltosen tutkimuksessa (1998) tarkastellaan keskeisenä sisältönä myös luokanopettajan käsityksiä kyläkoulussa järjestettävästä esiopetuksesta. Tässä tutkimuksessa opettajan näkökulmaa edustaa eniten tutkija itse, eikä koulun omia opettajia ole haastateltu tai tutkittu tavallista luokkahuonehavainnointia ja opettajien välisiä keskusteluja tarkemmin. Tämän kyläkoulun esiopettajuutta etsivän kappaleen tarkoituksena on lähinnä hahmottaa millaista esiopettajuutta tämän päivän kyläkoulu hakee ja tarvitsee. Lisäksi pohdin kyläkoulun yhdysluokan opettajuuden vaatimuksia.

”Kuka soveltuu parhaiten esiopettajaksi?” kysyy Kankaanranta (1994, 35). Tällä hetkellä esiopettajana saavat toimia lastentarhanopettajat (kasvatustieteen kandidaatin tai –maisterinkoulutusohjelmasta valmistuneet), esi- ja alkuopetukseen erikoistuneet

luokanopettajat sekä ammattikorkeakoulusta valmistuneet, varhaiskasvatukseen erikoistuneet sosionomit ja sosiaalikasvattajat (esim. Hyyrö 2000, 48; Korhonen 1999, 25 –26; Korpinen 2000a). Yleensä kyläkoulujen esiopettajina toimivat alkuopetukseen erikoistuneet luokanopettajat, joilla ei kuitenkaan ole takanaan varhaiskasvatuksen opintoja. Opettajilla on siis harvoin varhaiskasvatuksen teoreettista asiantuntemusta, mikä nousee usein käytännön ongelmaksi varsinkin nuorilla opettajilla (Hujala ym. 1998, 219). Esiopettajuutta opitaan usein kantapään kautta ja vuosien työllä.

Pienten koulujen kannalta opettajankoulutuksessa on tärkeää korkea koulutustaso ja monipuolisuus hallita koulun kaikkia toimintoja. Ensiarvoisen tärkeää on se, että opettaja on perehdytetty yhdysluokkaoppimiseen ja -opettamiseen. (Laukkanen ym. 1986, 41.) 1970- ja 80-luvuilla suomalainen kouluhallinto tuki ja kehitti yhdysluokkamallia (Koskenniemi 1982, 121). Joskus jopa ehdotettiin, että opettajankoulutuslaitoksessa koulutettaisiin kyläkouluihin erikoistuneita luokanopettajia virittämään kouluille ja kyläläisille kaikenlaista toimintaa (Peltonen 1996, 26). Nykyään luokanopettajankoulutuksessa ei kuitenkaan järjestetä yhdysluokkadidaktiikan opintoja ja harjoittelukouluista on poistettu yhdysluokat (Viljanen 1998, 15). Ainoastaan ns. kenttäharjoittelu antaa konkreettisen, mutta valinnaisen, mahdollisuuden tutustua pienten koulujen elämään ja yhdysluokkaopettamiseen opintojen puolesta. Yhdysluokkaopetuksen didaktista kirjallisuuttakaan ei ole ilmestynyt vuosikausiin: Viimeisimpänä yksityiskohtaisena oppaana on julkaistu Yhdysluokkaopetuksen opas (1981). Nämä seikat ovat ristiriidassa todellisuuden kanssa, sillä jopa perusopetuslain (1998) 3 §:ssä sanotaan, että jokaisen opettajan tulisi hallita yhdysluokkapedagogiikka, koska jokaisessa tavallisessakin luokassa on eritasoisia oppilaita.

Yhdysluokkaopettamista pidetään melko raskaana, koska opettajan pitää samanaikaisesti hallita useamman luokka-asteen opetussisältö ja opetuksen didaktiset lähtökohdat. Peltosen (1998, 124) tutkimuksessa kaikki opettajat pitivät uuden ikäluokan (esioppilaiden) integroimista luokkaan lisätyötä tuovana, mikä olisi varmaankin luonnollista kaikilla luokka-asteilla. Niimikurun ja Pässilän (1995, 20) mukaan erikäisten opettaminen samassa ryhmässä ei ole kuitenkaan raskasta, mikäli opettaja on huolella suunnitellut tunnit etukäteen. Ensimmäisen opetusharjoitteluviikon minulla oli seuraavia tuntemuksia yhdysluokkaopetuksesta:



*”Materiaalin suhteen on aika työlästä. Opettajalta vaaditaan valtavaa joustavuutta, eikä saa olla liiaksi sidoksissa omiin suunnitelmiinsa. Suunnitelmat vaihtuvat koko ajan, mutta hyvin tehdyt ’pohjasuunnitelmat’ auttavat kuitenkin pitkälle. On opittava pitämään narut kunnolla käsissään ja tilanne hallinnassa. Itse tehtyjen tehtävämonisteiden avulla olen saanut tietoja lasten tieto- ja taitotasoista, joten on sikäli helpompaa aloittaa suunnittelemaan tulevia tunteja.” (Päiväkirjaote keväältä 2000)*

Päiväkirjatekstin rivien välistä voi lukea, että ensimmäinen harjoitteluviikko on tuntunut työläältä ja raskaalta. Olen yllätynyt yhdysluokan vaatimuksista ja samalla yrittänyt kiireellä pitää toimintaa jotenkuten pystyssä. Alkuvaikeuksien jälkeen olo on kuitenkin alkanut helpottaa, kun olen päässyt luokkaan paremmin sisälle ja pystynyt keskittymään oleelliseen turhan kiirehtimisen sijaan. Myöhemmin harjoittelussa yhdysluokan vaatimaan opetustyyliin alkoi hiljalleen tottua:

*”Opettajaa kiskotaan joka suuntaan ja meno saattaa ulkopuolisesta tuntua hyvin sirpalemaiselta. Aika nopeasti kuitenkin pystyy orientoitumaan luokan työskentelytapoihin. Enää ei koe sellaista ahdistusta, että ei ehdi joka paikkaan tai kaikki hommat kaatuu kerralla päälle, niin kuin ensimmäisillä oppitunneilla. Oppii toimimaan lasten ehdoilla ja pikku hiljaa ymmärtämään jokaisen lapsen omaa tahtia.” (Päiväkirjaote keväältä 2000)*

Syksyllä 2000 koulujen alkamisen aikaan keskustelimme paljon luokan oman opettajan kanssa yhdysluokkaopetuksesta. Opettaja tunsikin olevansa riittämätön esioppilaiden tarpeisiin, koska muun yhdysluokkaopetuksen läpivieminen tuntui vievän paljon aikaa ja energiaa. Koulunkäyntiavustajat olivat kiireessä korvaamattomana apuna, kuten jokaisessa Peltosen (1998, 122 – 123) tutkimuskoulussakin mm. tilojen jakamisen, esioppilaiden valvomisen ja henkilökohtaisen ohjauksen kannalta. Alkusyöksyllä opettajan oli pakko keskittyä ison ekaluokkalaisten ryhmän koulunaloitukseen, koska lukemis-, kirjoittamis- ja matikan hommat oli saatava hyvin vauhtiin ja säännölliseen rytmiin. Herkässä ja jännittävässä koulunaloitusvaiheessa opitut asiat kun unohtuivat niin helposti. Opettaja tunsikin hieman syyllisyyttä siitä, että muut oppilaat tuntuivat näillä tunneilla ”jäävän paitsioon” ja tekemään hiljaisia töitä. Muilla tunneilla, esimerkiksi

taito- ja taideaineissa pystyi keskittymään paremmin koko luokan toimintaan ja samalla myös esioppilaisiin. Alkusyksyn kovan kiireen jälkeen tilanne tuntui rauhoittuvan, kun ekaluokkalaiset pääsivät äidinkielessä ja matematiikassa kiinni itsenäisiin tehtäviin ja vapauttivat luokanopettajan enemmän myös muuhun opetustyöhön. Peltosen (1998, 67) tutkimuksessa kiire nähtiin hyväksi mm. siinä mielessä, että oppilaat saavat hieman vapaammin valita tekemisiään ja toimia itsenäisemmin ilman opettajan alituista ohjausta. Luokanopettajan kanssa keskustelimme myös siitä, että lukuvuoden alussa oli hyvin vaikea hahmottaa esioppilaiden tieto- ja taitotasoja. Kun samat oppilaat tulevat ekaluokalle, on jo ihan eri lähtökohdat lähteä suunnittelemaan opetuksen kulkua. Tässä vaiheessa työskentelyä auttaa myös alkuopetuksen selkeämpi opetussuunnitelma.

Eri-ikäisten lasten opettamisen tärkeänä voimavarana nähdään myös yhteistyö muiden opettajien kanssa. Päiväkodeissa ja kouluissa opettajien yhteistyömuotona on käytetty mm. opettajavaihtoa, jossa opettajat vaihtavat esimerkiksi päivän ajaksi omaa työkenttäänsä päiväkodin tai peruskoulun puolelle (Kankaanranta 1994, 34). Kankaisten kyläkoulussa esi- ja alkuopettaja ei ole kokeillut opettajavaihtoa esimerkiksi kunnan muiden esi- ja alkuopettajien kanssa, sillä koulun oma henkilökunta tarjoaa opetustoiminnalle valtavan hyvät resurssit. Kankaisten kyläkoulussa esiopetuksesta vastaavat nykyään alkuopettaja ja kirkonkylän erillisen esiluokan opettaja. Myös luokan kaksi koulunkäyntiavustajaa, yläluokan opettaja, isommat oppilaat, seurakunnan ohjaaja ja aika-ajoin myös opetusharjoittelijat muodostavat opettajaverkon, jolla on mahdollisuus toteuttaa monipuolista esiopetustoimintaa. Kankaisilla tehdään tiivistä yhteistyötä kaikkien esiopetukseen osallistuvien tahojen kanssa. Yhteisiä palaveria, arviointeja ja keskusteluja käydään opettajien ja vanhempien kesken lukukausittain. Tiedottaminen on tiivistä puolin ja toisin mm. reissuvihkon, puhelinkeskustelujen ja tapaamisten avulla.

## 5 YHDESSÄ OPIMME

Kankaisten kyläkoulussa yhteistoiminnallisuus ja yhdessä oppiminen ovat opetustoiminnan tärkeitä lähtökohtia. Tässä tutkimuksen osassa käsittelen aluksi yhteistoiminnallisen oppimisen käsitettä verraten sitä omiin havaintoihini, joita olen kirjannut ylös päiväkirjaani mm. koulun teemapäivinä. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden, lähtökohtien ja tavoitteiden määrittely selkeyttää tutkimusta, koska siten on helpompaa syventyä myös tutkimieni esioppilasryhmien oppimiseen alkuopetuksen yhdysluokassa.

### 5.1 Yhteistoiminnallisuus oppimisen pohjana

Tiimityöskentely ja yhteistoiminnalliset työtavat ovat tämän päivän trendejä sekä työelämässä että koulumaailmassa. Yhteistoiminnallisuuden arvostuksen kohoamiseen Lahdes (1997, 164) löytää tekijöiksi mm. kokonaisvaltaisen oppimisen idean, koulun sisäisen uudistumishalukkuuden, lisääntyneet palveluammatit sekä tuotantoelämässä käytetyt tiimityöskentelyt (ks. myös Koppinen & Pollari 1993, 13). Nämä tekijät vaikuttavat myös tämän päivän peruskoulujen halukkuuteen kasvattaa oppilaistaan yhteistyökykyisiä ja sosiaalisia kansalaisia.

Kankaisten kyläkoulussa on jo vuosien ajan opiskeltu yhteistoiminnallisesti. Koulun toiminta-ajatuksena on amerikkalaisen kasvatustieteilijän ja pedagogin John Deweyn (1859 - 1952) ajatus yhteistoiminnallisesta tekemällä oppimisesta (learning by doing). Dewey korostaa pedagogiikassaan opetusprosessin sosiaalista ja psykologista aspektia, jolloin oppiminen perustuu kokemuksellisuuteen ja vuorovaikutuksellisuuteen (esim. Hujala ym. 1998, 42 – 43; ks. myös Husso 1989, 57). Deweylle oppiminen merkitsee siis sosiaalista tapahtumaa, joka edellyttää ihmisten välistä vuorovaikutusta ja keskustelua. Tekemällä oppiminen on siis yhdessä oppimista ja kokemista. (Brotherus ym. 1999, 59.) Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa tekemällä oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen kulkevat rintarinnan. Opetussuunnitelman mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen opettaa kantamaan vastuuta omasta ja ryhmän työstä. Opiskellessa muistetaan myös tärkeää viiden K:n periaatetta: kirjastoääni,

kuunteleminen, kaikki töihin, kaikki ymmärtää, kannustaminen. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei kuitenkaan ole Kankaisten koulun ainoa toimintamuoto, vaan koulussa käytetään yhtä lailla myös perinteisempiä opiskelutapoja. ”Yhteistoiminnallisuus on yksi tapa oppia, mutta sitä ei tule valita ainoaksi tavaksi” kirjoittavat myös Leppilampi ja Piekkari (1998, 30; ks. myös Koppinen & Pollari 1993, 19). Yhteistoiminnallinen oppiminen on nähtävä ennen kaikkea tapana ajatella, ei pelkkänä menetelmällisten temppujen nippuna (Leppilampi & Piekkari 1998, 30; ks. myös Mäkivaara & Sarviaho 1999, 45). Koppinen ja Pollari (1993, 18) puolestaan muistuttavat, että työtapa tai –muoto ei saa olla itsetarkoitus, vaan väline tavoitteen saavuttamiseen ja saavuttamisen arviointiin.

Miten yhteistoiminnallinen oppiminen (cooperative learning) voidaan määritellä? Mäkivaaran ja Sarviahon (1999) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa lapsi nähdään aktiivisena oppijana ja osallistujana. Oppiminen pohjautuu arkitodellisuuteen, aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää toisen oppilaan oppimisen ja työskentelyn auttamista, joten yhteistoiminnallisina opiskelumuotoina käytetään mm. erilaisia pienryhmätöitä ja –tehtäviä. Opiskeleva ryhmä asettaa työlleen yhteisen tavoitteen, jonka saavuttaessaan jokainen ryhmän jäsen saavuttaa jotain sekä itselleen että ryhmälleen. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 45 – 46; ks. myös Johnson, Johnson & Holubec Johnson 1993, 1 – 5; Leppilampi & Piekkari 1998, 28.) Koppinen ja Pollari (1993, 8) puolestaan määrittelevät, että yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppiminen organisoidaan erilaisiksi yhteistoimintaa harjoittaviksi ryhmätöiksi, sitoutumiseksi yhteistyöhön ja oppimistuloksen saavuttamiseksi, oman ja opiskelutovereidensa oppimisesta vastaamiseksi, saamansa erityisvastuun huolehtimiseksi, valmiudeksi arvioida ja kehittää työskentelytapojaan sekä tietojen, taitojen, ongelmanratkaisun, vuorovaikutustaitojen ja ryhmätyötaitojen oppimiseksi.

Yhteistoiminnallisen oppimisen pyrkimyksenä on ohjata ryhmän jäsenet ymmärtämään yhteisen menestymisen edellytykset. Jokaisen ryhmän jäsenen panos ja vastuunotto koituu koko ryhmän eduksi. Ongelmanratkaisutilanteissa tavoitteena on oppia hyväksymään erilaisia ratkaisuja ja kehittyä perustelemaan omia mielipiteitään ja ehdotuksiaan. Tämä vaatii säännöllistä työskentelyä ja harjoittelua, jotta opitaan luonteva tapa toimia ja oppia yhdessä. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 45 – 46.)

*”Yhteistoiminnallisuuden kehittymisen huomaa jo parin viikon harjoittelulla. Isommat oppilaat alkavat ottaa huomioon pienempienkin mielipiteet, eivätkä ainoastaan esitä omiaan. Pienemmillä oppilailla, joilla ensimmäisten teematuntien aikana oli vaikeuksia avata suutaan, ovat saaneet lisää rohkeutta. He eivät enää vilkuile ympärilleen ja pyydä muilta lupaa vastaamiseen. Kaikki oppilaat ovat mukana yhtäläillä ja he oppivat puhaltamaan yhteen hiileen.” (Päiväkirjaote syksyltä 2000)*

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ihmisten välisellä vuorovaikutuksella ja yhdessä kokemisella on erityisen tärkeä rooli. Tietoa rakennetaan vuorovaikutussuhteissa, joissa puhutaan, kuunnellaan, keskustellaan ja pohditaan. Kielellisessä vuorovaikutuksessa oppilaat kuulevat itse, mitä he ajattelevat asioista ja samalla kertovat sen myös toisille. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 45.)

*”Kierrätyksen teemapäivä. Rastillani pohdittiin erilaisten jätteiden lajittelua ja kierrätysmahdollisuuksia. Pienemmät lapset keksivät paljon tapoja. Esimerkiksi eskarit ehdottivat pahvilaatikkoa lelulaatikoksi, naamioksi, karkkilaatikoksi ja taistelijansuojukseksi. Konkreettinen esimerkki houkutteli mielikuvitusta lentämään. Yläluokan oppilaat hyväksyivät pienempien hienot ehdotukset omiensa rinnalle. Ei siinä mietitty, oliko ehdotus hullunkurinen vai ei.” (Päiväkirjaote syksyltä 2000)*

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kasvattajan rooli on muuttunut tavanomaiseen luokkahuonetyöskentelyyn verrattuna. Välimatka luokan edestä oppilaan luo on lyhentynyt. Opettaja ja oppilaat ovat molemmat yhteisvastuullisia oppijoita, mikä näkyy mm. opiskelun jatkuvassa vuorovaikutuksellisuudessa. (Koppinen & Pollari 1993, 15; Mäkivaara & Sarviaho 1999, 46.) Opettajan tulisi nähdä oppiminen sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tapahtumana (Brotherus ym. 1999, 59).

*”Kiire antaa energiaa. Mielelön tekemisen meininki. Siinä huomaa miten hienoa hommaa kaikki saa yhdessä aikaan. Oppilaiden ja opettajien välit lähenevät, eikä tunne olevansa niin jäykkää auktoriteettia kuin monissa muissa tilanteissa. Mukavaa yhdessäoloa kaikkien tiedollisten tavoitteiden lisäksi.” (Päiväkirjaote syksyltä 2000)*

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajat toimivat oppilailleen myös tärkeänä esimerkkinä. Eri luokkatasojen ja rinnakkaisluokkien opettajien tulisi tehdä tiivistä ja monipuolista yhteistyötä ja tätä kautta näyttää mallia oppilaille. (Mäkivaara & Sarviaho 1999, 45 – 46; ks. myös Koppinen & Pollari 1993, 13.)

*”Opettajien yhteistyö näyttää täällä sujuvan kuin leikki. Koko koulun henkilökunta on hyvin samanhenkinen. On onni olla täällä.”* (Päiväkirjaote syksyltä 2000)

Koulutyö asettaa rajoja ja ehtoja yhteistoiminnalliselle oppimiselle. Yksittäisten aineiden puitteet eivät välttämättä anna laajoja mahdollisuuksia. Luokanopettajalla on kuitenkin hyvä mahdollisuus integroida opetusta (aineita ja työmuotoja) suuremmiksi kokonaisuuksiksi, joissa yhteistoiminnallista oppimista päästään harjoittelemaan. (Leppilampi & Piekkari 1998, 26.) Pienillä kouluilla on näin ollen todella hyvät mahdollisuudet harjoitella yhteistoiminnallista oppimista. Pienet ryhmäkoot, opettajien tiivis yhteistyö ja helposti jaettavat työtilat muokkaavat pienestä koulusta helposti ”teemakeskuksen”, jossa oppiaineita integroiden voidaan opiskella ja oppia yhteistoiminnallisesti.

Kankaisten kyläkoulun yhteistoiminnallisessa oppimisessa käytetään hyväksi koulun kaikkia tiloja. Oppilaat työskentelevät pienryhmissä etukäteen annettujen tehtävien mukaan tai rastitehtävillä yllättäviä tilanteitakin kohdaten. Töitä ei tehdä ainoastaan pulpeteilla ja pöydillä, vaan myös lattioilla, pihapiirissä, lähimetsissä ja joella sekä tietokoneen ja kirjaston apua käyttäen.

Johnson ym. (1993) jakavat yhteistoiminnallisen oppimisen eri muotoihin, jotka määrittyvät opiskeluun käytettävän ajan perusteella. Virallisessa yhteistoiminnallisessa oppimisessa (formal cooperative learning) opiskellaan yhdestä oppitunnista useisiin viikkoihin kestäviä teemakokonaisuuksia. Epävirallisessa yhteistoiminnallisessa oppimisessa (informal cooperative learning) opiskeluun käytetään aikaa muutamista minuuteista yhteen oppituntiin. Yhteistoiminnallisissa perusrhythmissä (cooperative base groups) opiskellaan säännöllisesti pitkäaikainen ja jatkuva aika, esimerkiksi lukuvuosi. (Johnson ym. 1993, 9.) Kankaisten kyläkoululla yhteistoiminnallista oppimista harjoitellaan sekä yhdysluokkien sisällä että koko koulun yhteisinä teemapäivinä /

viikkoina. Teemakokonaisuudet kestävät yhdestä päivästä noin viikon pituisiin jaksoihin, jolloin on riittävästi aikaa kaikkiin toiminnan osa-alueisiin: suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Työt jaetaan yleensä eri luokkatasojen vastuualueiksi. Teemakokonaisuuksien aiheet liittyvät tiiviisti koulun opetussuunnitelman aihekokonaisuuksiin. Esioppilaat ovat mukana kaikessa yhteistoiminnallisessa oppimisessa, myös perjantaisin, jolloin he opiskelevat aamupäivän kirkonkylän erillisen esiluokan opettajan johdolla ja tulevat teematyöhön mukaan ruokailun jälkeen.

*”Esioppilaiden mukanaolo koko koulun yhteisissä töissä näyttää olevan heistä riemullista. He varmasti kokevat uudenlaista vastuunottoa olemalla mukana ryhmässä samalla panoksella kuin kaikki muutkin koulun oppilaat. Oikeita koululaisia.”* (Päiväkirjaote syksyltä 2000)

Yhteistoiminnallinen oppiminen, samassa mittakaavassa kuin sitä Kankaisten kyläkoululla harjoiteltiin, oli myös minulle tutkijana ja opetusharjoittelijana uusi ja avartava kokemus: Yhteistoiminnallisella oppimisella ja tavallisilla ryhmätöillä on huomattava ero! (ks. myös Johnson ym. 1993, 1). Päälimmäiseksi ajatukseksi jäi kyläkoulun mahdottoman mahtavat resurssit järjestää monimuotoista suur- ja pienryhmäopetusta, johon osallistuvat kaikki koulun oppilaat 6-vuotiaista 12-vuotiaisiin. Vastaavanlaista toimintaa on mahdotonta järjestää suuremmissa kouluissa. Yhteistoiminnallisuuden tavoitteiden kauaskantoisuus pitää nähdä myös lyhyiden opetusharjoittelupätkien jälkeenkin. Päämäärien saavuttaminen on pitkän työn tulos, eikä sitä saavuteta muutamien yhteisten opetushetkien jälkeen, kuten seuraavassa päiväkirjaotteessa olen hahmottanut:

*”Yhteistoiminnallisuuden pitää olla jatkuva ja säännöllinen tapa työskennellä. Hedelmät poimitaan vasta useiden kuukausien jälkeen. Jos esimerkiksi isoissa kouluissa järjestetään erityisiä yhteistoiminnan päiviä, niin ei silloin voi mitenkään asettaa yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteita. Se on lähinnä sosiaalista kanssakäymistä, mikä on tietenkin arvokasta sinänsä.”* (Päiväkirjaote syksyltä 2000)

Yhteistoiminnallisten töiden jälkeen keskustellaan ja arvioidaan tehtyjä töitä pienryhmissä. Pyritään siis toiminnan ja oppimisen yhteiseen pohtimiseen sekä

tarkkailemaan tietoisesti ryhmän toimintaa ja yhteistyötaitoja (Leppilampi & Piekkari 1998, 28). Arvioinneissa pohditaan mm. kysymyksiä: Mitä opimme? Miten toimimme? Miltä tehtävät tuntuivat? Joskus arviointivaihe suoritetaan kirjallisena ja joskus myös koko koulun yhteisenä kokoontumishetkenä.

## 5.2 Esiopetuksen integroiminen alkuopetukseen

Esiopetusuudistuksen muistion (2000, 11) mukaan esiopetusta saavia oppilaita voidaan opettaa yhdessä perusopetusta saavien oppilaiden kanssa. Esiopetuksen sisällöt, tavoitteet ja omaleimaisuus on kuitenkin otettava huomioon riippumatta siitä, toteutuuko esiopetus erillisryhmässä tai yhdistettynä muiden ikäryhmien kanssa (Esiopetuksen suunnitelman perusteet 2000). Jo 1970- ja 80-luvuilla kouluhallitus piti eri-ikäisistä koostuvaa opetusryhmää luontevampana kuin samanikäisten ryhmää, koska tällaisissa ryhmissä (esim. yhdysluokissa) on hyvät edellytykset yhteistoiminnan ja vastuuntunnon kehittymiselle (ks. Koskenniemi 1982, 121).

Kyläkouluissa opetuksen järjestäminen tapahtuu yhdysluokissa, jossa opettaja opettaa samanaikaisesti kahta tai useampaa vuosiluokkaa (Pirhonen 1993, 7). Kyläkoulujen esioppilaat opiskelevat tavallisesti alkuopetuksen yhdysluokassa, jossa opiskelevat myös 1.- ja 2.-luokan oppilaat (esim. Peltonen 1998). Kankaisten kyläkoululla esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan ikäskaala on laajempi, sillä luokassa opiskelevat myös koulun 3.-luokan oppilaat. Näin ollen alaluokassa opiskelevat lapset ovat iältään 6 - 9-vuotiaita. Peltosen (1998) tutkimuksessa esiopetus järjestettiin yhdysluokissa, joissa opetusryhmät muodostuivat esi-, ensimmäisestä ja toisesta luokasta, ns. yhdistetyistä E - 2.-luokista.

Hyyrö (2000, 47) pitää oman kokemuksensa perusteella kyläkoulun yhdysluokkaa pienten oppilaiden parhaana kasvualustana. Monen ikäisten lasten muodostamassa ryhmässä korostuu lasten keskinäinen vuorovaikutus ja ohjauksen mahdollisuus: Vanhempi oppilas voi ohjata nuorempaa ja päinvastoin (Korpinen 1998b, 13). Yhdessä oppiminen antaa lapselle käsityksen yhdessä tekemisen aikaansaannoksista sekä mahdollisuuden nähdä sama asia eri näkökulmista. (Esiopetuksen suunnitelman perusteet 1996, 14.) Myös kehityspsykologi Vygotskin mukaan on oleellista, että opetusryhmässä on tiedollisesti ja taidollisesti edistyneempiä lapsia. Tällöin vähemmän



opetusryhmässä on tiedollisesti ja taidollisesti edistyneempiä lapsia. Tällöin vähemmän edistyneet oppivat uutta ja edistyneemmät saavat vahvistusta aiemmin oppimalleen sekä saavat ohjaavan toiminnan kokemuksia. (Hujala ym. 1998, 62.) Eri-ikäisten lasten sijoittuminen samaan opetusryhmään lisää myös mallista oppimista eli jäljittelyä, mikä yleensä rajoittuu samanikäisten lasten opetusryhmissä (esim. Niinikuru & Pässilä 1995, 116).

### 5.3 Esioppilaiden oppiminen yhdysluokassa

#### 5.3.1 Oppimisen teoriaa

Yksi kehityspsykologian keskeisimmistä uranuurtajista oli venäläinen L. S. Vygotski (1896 – 1934), joka korosti yhteisön ja sosiaalisten suhteiden merkitystä lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Vygotskin (1978) mukaan lapsen älyllinen kehitys ei tapahdu itsestään, vaan siihen vaikuttavat myös lapsen kokemukset ympäristössään. Psykkinen kehitys on näin ollen aina sosiaalinen prosessi. (Brotherus ym. 1999, 62; Hujala ym. 1998, 47; Mahn 1999.) Tässä tutkimuksen osassa tarkastelen lasten oppimista erityisesti Vygotskin ajatusten mukaan ja lopuksi käyn läpi tutkimukseni havaintoja ja tuloksia verraten niitä käsittelemääni teoriaosuuteen.

Vygotskin yksi tärkeimmistä ja tunnetuimmista kehityspsykologisista havainnoista ja teorioista on lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development). Vyöhyke kuvaa niitä toimintoja, jotka ovat vielä kehittymäisillään. Toisin sanoen kyse on kehitystasoista, joilla lapsi yhteistyössä aikuisen tai toisen oppineemman lapsen kanssa voi oppia kehittyneempiä ajatuksia ja valmiuksia kuin mihin hän pystyisi yksinään. (Wood & Wood 1996; ks. Myös Hujala ym. 1998, 48 – 49; Mahn 1999) Vygotskin (1982) tutkimusten mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva toiminta toteutuu ja muuttuu tosiasialiseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa. Eli se, minkä lapsi osaa tehdä yhteistyössä tänään, sen hän voi tehdä itsenäisesti huomenna. (Vygotski 1982, 185; ks. myös Valsiner & van der Veer 2000, 379)

Vygotskin (1982) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys oppimisen kannalta kuin ajankohtaisella kehitystasolla. Koulussa opetus ja kehitys suhtautuvat toisiinsa samalla tavalla kuin lähikehityksen vyöhyke ja tosiasialinen

kehitystaso. Opetuksen pitäisi kulkea kehityksen edellä ja nojautua kehittymäisillään oleviin toimintoihin. Opetuksen on siis kohdistuttava juuri lähikehityksen vyöhykkeen alueelle eli kehityksen huomispäivään. Vain tällä tavalla voi herättää lähikehityksen vyöhykkeellä olevat kehitysprosessit ja saada aikaan hedelmällistä oppimista. (Vygotski 1982, 184 – 186.) Vygotskin mukaan opettajan tulisi selvittää lapsen senhetkisen kehitystason lisäksi myös potentiaalinen kehityksen taso eli mahdollisuus oppia lähikehityksen vyöhykkeellä (Mahn 1999; Valsiner & van der Veer 2000, 379).

Vygotskin lähikehityksen teoriasta on myöhemmin johdettu scaffolding-termi (”rakennustelineet”), mikä merkitsee aikuisen tai osaavamman kaverin tarjoamaa ohjausta ja vuorovaikutuksellista tukea lapsen lähikehityksen vyöhykkeen alueella. (Hujala ym. 1998, 50.) Lapsen vertaisryhmällä on siis tärkeä merkitys lapsen oppimisen edistäjänä. Lindberg (1997) tarkastelee scaffolding-käsitettä kolmen eri vuorovaikutusulottuvuuden kautta:

- 1) Vertaistutorointi. Tutorina (ohjaajana) toimivan lapsen tehtävänä on tavoitteellisesti ohjata ja avustaa kaverinsa työskentelyä.
- 2) Vertaisyhteistyö. Tutorointiin verrattuna epämuodollisempaa toimintaa, jossa tiedollisesti ja taidollisesti korkeammalla oleva lapsi avustaa vähemmän osaavaa lasta.
- 3) Vapaa vuorovaikutus. Vertaisryhmän vuorovaikutuksessa mm. leikillä on luonnollinen merkitys. Vuorovaikutus on myös kontekstisidonnaista. (Hujala ym. 1998, 61 – 62.)

Myös Rogoff (1986, 1990) käsittelee tutorointia oppimisen edistäjänä lähikehityksen vyöhykkeellä. Tutor (esim. edistyneempi lapsi) tarjoaa ohjattavalleen sillan senhetkisen tietämyksen ja taitotason sekä uuden tason vaatimusten välille. Avustuksen ja ohjeiden avulla tutor tarjoaa tukea ohjattavan lapsen ongelmanratkaisulle. Toimiva, aikaansaava ohjaaminen vaatii kuitenkin vastuun siirtämistä tutorilta ohjattavalle osapuolelle. Kaikella tutoroinnilla ei kuitenkaan ole täsmällistä pyrkimystä opettaa ja oppia. Usein tutoreilla on tärkeä rooli myös yksinkertaisesti auttaa ohjattavaa lasta. (Wood & Wood 1996.)

Lähikehityksen vyöhykkeillä lapsi käyttää sisäisiä prosesseja, jotka ovat välttämättömiä kognitiiviselle, emotionaaliselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Tällaista kerrostuvaa oppimista voidaan kutsua tiedoksi. Esimerkiksi esiopetusikäinen lapsi kokoaa tietoa oppimalla tulemaan toimeen ikäistensä kanssa ja hallitsemalla pelin sääntöjä, sosiaalisia rooleja, motorisia valmiuksia sekä tulemalla kielellisesti toimeen niin vertaistensa kuin aikuistenkin kanssa. (Brotherus ym. 1999, 62.)

Koskenniemi ja Hälinen (1970) käsittelevät kirjassaan eri-ikäisten oppimista ns. simultaanioppimisen avulla, joka periaatteiltaan pohjaa edellä käsiteltyihin lähikehityksen vyöhyke -teoriaan sekä tutorointiin. Koskenniemi ja Hälinen tarkastelevat samanaikaista (simultaanista) oppimista erottamattomasti toisiinsa kietoutuneina tapahtumina, jotka opettajan pitäisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja didaktisia ratkaisuja tehdessä. Opetusmuotoja valitessa pitäisi ottaa huomioon myös toiminnan tavoitteet. Esimerkiksi itsenäinen työskentely voi edistää itseluottamusta ja itsenäistä harkintaa, kun taas pari- ja ryhmätöissä kehittyvät mm. yhteistyön taidot ja sopeutuvuus. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 104 – 105.)

Eri-ikäisten lasten oppimista samassa oppimisryhmässä ja lähikehityksen vyöhykettä käsiteltäessä tarkastellaan usein myös (jäljittelevää) mallioppimista. Ihmisellä on kyky oppia havainnoimalla, jolloin he oppivat ja laajentavat tietojaan ja taitojaan mallina olevien vaikutteiden pohjalta (Bandura 1997, 28). Suurin osa sosiaalisesta oppimisesta tapahtuu tietoisesti tai tiedostamatta havainnoimalla muiden käyttäytymistä sanallisten tai kuvallisten symbolien keinoin, jatkaa Bandura (1997, 28). Vygotskin (1982) mukaan lapsi voi kuitenkin jäljitellä vain sellaista, mikä on hänen älyllisten mahdollisuuksien rajoissa. Yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus ovat ratkaisevia, koska jäljittelyyn tarvitaan mahdollisuus siirtyä osatusta ei-osattuun. Yhteistyössä lapsi voi siis tehdä enemmän kuin itsenäisesti ja ratkaista helpommin omaa kehitystasoa lähinnä olevat tehtävät, kunnes ratkaisu vaikeutuu ja käy lopulta mahdottomaksi. Tähän perustuu lähikehityksen vyöhyke lapsen kehitysdynamiikan osoittimena. (Vygotski 1982, 185.) Mallina olevilla vaikutteilla on psykologisia vaikutuksia mm. uusien taitojen, kognitiivisten kykyjen ja käyttäytymismuotojen omaksumiseen sekä motivaatioon ja sosiaalisiin kannustamiin. (Bandura 1997, 29.)

### 5.3.2 Esioppilaiden oppimisen tutkimista

Tämän tutkimuksen yksi päätehtävistä oli tutkia yhdysluokkaoppimista lähikehityksen vyöhykkeen, tutoroinnin ja mallioppimisen kautta. Tutkimus keskittyi esioppilaiden oppimisen tutkimiseen ts. mitä ja miten esioppilaat oppivat kyläkoulun yhdysluokassa, jossa on hyvin eri-ikäisiä ja eri kehitystasolla olevia lapsia. Tutkimuksen tämän osan aineisto koostuu keväällä ja syksyllä 2000 tehdyistä haastatteluista sekä tutkijan omista havainnoista ja päiväkirjamerkinnöistä. Haastattelujen tulokset ja tutkijan havainnot olen luokitellut kolmeen eri ryhmään eli tiedolliseen oppimiseen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen (vrt. Lindberg (1997) edellä).

*Tiedollinen oppiminen.* Mielestäni tiedollinen oppiminen lähikehityksen vyöhykkeen, tutoroinnin ja mallioppimisen ajatusten kautta oli kaikista vaativinta oppimista ajatellen lasten toimintaa koulupäivän aikana. Tiedollista oppimista oli myös erittäin vaikeaa tutkia. Haastateltujen lasten oli selvästi vaikeaa määritellä ja kertoa oppimistapahtumista, joissa isommat lapset auttavat nuorempiaan esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen aihealueilla. Ilmeisesti tällaisia oppimistilanteita ei ollut järjestetty kovinkaan usein. Tämä saattaa osaltaan johtua myös siitä, että esiopetuksen sisällöllisenä tavoitteena ei ole lukemaan tai kirjoittamaan oppiminen. Matematiikkaan, kirjoittamiseen ja lukemiseen esioppilaat olivat kuitenkin tutustuneet vaivihkaa seuraamalla muun alaluokan opetusta kyseisissä aiheissa (esioppilaiden kuvaamia sisältöalueita olen käsitellyt tarkemmin kohdassa 4.2.2). Luokan opettaja oli ottanut selvää oppilaidensa kehitystasosta mm. lähtötasotestien ja vanhempien yhteistyön avulla, mutta ei kuitenkaan lähikehityksen vyöhykkeestä (ks. Vygotski (1982) edellä). Tätä kautta tiedollista oppimista ei oltu asetettu kovinkaan tärkeäksi tavoitteeksi oppimisen vuorovaikutustilanteissa.

*Oppilas E: Kyllä se oppilas S on yhden kerran näyttänyt että neljä ja siitä vähennetään yksi niin se tekee kolme. Sit ope sanoi paljon se tekee.*

Joskus esioppilaat halusivat oppia kirjoittamaan oman nimensä lisäksi myös muita yksittäisiä sanoja. Seuraava esimerkki kertoo äitienpäiväkorttien tekemisestä, jossa alaluokan oppilaat auttoivat esioppilaita kirjoituspuuhissa:

(Onko ollut sellaisia tilanteita, että te olette auttaneet esioppilaita?) Oppilas M: *On – no jos ne ei oo vaikka osanneet kirjoittaa jotain vaikka ”äiti” --- (Mites sä oot neuvonut niitä?) Oon sanonu kirjaimia ja tälleen näin että pienellä täytyy aloittaa.*

*Yhteistyö.* Tähän ryhmään olen luokitellut sellaisen oppimisen ja toiminnan, jossa vanhemmat lapset auttavat esioppilaita konkreettisesti tehtävien ja asioiden tekemisessä. Tällaisessa tapahtumassa oppiminen oli ennen kaikkea mallin mukaan oppimista, ts. vanhempi oppilas näytti miten joku asia tehdään ja oppilas yritti myöhemmin itse jäljitellä toimintaa. Erilaisia yhteistyötilanteita mainittiin runsaasti, mikä osaltaan johtunee myös luokassa ja koulussa käytettävistä yhteistoiminnallisista opetustilanteista, projekteista ja teemapäivistä (ks. 5.1).

(Minkälaisissa asioissa isommat oppilaat auttaa?) Oppilas F: *No vaikka silloin kun käsitöissä lanka katkee tai lanka loppuu niin ne auttaa laittamaan lankaa.*

Oppilas C: *Kyllä ne auttaa sellaisissa --- lukemaan tehtäviä jos opettaja ei oo luokassa niin me pyydetään niitä auttamaan.*

(Autatteko te koskaan esikoululaisia?) Oppilas P: *No silloin kun me kerättiin niitä kasveja ja niissä nukeissa.*

(Auttavatko isommat oppilaat teitä?) Oppilas G: *Ne on lukenu ainakin ne kyltit että mitä pitäis tehdä. (Rastitehtävissä)*

Alaluokan vanhemmat oppilaat kertoivat ohjaavansa ja opettavansa esioppilaita myös muissa asioissa, kuten käyttäytymisessä ja koulun sääntöjen muistamisessa. Kaksi oppilaista vakuutti olevansa myös hyvänä mallina ja esimerkkinä esioppilaille.

Oppilas S: *Täytyy neuvoo ett minkälaisia papereita saa käyttää ett aakolmostakaan eikä aanelosta ei saa käyttää kun ne on liian isoja --- Sitten ei saa käyttää paperia silleen että vaan ottaa paperin piirtää siihen*

*yhen sydämen ja pistää roskeen --- Se on tuhlausta --- Yleensä aina ne veitset ja haarukat niin täytyy niissä opettaa.*

(Miten te ootte opastaneet esikoululaisia?) Oppilas T: *Pitää puhua hiljaa -- - ei saa töniä toisia ruokailussa tai siinä kun jonotetaan --- eikä saa kiroilla ---.*

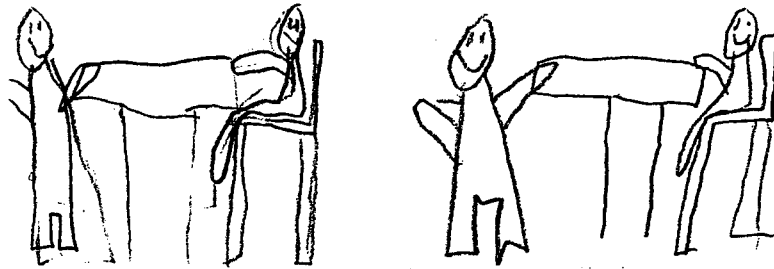


KUVIO 8. Vanhempi oppilas antaa askarteluneuvoja nuoremmalle oppilaalle

*Vuorovaikutus.* Vuorovaikutustilanteiksi olen luokitellut sellaiset tilanteet ja toiminnan, joita esioppilaiden ja muiden koulun oppilaiden (erityisesti alaluokan oppilaiden) välillä esiintyy kaikessa kyläkoulussa järjestettävässä toiminnassa. Mukana ovat siis vapaat vuorovaikutustilanteet oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailussa. Sekä esioppilaat että muut haastatellut oppilaat mainitsivat useita vuorovaikutustilanteita, joissa muut oppilaat auttavat esioppilaita.

(Minkälaisissa tilanteissa ne auttaa?) Oppilas D: *Äsken kun oli välitunti niin ne isommat auttoi niinku oppilas E:tä ja oppilas F:ää siinä hiirenpesän tekemisessä niin sitten --- mekin autettiin oppilas C:n kaa.*

Oppilas C: --- *Myös välkällä jos sattuu jotakin onnettomuuksia tai kaadutaan tai jotain sellasta niin ne isommat voi auttaa --- (Minkälaisia tilanteita on ollu?) No sellasii jos nyrjähtää tai jalkaan sattuu niin mä voin vähän auttaa --- niin mä voin niinku --- niin mä kysyn että 'sattuko' niin ne voi vastata että 'sattuu' jos sattuu ja jos ei satu ne sanoo 'ei satu'.*



KUVIO 9. Oppilaat auttavat toisiaan luokassa. Oppilas R:n piirros keväältä 2000.

## 6 TUTKIMUSMATKAN TULIAISIA JA UUSIA SUUNTAVIITTOJA

### 6.1 Tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää millaista esiopetusta tutkimuskyläkoulussa järjestetään. Tulos osoittaa, että kyläkoululla on resursseja ja edellytyksiä järjestää monipuolista esiopetusta, jonka tavoitteet ja toteutus ovat valtakunnallisen esiopetussuunnitelman mukaisia. Tuloksesta käy myös ilmi, että esiopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa otetaan huomioon myös lasten vanhempien näkemykset ja arvomaailma sekä tutkimuskoulun yleinen toiminta-ajatus ja arvoperusta.

Tutkimuksen mukaan kyläkoulussa järjestettävän esiopetuksen kehittämistyössä pitäisi tarkastella syvemmin myös päivähoidossa järjestettävää esiopetusta ja sen pedagogisia ominaisuuksia. Mitä päiväkotitoiminta tarjoaa esioppilailleen, mikä ei toteudu peruskoulun esiopetuksessa? Tämän tutkimuksen mukaan koulussa pitäisi järjestää enemmän vapaan leikin mahdollisuuksia mm. ajankäytön ja välineiden suhteen sekä tiloja päivittäiseen rauhoittumiseen. Esimerkiksi tässä asiassa peruskoulun esiopetustoiminta voisi ottaa vastaan ja hyödyntää päiväkodeilta saatavia ideoita.

Tämä tutkimus osoittaa, että kyläkoulun esiopetukseen osallistuneet oppilaat sekä heidän vanhempansa pitävät esiopetusta positiivisena, mielekkäänä, koulun aloitusta helpottavana sekä lasten sosiaalista elämää rikastuttavana ja kehittävänä asiana.

Tutkimukseen osallistuneet lapset kokevat oppineensa esiopetuksessa asioita, jotka sisältyvät valtakunnalliseen ja koulukohtaiseen esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Lapset oppivat asioita kielellisellä, matemaattisella, kuvallisella ja liikunnallisella alueella sekä lisäksi yleistä koulussa käyttäytymistä ja yhteisiä sääntöjä. Lapset haluavat oppia ja kehittyä alueilla, jotka sisältyvät esiopetuksen yleisiin sisältöalueisiin.

Käsittelin myös koulun yhteistoiminnallisia opetusmuotoja, jotta saisin laajan kuvan yhdysluokkaoppimiseen vaikuttavasta koulukulttuurista. Yhteistoiminnallisilla



opetusmenetelmillä näyttää olevan selvä vaikutus esioppilaiden ryhmä- ja yhteistyötaitojen kehittymiseen. Esioppilaat opiskelevat mielellään eri-ikäisten lasten kanssa ja erilaisissa ryhmämuodosteissa. Tulokset osoittavat, että esioppilaat oppivat vanhempien oppilaiden kanssa erilaisia tietoja ja taitoja lähinnä yhteistyön ja vapaan vuorovaikutuksen kautta. Tiedollista oppimista, johon myös käytetty kehityspsykologinen teoriakehys viittaa, ei toteudu yhtä paljon käytännön opetustilanteissa.

## 6.2 Tutkimusmatkan pohdinta ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kyläkoulun esiopetusta sen luonnollisessa ympäristössään. Tavoitteena oli tutkia, millaista kyläkoulun esiopetus on ja miten opetukseen osallistuneet oppilaat ja heidän vanhempansa kokivat sen. Tutkimuksesta käy ilmi, että kyläkoulun esiopetusta pidetään varsin onnistuneena ja kehittävänä asiana mm. lapsen sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja joustavan koulunaloituksen kannalta. Tutkimustulosten mukaan lapset oppivat esiopetuksessa erilaisia taitoja ja tietoja, jotka sisältyvät myös uuden esiopetuslain mukaiseen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Esioppilaat opiskelevat alkuopetuksen yhdysluokassa, jossa on 6 - 9-vuotiaita lapsia. Luokan vanhemmat oppilaat ohjaavat ja opettavat esioppilaita monissa eri tilanteissa oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailussa. Oppiminen perustuu lähinnä oppilaiden väliseen yhteistyöhön ja vapaaseen vuorovaikutukseen. Tiedollisia oppimistilanteita esimerkiksi lukemisen tai kirjoittamisen taitojen oppimiseen ei liiemmin ilmennyt. Tässä suhteessa käyttämäni Vygotskin lähikehityksen vyöhyke –teorian ajatus ei tullut täysin esille tutkimustuloksissa.

Tutkimuksen tuloksena voi käsittää myös koko tutkimusraportin. Kyläkoulussa järjestettävän esiopetuksen syvälinen kuvaaminen on tulos tutkimukselleni asettamaan pääongelmaan. Tutkimustyyppin mukaisesti olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman rikkaasti. Kuvauksen pohjalta Sinä, tutkimukseni lukija, voit arvioida miten olen ratkaissut tämän tutkimusongelman: Onko tekstissäni todellisuuden tuntua?

Tutkimus on samansuuntainen vertaistutkimuksena käyttämäni Peltosen tutkimuksen (1998) kanssa niiltä osin kuin niitä voidaan verrata. Tutkimuskyläkoulun opetustilat ovat samantyylliset kuin muissakin esiopetusta järjestettävissä kyläkouluissa. Esiopetusta

järjestetään suunnilleen yhtä monta tuntia ja kertaa viikossa kuin muissakin kyläkouluissa. Esiopetuksen sisältöalueet ja opetusmuodot ovat myös melko yhdenmukaisia. Näyttäisi siltä, että tämän tutkimuksen kyläkoulu voisi olla mukana myös Peltosen tutkimuksessa. Tätä tutkimusta ei voi kuitenkaan yleistää samaan tapaan kuin Peltosen tutkimusta, koska tämä tutkimus kertoo vain yhden kyläkoulun esiopetustoiminnasta. Peltosen tutkimukseen osallistui kaikkiaan yksitoista kyläkoulua. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin verrata ja soveltaa vastaavanlaisiin tapauksiin harkinnanvaraisesti tapaus tapaukselta.

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt apunani myös Syrjäläisen tutkimusta (1990). Tutkimuksemme luonteet ovat olleet hyvin samanlaisia, mutta tutkimusaiheet ovat poikenneet toisistaan paljon. Näin ollen olen käyttänyt Syrjäläisen tutkimusta lähinnä tutkielmani metodisena tukena. Oppilaiden kuvaamia oppimissisältöjä olen verrannut Kankaanrannan tutkimuksen (1997) tuloksiin. Näyttäisi siltä, että lapset oppivat esikouluvuotensa aikana suurin piirtein samoja asioita kielellisellä, matemaattisella, kuvallisella ja liikunnallisella alueilla, oli sitten kyse kyläkoulun tai kaupungin päiväkodin esiopetuksesta.

Tutkimustulosten luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään raportoimalla tutkimuksen taustaa, tutkijan omia lähtökohtia ja tutkimusprosessin etenemistä yksityiskohtaisesti. Lisäksi olen tehnyt tiivistä yhteistyötä tutkimuskoulun opettajien ja vanhempien kanssa, joten olen voinut tarkistaa faktatietojen paikkaansa pitävyyttä myös heiltä. Tutkimustulokset ovat merkittäviä etenkin tutkimuskyläkoulun esiopetusta kehitettäessä, mutta ne antavat tietoa myös muille kyläkouluille esiopetustoiminnan mahdollisuuksista ja toteutuksesta sekä kehittämistä vaativista asioista.

Tutkimusprosessi vaati tutkijalta itsenäisten ja rohkeiden valintojen tekoa. Opetusharjoittelujen suorittaminen muulla kuin yliopiston harjoittelukoululla ja ”epänormaaliin” ajankohtaan merkitsi haastavaa organisointityötä ja aikataulujen yhteensovittamista. Tämä vaati myös nopeita ratkaisuja mm. ensimmäisen aineistonkeruun suhteen. Perinteiseksi kenttäharjoitteluksi suunnittelemani työ tutkimuskoululla muuttui muutamassa kuukaudessa laajaksi aineistonkeruutapahtumaksi. Tässä vaiheessa en ollut tutustunut riittävästi aihetta käsittelevään kirjallisuuteen, mikä osaltaan näkyi aineistonkeruun tietynlaisessa

sirpaleisuudessa. Kirjallisuuden läpikäymiseen ja muistiinpanojen kirjoittamiseen syvennyin tarkemmin vasta kesällä, joten tutkimuksen kulku oli tässä kohdassa nurinkurinen. Toinen opetusharjoittelu ja sen aineistokeruu mahdollistivat aineiston aukkokohtien täyttämisen, joten sain kuin sainkin kerättyä monipuolisen aineistoni.

Käyttämäni aineistonkeruumenetelmät palvelivat mielestäni melko hyvin tutkimuksen tehtäviä ja tavoitteita. Menetelmistä haastavin oli ehdottomasti lasten haastattelemine. Ensimmäisen aineistonkeruun aikana tein monia tyypillisiä aloittelevan haastattelijan virheitä, koska en ollut tutustunut riittävästi haastattelumenetelmää käsittelevään kirjallisuuteen. Toisessa aineistonkeruussa haastattelut sujuivatkin jo paljon paremmin, kun olin kerännyt tietoa haastattelun teknisestä suorittamisesta ja huomannut tekemäni virheet litteroidessani ensimmäiset haastattelut.

Useiden aineistonkeruumenetelmien ja metodien käyttö oli onnistunut valinta. Ne sopivat hyvin tutkijapersoonalleni, koska mielestäni pystyin hallitsemaan laajaa materiaalmäärää melko organisoituneesti. Päiväkirjalla oli tärkeä merkitys havaintojeni ylöskirjaamisessa sekä materiaalin organisoimisessa ja ajatusteni jäsentelyssä. Tutkimusongelmien mukaisesti halusin tietää ”paljon kaikesta”. Useiden menetelmien käyttö palveli tutkimustulosten saavuttamista myös tästä näkökulmasta.

Tämä tutkimus poiki runsaasti uusia jatkotutkimusmahdollisuuksia jo kenttätutkimuksen aikana. Kyläkoulu ja siellä järjestettävä esiopetus tuntuivat olevan kuin pohjaton ideavakka, jossa voisi tutkia periaatteessa mitä tahansa. Päälimmäiseksi tutkimusmahdollisuudeksi nousi kuitenkin esiopetuksen järjestäminen uuden esiopetuslain mukaan. Olisi mielenkiintoista tutkia muutaman vuoden päästä, miten uusi laki muutti esiopetustoimintaa? Ketkä saavat työskennellä esiopettajina? Onko esiopetus edelleenkin perinteistä kuusivuotiaiden opetusta päiväkodissa tai peruskoulussa, vai onko se kenties saanut uusia toimintamuotoja? Onko koulunaloitusikä muuttunut vanhempien päätökseksi ja tätä kautta myös nykyistä joustavammaksi mahdollisuudeksi? Mitä esiopetuksessa opitaan; ovatko sisältöalueet muuttuneet esimerkiksi voimakkaan teknistymisen myötä?

### 6.3 Uudet suuntaviivat

Tutkimuksen tekeminen oli minulle vaativa henkinen – ja fyysinen prosessi. Useiden viikkojen päivittäinen matkustaminen opiskelukaupungistani maaseudulle vaati taloudellista panostamista mm. bensarahoihin ja matkalippuihin. Raskasta organisointi- ja suunnittelutyötä käsittelin itselleni tyypillisesti ympäri vuorokauden. Tämä tarkoitti lukemista ja kirjoittamista pitkälle yömyöhään sekä lukuisia valvottuja öitä. Alitajuntani käsitteli tutkimusasioita unissakin. Välillä koin melkoista ahdistusta, kun en tiennyt, mihin päin tutkimusmatkan suuntaa pitäisi muuttaa. Väsymyksen hetket olivat kuitenkin nopeasti ohimeneviä olotiloja, sillä tutkimusprosessin päällimmäisinä tunteina olivat tutkimuksen mielekkyys, oma motivoituneisuus ja oppimisen autuus.

Tutkimusprosessin raskaudesta huolimatta koen, että olen oppinut hyvin paljon. Olen saanut olla kokemassa monia iloisia juhlahetkiä, tuntenut kyläläisten ja kyläkoulun yhteenkuuluvuuden tunnetta, todistanut monen pienen koululaisen koulutaipaleen ensimmäisiä hetkiä, yrittänyt ymmärtää kyläkoulun henkistä merkitystä koulun oppilaille, opettajille ja kyläläisille, seurannut oppimisen iloja ja epäonnistumisia, oppinut itsestäni ihmisenä ja opettajana sekä oppinut tekemään pitkäjännitteistä tutkimustyötä ja sietämään perinteistä ”graduahdistusta”.

Minulla on ollut hieno mahdollisuus vertailla päiväkodeista ja kyläkoulusta saamiani esiopetuskokemuksia, joita on kertynyt useiden opetus- ja päiväkotiharjoittelujen lisäksi myös työelämän puolelta. Tällä tutkimusmatkallani sain huomata, että kyläkoulu on kuin ”lintukoto”, jossa lapset saavat elää täyttä, onnellista lapsuutta. Erityistä pienten koulujen lämmintä ja turvallista ilmapiiriä on lähes mahdotonta saavuttaa isoissa kouluissa. Esioppilaiden on näin ollen turvallista aloittaa koulutaipaleensa kodinomaista tunnelmaa huokuvassa kyläkoulussa.

Pieni koulu tarjoaa asioita, mihin päivähoito ei aina yllä. Toisaalta kyläkoulu voisi ottaa vastaan monia päiväkodeissa käytettäviä lapsilähtöisiä toimintamalleja, jotka eivät tällä hetkellä kyläkoulussa toteudu. Vaikka kyläkoulu esiopetuksen järjestäjänä vakuuttikin minut, en silti pidä kaiken esiopetustoiminnan siirtämistä peruskouluihin tarpeellisena. Esiopetuksen ydin - lapsikeskeisyys - tulisi mielestäni parhaiten esille siten, että perheet saisivat itse päättää, millaiseen esiopetustoimintaan lapset osallistuvat ja minkä ikäisenä

he koulutiensä aloittavat. Uusi tutkimustyö on tärkeää myös tämän ”valinnaisuuden” takia.

Tutkimuksen ja sen rinnalla kulkeneiden opetusharjoittelujen avulla olen saanut myös vahvistusta ajatuksilleni toimia tulevaisuudessa mahdollisesti myös pienen kyläkoulun opettajana. Läheiset suhteet oppilaisiin, tiivis yhteistyö vanhempien ja opettajien kesken tekivät minuun suuren vaikutuksen. Kokemusteni perusteella on helppo yhtyä kanadalaisen pienen koulun entisen oppilaan sanoihin kyläkoulun lähtökohdasta:

*”But there’s something in rural school you won’t find anywhere else. Kids are a name and a face, not a number.”*

(Jenkinson 1996.)

Tutkimuksen myötä olen saanut tutustua moniin uusiin ihmisiin ja saanut myös uusia ystäviä. Toivon mukaan minusta on ollut apua ja hyötyä kyläkoulun jokapäiväisessä työssä, ja että olen valmistuvana opettajana voinut tarjota uusia tuulia koulutyöhön myös luokanopettajankoulutuksen kautta. Tämän tutkimuksen valmistumisen myötä toivon tutkimukseen osallistuneelle kyläkoulun välle onnea opintielle ja koko elämänmatkalle.

*On mieleen jäänyt mulla ensimmäinen aamu tuo  
Joka yhteen meidät kauan sitten toi  
Ja kaikki joulujuhlat, toukokuiset päivät nuo  
Kun tuoksui maa ja suvivirsi soi*

*Tää kyläkoulu meille jokaiselle merkitsi  
Enemmän kuin kenties aavistimmekaan  
Kun toinen toisiimme se kiinni meidät kasvatti  
Ja juuret vahvaan multaän isänmaan*

- J. Mäki-Lohiluoma -

## LÄHTEET

- Alamäki, A. 1999. Luonnontieteiden opetus peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.), 125 – 144.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Asunta, T. 2000. Tutkiva oppiminen luonnontieteellisen ajattelun kehittämisessä esiopetuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 2000b, 107 – 113.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1998. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 110 – 136.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), 13 – 82.
- Bassey, M. 1999. Case study research in educational settings. Philadelphia: Open University Press.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1998. Strategies of qualitative inquiry. California: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. 2. painos. California: Sage.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 733 – 768.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Luonnos. 8.11.2000. Opetushallitus.
- Esiopetusuudistuksen muistio. 16.6.2000. Opetusministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 645 – 672.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. 1993. Case study methods. Qualitative research methods. California: Sage. Series 32.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. ATENA kustannus. Porvoo: WSOY.

- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 25 - 62.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1990. Tutkimus ja sen raportointi. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. 1992. Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa esiopetukseen. (suom. toim. E. Lius) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nevala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Husso, M.-L. 1989. Kohti eheytyvää ja syvenevää oppimista. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen ja P. Tuomi (toim.), 57 – 70.
- Husso, M.-L. 2000. Kokonaisopetus – silta esikoulusta kouluun. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 2000b, 157 – 166.
- Hytönen, T. & Rovasalo, A. 1998. Kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvat. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 8.
- Hyyrö, T. 2000. Kuusivuotiaat koulunpenkillä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 2000b, 40 - 53.
- Ikäheimo, H. 1994. Iloa ja ymmärrystä matematiikkaan. Helsinki: Hakapaino.
- Iso-Tryckäri, S. 2000. Minun kyläkouluni. Opettajaopiskelija matkalla pienen koulun opettajaksi. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 4.
- Jenkinson, M. 1996. The last small rural schools fight for life. Alberta Report / Newsmagazine 4.8.1996, 30 – 31. Saatavilla www-muodossa: >URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html>.21.12.2000.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. & Holubec Johnson, E. 1993. Cooperation in the classroom. 6. painos. Minnesota: Interaction Book Company.
- Kaasinen, A. 2000. Kankaisten virtuaalinen toimintakeskus avattiin. Paikallisuutiset 6.2.2000.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 1. Koulu kyläyhteisössä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.
- Kalaoja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 4. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64.

- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsinki: Hakapaino. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 202.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5 - 8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 29 – 57.
- Kankaanranta, M. 1997. ”Mä haluaisin oppia tekemään kärrynpyörän”. Portfoliot lapsen oppimista osoittamassa. Teoksessa Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku, 20 – 27.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5 - 8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopio-Jyvä.
- Kankaisten kyläkoululehti. 29.9.1996. 60 v 1936 - 1996.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 567 – 605.
- Kiiveri, K. 1992. Esiopetus opettajankoulutuksessa – mitä se on ja mitä se voisi olla? Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 1.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), 63 - 83.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000 –sarja. Juva: WSOY.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Korhonen, R. 1999. Mitä on esiopetus? Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.), 13 – 28.
- Korpinen, E. (toim.) 1996a. Kyläkoulu. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 2.
- Korpinen, E. 1996b. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisan alan kehittämissäätö. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Korpinen, E. (toim.) 1998a. Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 6.
- Korpinen, E. (toim.) 1998b. Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1.



- Korpinen, E. 2000a. Esiopetus luo pohjaa elinikäiselle oppimiselle. *Keskisuomalainen* 13.11.2000, 2.
- Korpinen, E. (toim.) 2000b. Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Researcher* 5.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Yliopiston monistuskeskus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.
- Kuikka, M. T. 1996. Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1996a, 6 - 8.
- Kukkohovi, K.-M. 1999. Lapsella oikeus kyläkouluun. *Keskisuomalainen* 23.8.1999.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.), 173 – 218.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laine, K. 1999. Lapsen maailmankuvan rakentuminen ja opetus. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.), 1 – 12.
- Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) 1999. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Painosalama.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila: Salpausselän Kirjapaino.
- Linnilä, M.-L. 2000. Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 2000b, 29 – 39.

- Lundkvist, M. & Carlson, I. (toim.) 1998. Unga röster om barnpedagogik 1. Vasa: Publikationer från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 29.
- Mahn, H. 1999. Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial & Special Education* Nov/Dec99, 341 – 350. Saatavilla [www-muodossa: >URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html](http://www.muodossa.com/URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html)>.21.12.2000.
- Malveaux, J. 2000. If the children are the future, invest in them today. *Black Issues in Higher Education* 28.9.2000, 45. Saatavilla [www-muodossa: >URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html](http://www.muodossa.com/URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html)>.21.12.2000.
- Mannil, C. & Molander, L. 1998. Fri lek i daghem. Teoksessa M. Lundkvist & I. Carlson (toim.), 9 – 34.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42 - 61.
- Mäkivaara, M. & Sarviaho, S. 1999. Kivi, paperi ja sakset. Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisilla keinoilla. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Kerava: Visionääri.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Nissilä, M.-L. 2000. Kankaisten kyläkoulu verkottuu maailmaan. *Opettaja* 3, 8 - 10.
- Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen, 65 – 76, 115 – 134, 160 – 166.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Kyläkoulut – Mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2 - 3-opettajaisella koululla. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Research* 7.
- Näätänen, M. 2000. Vaikutteita Unkarista matematiikan esi- ja alkuopetukseen. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 2000b, 114 – 119.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67.
- Peltonen, T. 1996. Kyläkoulumme nyt. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1996a, 25 – 28.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Research* 4.
- Persson, S. 1995. Flexibel skolstart för 6-åringar. Lund: Studentlitteratur.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Maaseudun palveluprojekti. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Poikonen, P.-L. 2000. Opetussuunnitelman laadinta esi- ja alkuopetuksen henkilöstön yhteistyönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 2000b, 64 – 69.
- Purokuru, V. 1997. Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita 7. Helsinki: Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmä.
- Puurunen, K. 2000. Kestävää kehitystä intiaanihengessä. Opettaja 34, 22.
- Rohila, V. 1999. Kankaisten kyläkoulu on vireä ja kansainvälinen kuuskymppinen. Maaseudun Tulevaisuus. Suomalainen maaseutu. Syyskuun liite.
- Sandbacka, M. & Sandbacka, K. 1998. Övergången från daghem till skola. Teoksessa M. Lundkvist & I. Carlson (toim.), 85 – 108.
- Sivistysvaliokunnan mietintö 7/1999. SiVM 7/1999 vp – HE 91/1999 vp.
- Spodek, B. (toim.) 1993. Handbook of research on the education of young children. New York: Macmillan.
- Stake, R. E. 1995. The art of case study research. California: Sage.
- Stake, R. E. 1998. Case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 86 - 109.
- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 435 - 454.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. California: Sage.
- Suokivi, L. 1996. Kansainvälistyvä kyläkoulu. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1996a, 22- 24.
- Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku. Helsinki: OAJ.
- Syrjälä, L. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen, 5 - 64, 77 - 114, 135 - 159, 167 - 185.
- Syrjälä, L. 1991. Kvalitatiivinen kasvatustutkimus Suomessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), 2 - 10.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 9 - 66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1. - 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Esitelmä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa S. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 68 – 104.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research* 165.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 455 – 486.
- Tiihonen, E. 1989. Kuusivuotiaat koulussa: esi- ja alkuopetuksen konkreettia sovellusta ja nivellystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 167 – 179.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.), 23 – 28.
- Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itseohjautuvuus käsitöissä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 2000b, 89 – 106.
- Toivakan kunnan internet-kotisivut. 2000. >URL:<http://www.toivakka.fi>>. 2.8.2000.
- Uusitalo, E. 1998. Elinvoimaa maaseudulle: miksi, kenelle ja miten? Maaseutupolitiikan perusteet. Helsinki: Otava.
- Valsiner, J. & van der Veer, R. 2000. The social mind. Construction of the idea. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vasta, R. (toim.) 1997. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomenkielinen painos. 2. versio. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.

- Viertola, M. 1998. Koulu kylän keskuksena ja eri-ikäisten monitoimitilana. Tapaustutkimus kyläkoulun monista merkityksistä kyläyhteisölleen. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research 9.
- Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1998a, 7 – 16.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. 1993. The interpretive voice: Qualitative research in early childhood education. Teoksessa B. Spodek (toim.), 464 – 476.
- Wood, D. & Wood, H. 1996. Vygotsky, tutoring and learning. Oxford Review of Education Mar96, 5 – 16. Saatavilla [www-muodossa: >URL:http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html](http://www.epnet.com/ehost/finland/login.html)>.21.12.2000.
- Wuolio, T. 1999. Lapsilähtöisyys tarpeen esi- ja alkuopetuksen saumassa. Lastentarha 3, 24 – 25.
- Yhdysluokkaopetuksen opas. 1981. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Yin, R. 1994. Case study research: Design and methods. 2. painos. London: Sage.

#### JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- Kankaisten kyläkoulun opetussuunnitelma. (Saatavissa tutkimuskoululta ja tutkijalta)
- Puurunen, K. 2000. Tutkimuspäiväkirjat 1 ja 2 opetusharjoittelusta.
- Puurunen, K. & Sauramo, T. 2000. Luokanopettajan yhteistyö lastentarhanopettajan kanssa esi- ja alkuopetuksessa. Pro seminaari –työ. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

## LIITE 1: Tervehdyskirje ja haastattelulupakaavake 1

Hei!

Kankaisten koulun esi- ja alkuopetusluokkaan on ilmestynyt uusi aikuinen! Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta. Teen luokassa opintoihini liittyvää opetusharjoittelua 17.4.-17.5.2000. Syksyllä 2000 tulen tekemään myös päättöharjoitteluni samaan luokkaan elo-syyskuussa.

Opetusharjoittelun aikana opetan lapsia mm. ympäristö- ja luonnontiedossa, matematiikassa sekä äidinkielessä. Lisäksi haastattelin mielelläni lapsia kyläkoulu- ja yhdysluokkaopetuksesta ja -oppimisesta. Tulen myös osallistumaan luokan juhliin ja tapahtumiin, joten toivoisin yhteistyötä myös lasten vanhempien kanssa.

Aurinkoista kevättä toivottaa

Kirsi Puurunen

[kirpuur@st.jyu.fi](mailto:kirpuur@st.jyu.fi)

040 7327 089, 014 – 214 064

---

Lastani \_\_\_\_\_ saa haastatella ( )

ei saa haastatella ( )

Päiväys ja allekirjoitus: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ \_\_\_\_\_

## LIITE 2: Lupa-anomus päättöharjoittelun suorittamiselle tutkimuskoululla

Kirsi Puurunen  
 Wilhelm Schildtin Katu 17  
 40740 Jyväskylä  
 040 7327 089 / 014 – 214 064  
[kirpuur@st.jyu.fi](mailto:kirpuur@st.jyu.fi)

## LUPAHAKEMUS

LUPAHAKEMUS OPETUSHARJOITTELUN  
 SUORITTAMISEEN KYLÄKOULULLA

Anon lupaa opetusharjoittelu 4:n eli päättöharjoittelun suorittamiseen **Toivakan kunnan Kankaisten koululla**. Teen ko. koulun esi- ja alkuopetusluokassa kenttäharjoittelun 17.4.-17.5.2000 ja kerään silloin *aineistoa pro gradu –työtäni varten*. Tutkimuksen kannalta olisi tärkeää, että voisin tehdä myös päättöharjoitteluni samassa luokassa ja kerätä samalla aineistoa työhöni.

...

Olen saanut Kankaisten koulun johtajalta alustavan luvan myös päättöharjoitteluni suorittamiseen. Tutkimukselleni ja harjoittelun suorittamiseen kyläkoululla olen saanut tukea *graduohjaajaltani Eira Korpiselta*. Päättöharjoittelun *didaktikoksi on alustavasti lupautunut Marja-Leena Husso*. Kankaisten koululla kenttäharjoittelussa minua ohjaa alkuopetuksen luokanopettaja ja tukena ovat myös koulun johtaja sekä hyvin aktiivinen kyläyhteisö. Koulun yhteystiedot:

Kankaisten kyläkoulu, Punaisentorintie 62, 41410 Kankainen.  
 Puh. 014 – 866 319.

Lähetän myös tutkimussuunnitelman, josta ilmenee tutkimuksen aikataulu, tutkimustehtävät, -ongelmat ja metodit. Tarvittaessa annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani.

Jyväskylässä 7.3.2000

Ystävällisesti,

---

Kirsi Puurunen

## LIITE 3: Tervehdyskirje ja haastattelulupakaavake 2

15.8.2000

Hei kaikki uusien esioppiäiden ja ekaluokkalaisten vanhemmat!

Olen Kirsi ja opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Jotkut Teistä varmasti muistavatkin minut jo viime keväättä, jolloin tein opettajaharjoittelua alaluokassa ja osallistuin myös äitiapäiväjuhlaan ja luontolilaan.

Opettajaharjoitteluni jatkuu alaluokassa vielä viiden viikon ajan. Harjoitteluni aikana tutkin esiopetuksen järjestämistä kyläkoulussa ja yhdysluokkaoppimista pro gradu -työtani varten. Tutkimuksen avulla pyritään kehittämään kyläkoulussa toimivaa esiopetusta.

Tutkimus tarvitsee onnistuakseen myös Teidän vanhempien näkökulmaa, siis kokemuksia ja ajatuksia esiopetuksen järjestämisestä ja koulutapaaleen aloittamisesta. Pyydän ystävällisesti Teitä vastaamaan ohelseen, pienimuotoiseen kyselyyn viikon kuluessa. Siitä kaikille kiitos jo etukäteen! Vastauslomakkeet palautetaan koululle reissuviikon välissä. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi.

Tänä syksynä osallistun myös vanhempainiltaan, jossa kerron tarkemmin graduni sisällöstä. Vanhempainillassa on nähtävillä myös valokuvia ensimmäisistä koulupäivistä sekä viime keväältä mm. luontolilasta.

Iloista alkanutta syksyä! Nähdään!

Kirsi Puunnen  
puh. 040 7327 089  
sähköposti: kiripuur@st.jyu.fi

Hei vanhemmat!

Oheisessa kirjeessä kerron omasta työstäni Kankaisten kyläkoululla. Opiskelen siis luokanopettajaksi ja teen opettajaharjoitteluni yhteydessä tutkimusta yhdysluokkaoppimisesta sekä esiopetuksen järjestämisestä kyläkoululla.

Tutkimukseeni liittyen olen jo viime keväänä haastatellut luokan opiilaita ko. aiheista vanhempien luvalle. Tänä syksynä aion jatkaa haastatteluja koko luokalle ja pyydän lupaa haastatella myös Teidän lastanne. Haastattelut ovat luottamuksellisia ja niiden anti käsitellään nimettömänä.

Kerron mielelläni tutkimuksestani, joten voitte ottaa minuun tarvittaessa yhteyttä.

Yhteistyöterveisin, Kirsi

\_\_\_\_\_

Lastani \_\_\_\_\_ saa haastatella ( )  
ei saa haastatella ( )

Päiväys ja allekirjoitus: \_\_\_ / \_\_\_ 2000 \_\_\_\_\_



LIITE 4 : Vanhempien kyselylomakkeiden kysymykset tiivistetysti

Kysymykset vanhemmille, joiden lapset osallistuivat tutkimuskoulun esiopetukseen lukuvuonna 1999 – 2000:

- 1) Arvioi esiopetuksen järjestämistä kyläkoulussa.
- 2) Millaisin mielin lapsesi osallistui kyläkoulun esiopetukseen?
- 3) Mitä hyvää ja onnistunutta oli kyläkoulun esiopetuksessa?
- 4) Miten kyläkoulussa järjestettävää esiopetusta voisi mielestäsi kehittää?
- 5) Millaisena koit lapsesi esiopetuksen vanhemman näkökulmasta?
- 6) Miten esikoulun käyminen kyläkoulussa vaikutti tämän syksyn koulunaloitukseen?
- 7) Millaisin mielin lapsesi aloitti ensimmäisen kouluvuotensa?

Kysymykset vanhemmille, joiden lapset osallistuivat muuhun esiopetustoimintaan lukuvuonna 1999 – 2000:

- 1) Millaiseen esiopetukseen lapsesi osallistui (esim. päiväkodissa tai srk-kerhossa)?
- 2) Millaisin mielin lapsesi osallistui esiopetukseen?
- 3) Mitä hyvää ja onnistunutta oli esiopetuksessa?
- 4) Miten kokemaanne esiopetustoimintaa voisi kehittää?
- 5) Millaisena koit lapsesi esiopetuksen vanhemman näkökulmasta?
- 6) Miten esikoulun käyminen vaikutti tämän syksyn koulunaloitukseen?
- 7) Millaisin mielin lapsesi aloitti ensimmäisen kouluvuotensa?

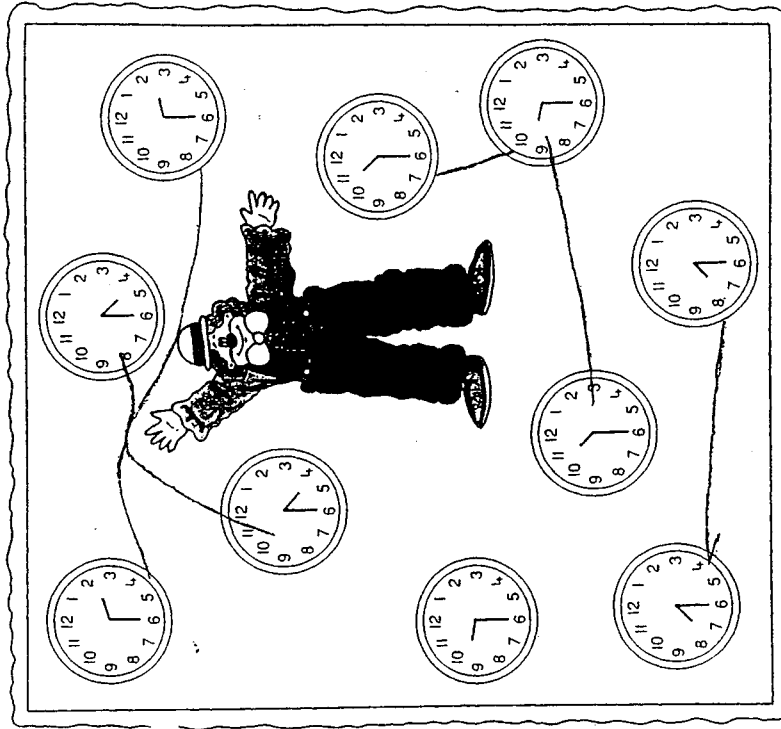
Kysymykset vanhemmille, joiden lapset aloittivat esiopetuksen tutkimuskoulussa syksyllä 2000:

- 1) Millaisin mielin lapsesi aloitti esikouluvuotensa?
- 2) Oliko kyläkoulu lapsellesi jo entuudestaan tuttu? Millä tavalla?
- 3) Mitä vanhempana odotat kyläkoulussa järjestettävältä esiopetukselta?
- 4) Miten aiot osallistua / haluaisit osallistua kyläkoulussa järjestettävään toimintaan ja esiopetusvuoden etenemiseen?
- 5) Mitä asioita lapsesi jännittää / jännitti eniten esikoulussa?
- 6) Mitä asioita lapsesi odottaa / odotti eniten esikoulussa?
- 7) Miten luulet kyläkoulussa järjestettävän esiopetuksen vaikuttavan ensi syksyn koulunaloitukseen?

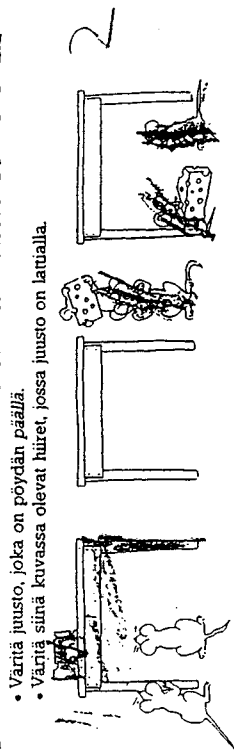
## LIITE 5: Esimerkkejä kirjallisista esiopetustehtävistä

## Puoliksi kellon ympäri

Kun isoviisari on siirtynyt 6:n kohdalle, kello on puoli. Pikkuviisari siirtyy samalla puoleen väliin seuraavaa tasatuntia. Yhdistä viivalla jokainen kello pari, joka näyttää samaa aikaa.

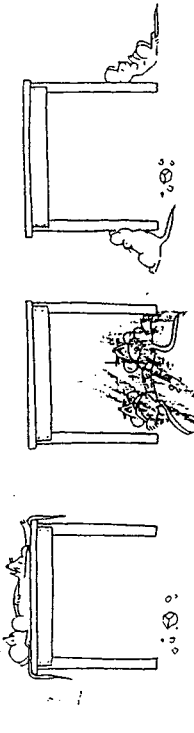


## Hiiret ja juustopala

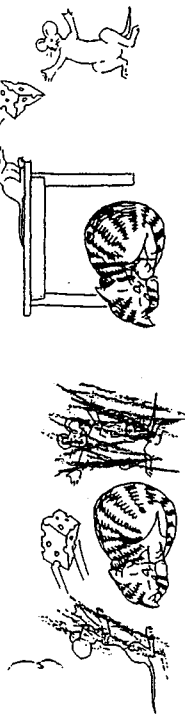


- Väritä juusto, joka on pöydän päällä.
- Väritä siinä kuvassa olevat hiiret, jossa juusto on lattialla.

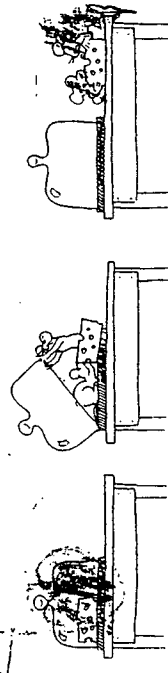
- Väritä pöydän alla nukkuvat hiiret.



- Väritä ne hiiret, jotka heittävät juustopalaa kissan yli.

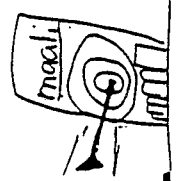
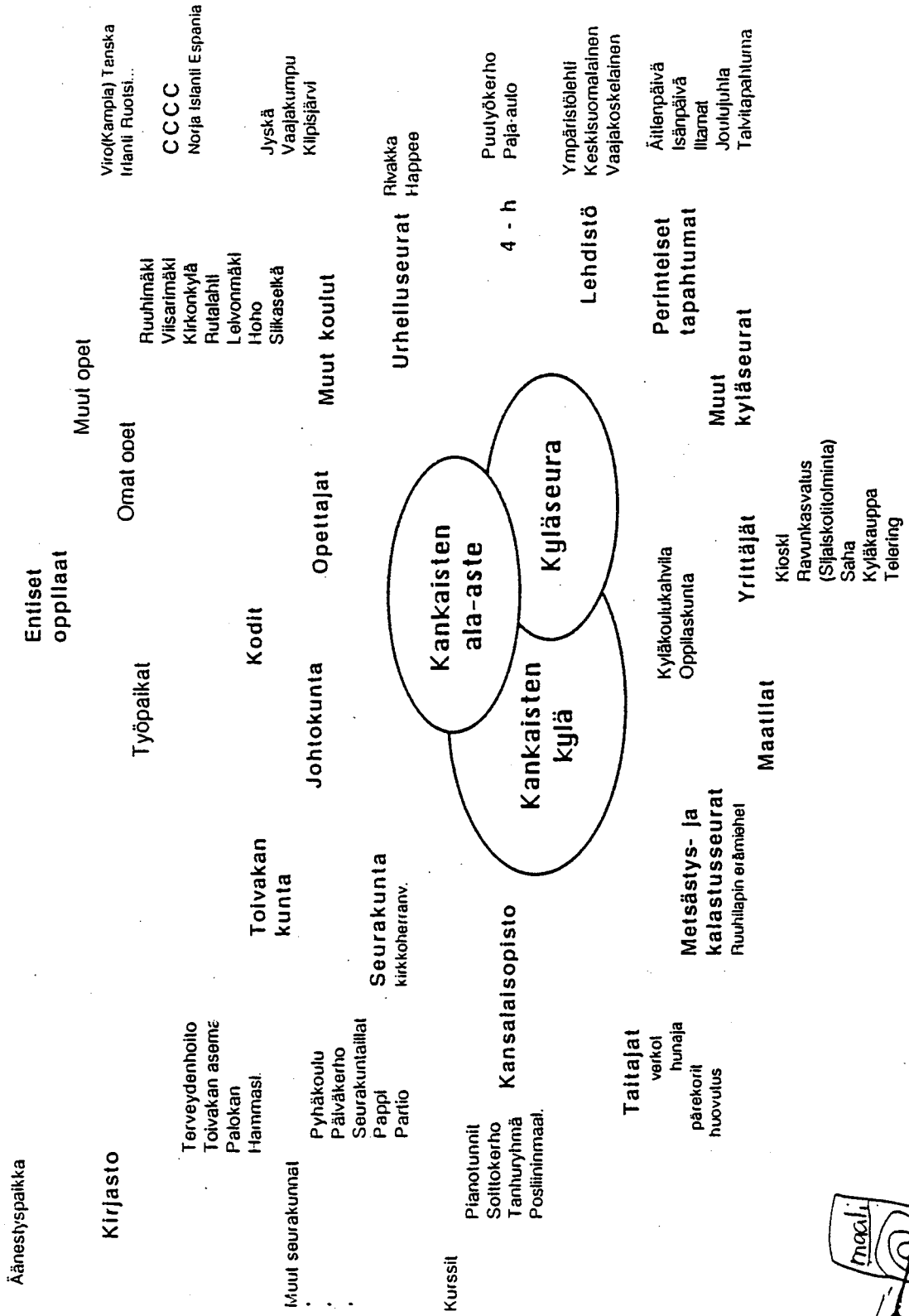


- Väritä juustokuvun sisällä oleva juusto.
- Väritä siinä kuvassa olevat hiiret, jossa juusto on kuvun ulkopuolella.

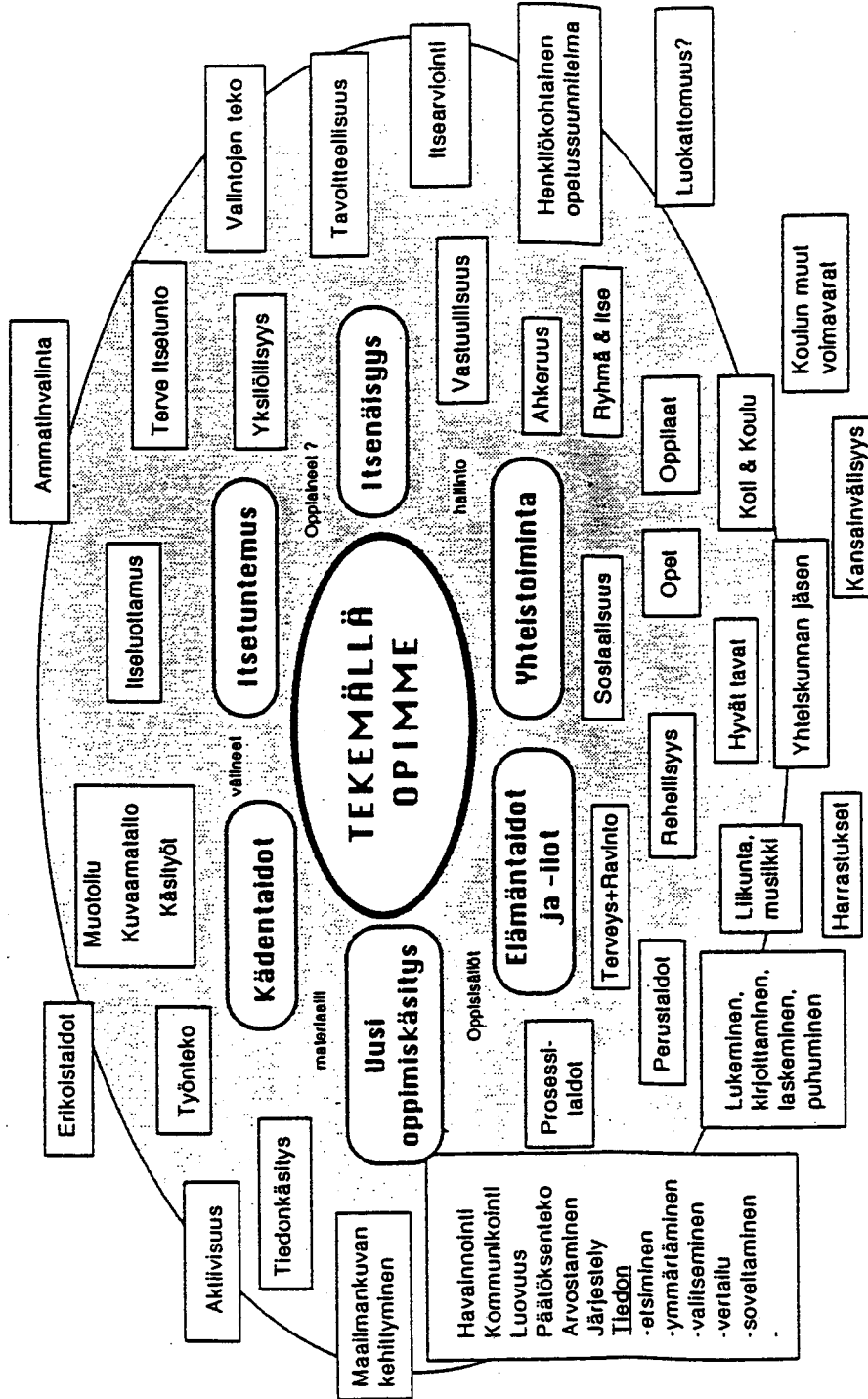


LIITE 6: Kankaisten kyläkoulun tukiverkosto

Kankaisten ala-asteen ja kylän tukiverkko



LIITE 7: Kankaisten kyläkoulun toiminta-ajatus



LIITE 8: Tutkittavan esi- ja alkuopetusluokan oppilaiden ja vanhempien osallistuminen haastatteluihin ja kyselyihin

TAULUKKO 1. Tutkittavan esi- ja alkuopetusluokan oppilaiden ja vanhempien osallistuminen haastatteluihin ja kyselyyn

Lapsi (koodikirj.)	Eo 99-00 kyläkoulu	Eo 99-00 muu esikoulutoim.	Eo 00- 01	Muut oppilaat	Haastatt. kevät 2000	Haastatt. syksy 2000	Vanhemp. kysely	*) Lapsi poissa tai kielt.
A	x				x	x	x	
B	x				x	x	x	
C	x				x	x	x	
D	x				x	x	x	
E	x				x	x	x	
F	x				x	x	x	
G		x			-	x	x	
H		x			-	x	x	
I		x			-	x	x	
J			x		-	x	x	
K			x		-	x	x	
L			x		-	-	-	*)x
M				x	x	-	-	
N				x	x	-	-	
O				x	x	-	-	
P				x		-	-	*)x
Q				x	x	-	-	
R				x	x	-	-	
S				x	x	-	-	
T				x	x	-	-	
U				x		-	-	*)x
Yht. 21	6	3	3	9	13	11	11	3

- Eo 99-00 kyläkoulu = Kankaisten kyläkoulun esioppilaat v. 1999 – 2000, jotka ovat myös kyläkoulun 1.-luokkalaisia v. 2000 - 2001
  - Eo 99-00 muu esikoulutoim. = Muuhun esikoulutoimintaan osallistuneet oppilaat v. 1999 – 2000, jotka ovat Kankaisten kyläkoulun 1.-luokkalaisia v. 2000 - 2001
  - Eo 00-01 = Kankaisten kyläkoulun esioppilaat v. 2000 – 2001
  - Muut oppilaat = Kankaisten kyläkoulun 1.-3.-luokan oppilaat v. 1999 – 2001
- (x = osallistui, - = ei pyyntöä haastatteluun tai kyselyyn. Huom! \*)



Esioppilas *Essi Esikoululainen* Kankaisten kyläkoulussa 2000

**Esikoulussa oppiminen**

"Täällä pitää olla kiltti ja keskittyä, että muut saa rauhassa tehdä niitä läksyjä."

**Koulussa mukavinta**

"Välitunnit"

**Opiskelu yhdysluokassa**

"Jännää."

**Koulun aloittaminen syksyllä**

"uusien asioiden oppiminen jännittää."

**Välitunnit**

"mennään keinumaan, pelataan kymppistä tai tikkua."

**Olen hyvä**

"penkkiksessä, jalkapallossa ja pesäpallossa."

**Haluan oppia**

"sukeltamaan."

**Kivointa esi-  
koulussa**

"Kun saa oppia uusia asioita."

**Koulussa tylsintä**

"Jos tulee riitaa"

**Iloiseksi minut tekee**

"Jos joku naurattaa, tietysti!"

**Harrastukset**

"kuistelu ja jalkapallo."

**Paras kaveri koulussa**

"Petra"

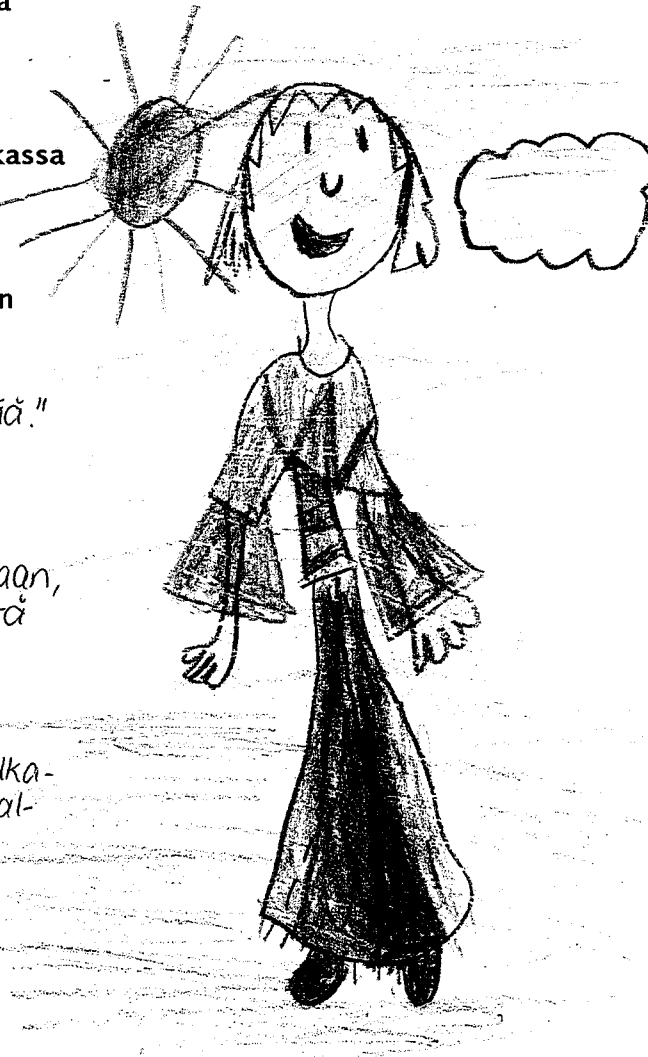
**Koulunkäynti on tärkeää**

"Kun täällä opitaan lukemaan ja numerointa tekemään."

**Surullisuus**

"Kiusaaminen"

**Haluan tehdä koulu-  
tehtäviä "Tarun" kanssa**

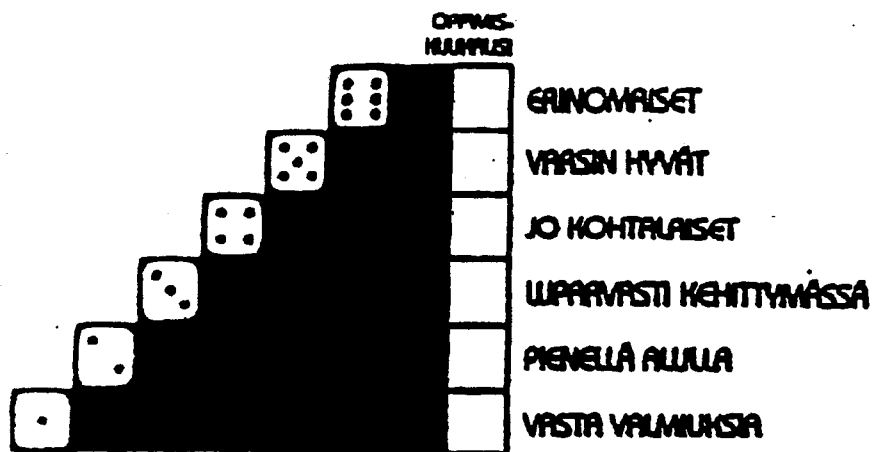


**Isommat oppilaat auttajina**

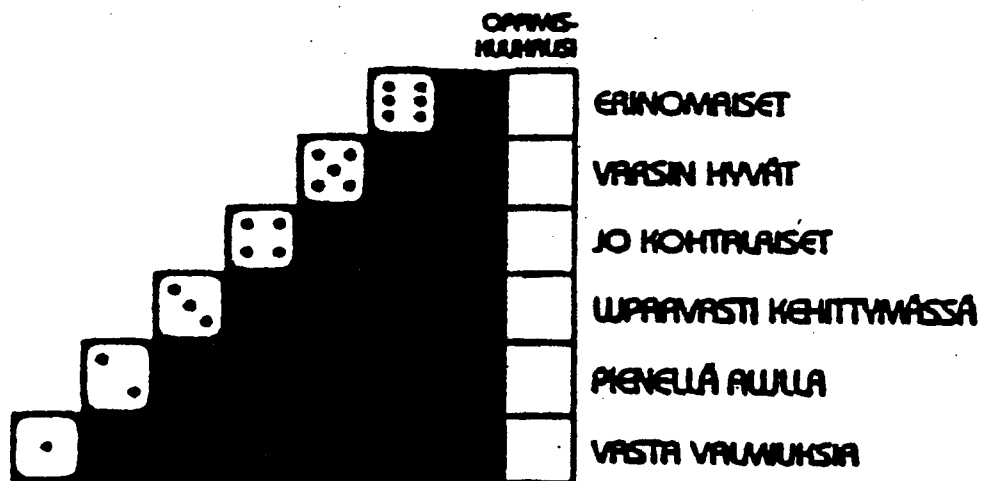
"Isommat auttavat välillä vaikeissa tehtävissä."

## LIITE 11: Esiopetuksen kevätarviointi 2000 osa 2 (opettajan arviointi)

## YHTEISTYÖTAIDOT



## TYÖSKENTEELYTAIDOT



(Kananoja 1999, 398)



**KANKAISTEN KYLÄKOULUN KEVÄTARVIOINTI esikoulu 1999**

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

1. Olen iloinen siitä, että \_\_\_\_\_
2. Koulun jälkeen \_\_\_\_\_
3. Toivoisin, että kaverini \_\_\_\_\_
4. Kotona minä \_\_\_\_\_
5. Minua kiitetään \_\_\_\_\_
6. Leirikoulussa \_\_\_\_\_
7. Välitunnit ovat \_\_\_\_\_
8. Mieliaineita koulussa ovat \_\_\_\_\_
9. Minua pelottaa \_\_\_\_\_
10. Opettajat ovat \_\_\_\_\_
11. Paras ystäväni on \_\_\_\_\_
12. Olen surullinen, koska \_\_\_\_\_
13. Vaikeita aineita koulussa ovat \_\_\_\_\_
14. Minua moititaan \_\_\_\_\_
15. Espanjan, Norjan ja Islannin koululaiset \_\_\_\_\_
16. Olen yksin \_\_\_\_\_
17. Harvoin onnistun \_\_\_\_\_
18. Minua harmittaa \_\_\_\_\_
19. Onnistun parhaiten \_\_\_\_\_
20. Mielilukemistani on \_\_\_\_\_
21. Vapaa- aikani \_\_\_\_\_

Allekirjoitukset: \_\_\_\_\_

Oppilas

Huoltaja