

966/98

1033

ELÄVÄÄ OPETUSSUUNNITELMAA ETSIMÄSSÄ

Lasten ja aikuisten arviointia alkukasvatuskokeilusta eräässä
Keski - Pohjanmaan maaseutukunnassa

Eija Aho

Kasvatustieteen Pro gradu - tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius - Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kesä 1998

Aho, E. 1998. Elävää opetussuunnitelmaa etsimässä. Lasten ja aikuisten arviointia alkukasvatuskokeilusta eräässä Keskipohjanmaan maaseutukunnassa. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius - Instituutti: Kasvatustieteen laitos.

Kasvatustieteen Pro gradu - tutkielma Elävää opetussuunnitelmaa etsimässä käsittelee alkukasvatuksessa tapahtuvaa muutosta Perhon kunnassa lasten ja aikuisten arvioimana. Esiopetus on osittain siirretty koulutoimen alaisuuteen. Tutkimukseen osallistuneet arvioivat muuttunutta tilannetta.

Tutkimus on toimintatutkimus, jossa ensimmäisessä vaiheessa opettaja, Möttösen koulun vanhemmat ja oppilaat kehittävät yhdessä viikkoarviointilomakkeen. Toisessa vaiheessa opettaja ja oppilaat jatkavat viikkoarviointia. Kolmannessa vaiheessa oppilaat ja alkukasvatuksen parissa työskentelevät opettajat arvioivat, miten alkukasvatus on muuttunut esioppilaiden ja alkuopetusluokkien yhdistyessä. Toimintatutkimus on suoritettu lokakuun 1997 ja helmikuun 1998 välisenä aikana. Tutkimusmenetelminä on käytetty vanhemmilta saatuja kirjallisia palautteita kyselylomakkeen tai reissuvihon tekstejä tarkastelemalla, lasten ryhmähaastatteluja ja opettajien vapaamuotoisia kirjeitä.

Tutkimukseen osallistuneita ensimmäisen luokan vanhempia on helppo motivoida arvioimaan ja antamaan palautetta ensimmäisen luokan oppilaan koulun käyntiin liittyvissä asioissa. He ovat kiinnostuneita asiasta. Opettajan yhteistyötaidot ja jaksaminen olivat koetuksella.

Ensimmäisen luokan oppilaat kykenevät arvioimaan koulutyötään, heille se on lähinnä kuvallista ja sanallista arviointia. Jotkut kirjoittivat muutaman sanat päivän mieluisista tai kurjista asioista.

Alkukasvatuskokeilu on osoittautunut sekä lastentarhanopettajille että luokanopettajille yhteistyötä virittäväksi, kehittyväksi ja antoisaksi kokemukseksi, mistä ei haluta luopua. Yhteistyö nähdään voimavarana.

Asiasanat: Alkukasvatus, elävä opetussuunnitelma, kokonaisvaltainen oppiminen, pienten lasten koulu, portfolio - arviointi

SISÄLLYS

1 KALKKIVIIVOILTA KOIPUSSIIN - ESIOPETUSUUDISTUKSEN SIIRTYMINEN 1 VUODEN 2 000 SYKSYYN

2 MUUTTAVA ALKUKASVATUS JA SEN TAVOITTEET

<i>Alkuopetus ja esiopetus kritiikin kohteena</i>	5
<i>Mitä esiopetus on ja millainen oppimiskäsitys esiopetuksessa on ?</i>	7
<i>Lapsikeskeisen pedagogiikan ja koulunkäynnin ristiriitaisuudet</i>	8
<i>Esiopetus kouluun ?</i>	10
<i>Opetusta erilaisissa pienryhmissä</i>	12
<i>Joustava koulun aloitus - askel kohti huokattomuutta ala-asteella</i>	13

3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA - ELÄVÄ OPETUSSUUNNITELMA

<i>Opetussuunnitelman taustalla muuttuva tiedon ja kasvatuksen näkemys</i>	14
<i>Opetussuunnitelma tiedon, kokemuksen, tuotanto- ja ajattelutavan näkökulmasta kokonaisvaltaista oppimista</i>	17
<i>Onnistuneen toiminnan ehtona on vahva aikuisten ammattitaito, opetusnäkemysten laajentaminen ja yhteissuunnittelu</i>	20
<i>Pienten lasten koulu</i>	22
<i>Muutoksia toimintaympäristössä ja spontaania toimintaa lapsen tarpeet huomioiden</i>	24
<i>Erilaisten oppimistyylien tunnistaminen</i>	26
<i>Yhteistyötaito ja yhteistoiminnallisuus motivoi oppimaan ja ottamaan vastuuta tekemisistä</i>	27
<i>Lasten luovuus ja lahjakkuus esille</i>	31
<i>Pienet filosofit</i>	32
<i>Pienet työtehtävät</i>	33
<i>Tutkimalla oppiminen</i>	34

4 ARVIOINTI OSANA OPPIMISTA JA OPETUSTA

<i>Arviointi ja sen tehtävät</i>	35
<i>Opettajan rooli arvioinnissa</i>	37
<i>Oppilaan rooli arvioinnissa</i>	39
<i>Vanhemmat mukaan arviointiin</i>	40

5 OPPIJAKESKEINEN ARVIOINTI - PORTFOLIO

<i>Mikä on portfolio ?</i>	44
<i>Mihin portfolioa tarvitaan ?</i>	45
<i>Portfolio itsearvioinnin tukena</i>	47
<i>Opettajien kokemuksia ja havainnointia</i>	49
<i>Portfolio arvioinnin heikkouksia</i>	51

6 ESIOPETUSKOKEILUJA KESKI - POHJANMAALLA

<i>Ylivieskan malli</i>	52
<i>Toholammin malli</i>	53
<i>Perhon malli - esiopetuskokeiluluvan saaminen</i>	55
<i>Esiopetuskokeilulupa Möttösen ala-asteelle</i>	56
<i>Möttösen koulun opetussuunnitelman mottona on ” Liiku laulaen luonnossa ”</i>	57
<i>Esiopetus siirtyi Kiertävästä Päiväkodista kouluun</i>	58

TUTKIMUSOSIO

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA - ETNOMETODOLOGIA

59

Triangulaatio

61

8 AINEISTON KERUU TOIMINTATUTKIMUKSENA MÖTTÖSEN KOULUN ENSIMMÄISEN LUOKAN OPPILAIDEN JA ALKUKASVATUKSESSA TYÖSKENTELEVIEN OPETTAJIEN KANSSA

<i>Toimintatutkimus pedagogisena kehittämishankkeena</i>	62
<i>Elävää opetussuunnitelmaa etsimässä - toimintasuunnitelma ja tutkimusmalli</i>	65
<i>Ryhmähaastattelu</i>	67

9 TULOKSIA

<i>1. Vaihe: Viikkoarvioinnin synty ja kehittäminen</i>	69
<i>2. Vaihe: Viikkoarviointia jatketaan oppilaiden kanssa</i>	73
<i>3. Vaihe: Oppilaat ja opettajat arvioivat muutosta</i>	75

10 POHDINTA LÄHTEET LIITTEET

89

1 KALKKIVIIVOILTA KOIPUSSIIN - ESIOPETUSUUDISTUKSEN SIIRTYMINEN VUODEN 2 000 SYKSYYN

Elämme muuttuvassa yhteiskunnassa, jossa asioita usein suunnitellaan ja muunnellaan nopeammin kuin ehdimme itse mukautumaan. Koululakien voimaantulo 1.8. 1985 päätti 14 vuotta kestäneen, hyväksi havaitun esiopetuskokeilun maassamme. Esiopetusta annettiin tuolloin päiväkotien esiopetusryhmissä. Nykyisin pohditaan sitä, annettaisiinko yhden vuoden kestävää, neljä tuntia päivässä, maksutonta esiopetusta koulussa vai päiväkodissa. (Stenbäck 15. 5. 1997) Kun huomattiin, ettei uusia koululakeja saada valmiiksi vuoden 1998 syksyyn mennessä, siirtyi esiopetusuudistus 1.8. 2 000 alkavaksi. (Anon. 1998, 4.)

Esiopetuksen kehittämishankkeiden tarkoituksena on koulun ja päivähoidon yhteistyön tehostaminen ja opetuksen sisällöllinen kehittäminen. Tavoitteena on 5 - 8- vuotiaiden joustava varhaiskasvatus. Peruskoulun esiopetuksessa on mukana 6 000 lasta ja päiväkodin esiopetuksessa noin 38 000 lasta. Tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä sosiaalisessa ympäristössä, jossa kaikilla aikuisilla olisi tietous siitä, missä vaiheessa kukin lapsi omassa kehityksessään on. (Ruotsala 13.9. 1996.)

Lapselle on haluttu antaa mahdollisuus yksilölliseen kehitykseen. Tarvittaessa lapsi voi saada opetusta ikäistään vanhemmassa tai nuoremmissa ryhmässä, mikäli alkuopetusta kehitetään

luokattomaan suuntaan. Samalla on mahdollista pienryhmiin eriyttäminen, jos aikuisia on enemmän tai opettaja pystyy hallitsemaan yhteistoiminnallista ryhmää.

Esiopetusta ei voida antaa perhepäivähoidossa tai esimerkiksi seurakuntien kerhoissa, koska toiminnan ehtona on samanikäisten riittävän suuri ryhmä sekä esikoulun opettajan riittävä pedagoginen koulutus. (Sahlman 1997, 10; Seppälä 1995a, 14.) Esiopetuksen yhdistämistä kouluopetukseen alettiin suunnitella lama-ajan Suomessa 1990 - luvun alussa. Opetusministeriön esittämä valtakunnallisen koulutuksen kehittämissuunnitelman yhtenä tavoitteena oli koulun aloitusiän laskeminen kuuteen ikävuoteen 1996 vuoden loppuun mennessä. Vanhemmat saisivat päättää lapsensa varhaisemmasta koulun aloituksesta. (Roikonen 10.11. 1994)

OAJ:n 9.12. 1994 asettama selvitystyöryhmä pohti muun muassa 6 - 8 - vuotiaiden opetusta antavien ihmisten koulutuksellista pätevyyttä. Työryhmän mielestä lastentarhanopettaja olisi kelpoinen peruskoulussa annettavaan esiopetukseen, mikäli esiopetusta annetaan esiopetussuunnitelman mukaisessa erillisessä esiopetusluokassa. Lastentarhanopettaja on alkuopettajaksi kelpoinen, mikäli hänellä on kasvatustieteen maisterin tutkinto, johon kuuluvat erilliset 35 opintoviikon laajuiset peruskoulun luokanopettajakoulutukseen kuuluvat opetettavien aineiden perusopinnot. Yhdysluokkaopetuksessa, jossa on mukana esioppilaita, koskee ala-asteen yleiset luokanopettajan kelpoisuusehdot. Luokkiin sitoutumattomassa esi- ja alkuopetuksessa on mahdollista luokanopettajan ja lastentarhanopettajan yhteiskäyttö. Opettajien vastuu- ja määräalueet tulisi määrittellä valtakunnallisesti. (Hellsten 1995, 7.)

Myös opetussuunnitelma-käsite on muuttunut. Ennen valtakunnallinen opetussuunnitelma määräsi eri aineiden opetusmäärät ja tarkoitukset tiukemmin. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on korostettu Opetushallituksen antaman opetussuunnitelman olevan pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Mikäli esiopetus on yhdistetty alkuopetukseen, on niillä yhteinen opetussuunnitelma. Päätösvaltaa on siirretty valtakunnalliselta tasolta paikallisille päättäjille, jolloin kunnan opetussuunnitelma on oman paikallisten päättäjien ja toteuttajien mukainen.

Opetussuunnitelmäkäsitteen muuttumisen myötä on korostettu opettajan roolia kasvattajana ja opetuksen ohjaajana. Oppilas tekee työt ja opettaja auttaa häntä löytämään hänelle sopivia ” reittejä ” omassa oppimisessaan. Oppilaan yksilöllisyyttä on korostettu aikaisempaa enemmän. Opettajan rooli on muuttumassa tutkivaksi opettajaksi, jonka tulisi reagoida oppilaan ja ympäristön vaatimuksiin, unohtamatta oman työn kehittämistä.

Päivi Atjonen on teoksessaan Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa, kirjoittanut erityisesti opettajan ja oppilaan roolin muuttumisesta opetussuunnitelmaa tehtäessä. Hänen mukaan lapset tulee nähdä sosiaalisina, ympäristöään tutkivina ” psykologeina ”. Lapsi jäsentää jo varhaisvuosina uusia asioita liittämällä niitä vanhoihin kokemuksiinsa. Hunter ja Scheirer puhuvat elävästä opetussuunnitelmasta, jossa huomioidaan oppilaiden, opettajien ja ympäristön antamat mahdollisuudet opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Opetus on silloin mielekästä, kun se liittyy jotenkin oppilaan omaan kokemusmaailmaan.

Opetuksen arvioinnissa on tapahtunut muutosta. Pirjo Pollari, Marja Kankaanranta ja Pirjo Linnakylä ovat tutkineet portfolion mahdollisuuksia esi- ja alkuopetuksessa. Portfolio antaa mahdollisuuden oppilaalle asettaa tavoitteita oppimiselleen ja arvioida omaa kehittymistään. Opettajalle se antaa mahdollisuuden arvioida omaa työtään uudesta näkökulmasta, oppilaan antamasta palautteesta. Opettajan on helpompi suunnitella selkeää ja kehitystä edistävää kokonaisuutta saamansa palautteen myötä. Oppilaan ja opettajan välinen monipuolisempi vuorovaikutusprosessi toteutuu samalla. Opettajalle muodostuu selkeämpi kokonaiskuva oppilaastaan. Opettajan tehtävä sanallisen arvioinnin antajana oppilaalle helpottuu, mikäli on oppilaan tuottamaa portfoliomateriaalia, johon perustaa arvionsa.

Jatkuva arviointi antaisi mahdollisuuden opetussuunnitelman ” elävyyteen ” eli se olisi periaatteessa aina ajantasalla, jokapäiväisessä tai viikottaisessa käytössä ja muuttuisi oppilaiden ja aikuisten mukana.

Vuonna 1991 lastentarhanopettajaksi valmistumiseni aikoihin, Englantiin tehdyn opintomatkan yhtenä motiivina oli paikalliseen varhaiskasvatukseen tutustuminen. Eräässä päiväkodissa, jossa oli monista etnisistä ryhmistä (hindulaisten, muslimien ja katolistien) tulevia lapsia, oli väriin perustuva opetussuunnitelma käytössä. Opetussuunnitelman tarkoituksena oli löytää jokin kaikille edellä mainituille ryhmille sovinnainen tyyli lähestyä yhdessä opittavia asioita.

Mielestäni tämä oli onnistunut ja lapsia innostava keino. Lapset oppivat olemaan ja kasvamaan yhdessä siten, ettei heidän uskonnollisia periaatteita loukattu. Vanhemmat olivat tietoisesti halunneet kehittää lasta ohjaavien aikuisten kanssa yhteistä, suvaitsevampaa opetussuunnitelmaa. Kaikkien ihmisten kanssa on tultava toimeen, vaikka ajattelisi joskus toisella tavalla.

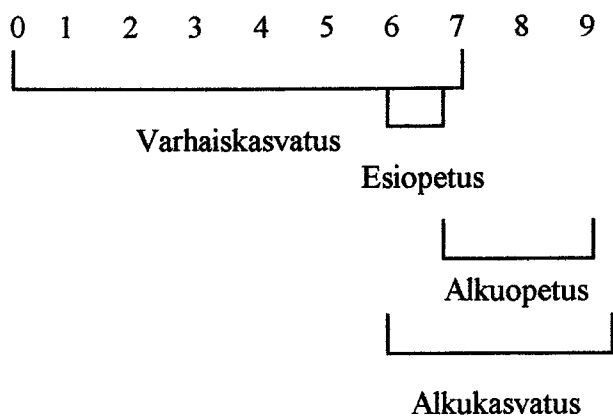
Tutkimukseni tarkoituksena on kertoa käytännön opetustyön arvioinnista. Siitä, miten alkukasvatuksessa työskentelevät aikuiset ja lapset näkevät esi- ja alkuopetuksen yhdistämisen heikkoudet ja vahvuudet. Päivittäistä toimintaa tulee mielestäni arvioida ne, joita asia koskettaa. Tehtyjen portfolioiden pohjalta haastatteleamalla ja aikuisten kirjoittamien kirjeiden perusteella kokosin tutkimusaineiston, ollessani ensimmäisen luokan opettajana ja tehdessäni päättöharjoittelun omaluokkaharjoitteluna.

2 MUUTTUVIA ALKUKASVATUS JA SEN TAVOITTEET

Alku- ja esiopetus kritiikin kohteena

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun 1. - 2. luokkien opetusta. Varhaiskasvatus on alle kouluikäisten kasvatusta, josta esiopetusta on 6- vuotiaiden opetus. Alkukasvatus käsittää sekä esi- että alkuopetuksen. (Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteet 1994, 40.)

Ikä



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen ja alkukasvatuksen sisällön erottelua

(Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteet 1994, 40.)

Ensimmäisten kouluvuosien aikana tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään oppilaan varhaiskasvatuksessa saatua tieto- ja taitopohjaa. Tarkoituksena on, että oppilaalle muodostuu myönteisten oppimiskokemusten myötä luottamus itseensä ja omiin taitoihin. Sekä esi- että alkuopetukselle ovat samat lähtökohdat eli oppimisen elämyksellisyys, elämänläheisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus. Lasta kunnioitetaan omana itsenään. Olennaista on lapsen ajattelu- ja oppimisprosessin seuraaminen ja ohjaaminen. (Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteet 1994, 40 - 41.)

Esiopetuksen tavoitteita on kritisoitu hengettömiksi ja korkean abstraktiotason tavoitteiksi. Esiopetuksen yhteisökasvatuksesta saa hyvin lattean kuvan. Lapsi oppii sosiaalisissa tilanteissa tarvittavia käytännön taitoja ja hänen kykynsä tehdä eettisiä arviointeja kehittyä. Hän asennoituu myönteisesti toisia ihmisiä, heidän työtään ja toisen ihmisen kulttuuria kohtaan. Samalla korostuu lapsen hiljainen sosiaalinen rooli, myötäillä muiden toimia. (Hytönen 1997, 198 - 199.)

Yhteistä esiopetusta täytyy suunnitella yhdessä lapsen kanssa työtä tekevien aikuisten ja lasten vanhempien kanssa, jossa hyödynnetään jokaisen yhteistyöhön osallistuvan persoonallisuuksia. Tarkoituksena on asettaa yhteiset tavoitteet, sopia työtavoista sekä säännöllisistä kehittämis- ja arviointikeskusteluista. Yhteistyötä opitaan koko ajan yhdessä ja siihen kuuluvat erilaiset ryhmädynaamiset vaiheet vaikeuksineen ja etuineen. Tärkeätä on yhdessä pohtiminen ja kehittäminen, jolloin vastuu on yhteinen. (Niinikuru & Pässilä 1995, 25-28.)

Mitä esiopetus on ja millainen oppimiskäsitys esiopetuksessa on?

Esiopetuksen synty on ajoitettu 1960- luvulle. Aikakaudelle oli ominaista ajattelutapa, joka halusi taata sivistykselliset perusoikeudet ja oppimismahdollisuudet myös pienille lapsille. Kolmen viimeisen vuosikymmenen ajan esiopetus on ollut jatkuvan kokeilun alaisena. (Seppälä 1995a, 15.)

Esiopetus on lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukevaa. Lapsen kehitystä tuetaan myös siinä, missä hän on hyvä ja pyritään kiinnittämään huomioita aikaisempiin kehittymättömiin kehitysvaiheisiin. Oppimiskäsitys esiopetuksessa on konstruktivistinen, holistinen ja kognitiivinen, kokemuksen ja tekemisen kautta oppimista. Lapsi oppii uusia asioita aikaisemmin opitun perusteella. Hän siis reflektoi omia kokemuksiaan eli vertaa aikaisempia ja uusia asioita keskenään. Esiopetuksessa toiminnan tulisi olla monipuolista, monia aistikanavia käyttävää, mielikuviin, kokemuksiin ja elämyksiin perustuvaa. (Lummelahti 1995, 13 - 14.)

Esiopetus on kuusivuotiaille sekä päivähoitossa että peruskoulun erillisissä esiluokissa tai 1 - 2 luokan yhteydessä annettavaa kasvatusta ja opetusta. Esiopetuksen tavoitteissa, toiminnoissa ja sisällöissä tulee huomioida lasten kieli- ja kulttuurierot. Esiopetuksen tehtävänä on auttaa lasta suhtautumaan myönteisesti matemaattisiin ja kielellisiin asioihin sekä opettaa ajantajua. (Esiopetus 1997, 22 - 23.)

Esiopetukseen osallistuvien on todettu menestyvän myöhemmin elämässään muita paremmin. Mitä varhaisemmassa vaiheessa esimerkiksi keskittymis- ja oppimisvaikeuksiin saadaan apua, sitä helpommin ne voidaan korjata. (Roikonen 10.11. 1994) Luokallejänti on merkittävästi yleisempää niillä oppilailla, jotka eivät ole osallistuneet päiväkodissa tai muualla järjestettävään esiopetukseen. (Sahlman 1997, 11.)

Suomessa esiopetukseen hakeutumisessa korostuu lähinnä aikuisten näkökulma, ei lapsen oikeus siihen. Ei osata ajatella sitä, että esiopetus on lapsen psyykkiselle kasvulle merkittävä asia. (Sahlman 1997, 11.)

Lapsikeskeisen pedagogiikan ja koulunkäynnin ristiriitaisuudet

Hunter ja Scheirer (1992, 32 - 33) ovat todenneet, että lapsikeskeisen pedagogiikan tunnusmerkkeinä pidetään yleensä ” lapsen ehdoilla ” - väittämää, joka näkyy kasvatuksellisissa periaatteissa. Nämä oikeudet ovat esimerkiksi lapsen oman

valintamahdollisuuden kunnioittamista, antamalla lapsen itse oivaltaa, tehdä valintoja ja ilmaista ajatuksiaan. Opettajan tehtävänä on olla tarkkaavainen havainnoitsija, hoivata lasten kehitystä, kunnes heidän kiinnostus ja valmius oppimiseen syntyy.

Vapauspedagogit vaativat jo 1900 - luvun alussa lapsen kunnioittamista, vapaamman ja laajemman toimintatilan antamisena. Perinteisen pakon tilalle annettiin lapsen vapaus liikkua, työskennellä oma-aloitteisesti ja omalla tavalla itseään kiinnostavien asioiden kanssa. (Hytönen 1997, 11.)

Lapsikeskeiseen, uudistuksiin pyrkivään pedagogiikkaan liittyy myös arveluttavia asioita. Toisaalta se antaa lapselle mahdollisuuden omiin oikeuksiinsa ja aikuiselle mahdollisuuden pitää lasta ” pehmeässä valvonnassa ”. Se antaa aikuiselle mahdollisuuden puuttua lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen, esteettiseen, älylliseen ja fyysiseen kehitykseen sekä lapsen tutkimiseen ja vertaamiseen muihin lapsiin. Tarkoituksena on auttaa lasta kehittymään monipuolisesti, ei vain toteamaan lapsen oman arvonsa. (Hunter & Scheirer 1992, 34 - 35.)

Behaviorismin käyttäytymisteoreetikot näkivät oppilaan oppimisen kohteena. Myöhemmin Deweyn mukaan oppija oli osa oppimisprosessia. (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 148.) Lapsen on saatava vapaasti käyttää tarvikkeita ja työvälineitä sekä huolehtia niistä itse. (Anon. 1996; 33). Käytännön opetustilanteisiin opetussuunnitelman tavoitteet vaikuttavat lähinnä opetusmateriaalien kautta. (Kansanen & Uusikylä 1983, 62).

Brittiläiset ovat tutkineet opettajien kasvatuseriaatteita ja kasvatustoimenpiteitä englantilaisilla ala-asteilla. Koulunkäynnin ristiriitakysymykset eivät ilmaise opettajien muuttumattomia käsityksiä, vaan heijastavat sekä koulun sisäisten että koulun ulkoisten voimien jatkuvaa vuorovaikutusta, jonka kohteena työtä tekevät opettajat ovat. Ristiriitaisuudet ovat eräs keino kuvata muuttuvaa maailmaa. (Hytönen 1997, 124.)

Ensimmäinen ristiriitaisuus on se, ymmärretäänkö tieto henkilökohtaiseksi vai yhteiskunnalliseksi. Eli mikä on oppilaille tarpeellista ja käyttökelpoista tietoa. Korostetaan, että oppilaille välttämätön tieto on kulttuuriperinnettä vuosisatojen ajalta. Samalla korostetaan

tiedon merkitystä haltijalleen. Henkilökohtaisen tiedon merkitys riippuu paljon siitä, miten henkilö pystyy hyödyntämään tietoaan omassa kokemusmaailmassa. (Hytönen 1997, 125.)

Toisena ristiriitana on Hytösen (1997, 126) mukaan annetun tiedon arvostus. Toisaalta nähdään tiedolla olevan sellaisenaan jo totuusarvo ja toisaalta näkemys siitä, että tieto on rakennelma, joka on vain väliaikainen ja altis poliittisille, kulttuuriselle tai yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle. Tähän sisältyy tieto siitä, että maailmaa on jatkuvasti tulkittava uudelleen. Ihmiset pyrkivät itse tutkimaan omia tietojaan ja kokemuksiaan. Saatetaan jopa pelätä sitä, että jos yksilön älyllinen tieto vapautetaan kokonaan, seurauksena on vallankumous ja kaaos.

Kolmantena ristiriitakysymyksenä on oppimismotivaatio, sen näkeminen joko sisäsyntyisenä tai ulkoa päin ohjattavana. Ajatellaan oppimisen motivaation lähtevän oppilaista itsestään ja toisaalta opettajien tulisi syöttää oppilaille valmista tietoa. Elleivät he näin tee, eivät he ole töitensä hoitaneet. (Hytönen 1997, 127.)

Hytönen (1997) toteaa neljäntenä ristiriitaisuutena olevan näkemys oppimisesta sosiaalisena tai yksilöllisenä tapahtumana. Yksilöllisen näkökulman mukaan oppimisessa kohtaavat joko lapsi ja oppimateriaali tai lapsi ja opettaja. Sosiaalisen näkökulman kannalta katsottuna korostetaan sitä, että oppiminen on tehokkainta ja syvällisintä silloin, kun yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Yksilöllistä oppimisnäkemystä korostavat lähinnä ne, joille on tärkeitä hiljaiset luokkahuoneet. Sosiaalista oppimistapahtumaa korostavat näkevät yhteistoiminnallisen oppimisen tärkeäksi asiaksi. Useimmiten yhteistyöstä palkitaan kuin rangaistaan sekä koulussa että työpaikoilla. (Hytönen 1997, 128.)

Esiopetus kouluun?

” Esiopetuksen tavoitteena on peruskoulun kasvatus- ja opetustoiminnalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä. Opetussuunnitelmaan ei kuulu eri oppiaineiden tuntijakoa. ”
(Opetusministeriö 476 / 83 4 § 3 mom.)

Suomalaisen esiopetuksen järjestämistä on Euroopan Unionin muihin maihin verrattuna pidetty vanhanaikaisena. Vertailussa on huomioitu koulunkäynnin aloitusikä. Jos sitä verrataan muihin Euroopan maihin, niin Suomessa koulu aloitetaan muita myöhemmin. Euroopan Unionin maissa tehdyn vertailun mukaan Suomen koulutusjärjestelmä on kilpailukykyinen. Varhaiskasvatuksen järjestämisessä on Suomi selvästi jäljessä muita maita. Tuloksia on vaikea verrata, koska esi- ja alkuopetuksen käsitteiden merkitys on muuttumassa. (Sahlman 1997, 10 - 11.)

Vuonna 1994 esiopetus oli pääasiassa päivähoiton toteuttamaa. Vuonna 1994 kouluissa annettiin esiopetusta 1 500 lapselle ja vuoden 1995 tavoite oli 3 000. Suomen 63 500 kuusivuotiaasta, vuonna 1991, sai esiopetusta 55 %. Heistä päivähoiton järjestämänä noin 32 000 ja kouluissa vajaat 1 500. Koko ikäluokan kouluunmeno maksaisi ainakin 500 miljoonaa markkaa. Esiopetuksen kehittämistä miettivät opetus-, sosiaali- ja terveysministeriö yhdessä. (Roikonen 10.11.1994)

Uusi koululakien voimaantulo 1.8.1985 päätti 14 vuotta kestäneen esiopetuskokeilun. Lain 476 / 1983 mukaan peruskoulun esiopetus järjestetään opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perustein. Lupa esiopetuksen järjestämisestä myönnetään enintään viideksi vuodeksi kerrallaan. (Esiopetus 1987, 2.) Kunta saa päättää järjestetäänkö esiopetusta päiväkodin vai koulun yhteydessä. (Esiopetus 1997, 14.) Mikäli esiopetusta annetaan peruskoulun yhteydessä, kunnat ovat velvollisia liittämään opetussuunnitelmaansa myös esiopetusta koskevan osan. (Esiopetus 1987, 3.)

Pohdinnan kohteena on ollut se, onko esiopetus pelkästään kuusivuotiaiden opetusta vai voisiko se koskea 3 - 6 - vuotiaita tai 0 - 6 -vuotiaita. (Sahlman 1997, 10 .) Yhtenä vaihtoehtona on, että alle 3 -vuotiaitten varhaiskasvatus tapahtuisi sosiaali- ja terveysministeriön alaisena eli päivähoitossa ja sen jälkeen jatkuva varhaiskasvatus opetusministeriön alaisuudessa. (Seppälä 1995 a, 14.)

Kuusivuotiaat pystyvät parhaiten osallistumaan ympäristöopin, uskonnon, musiikin, liikunnan, kuvallisen ilmaisun ja käsitöiden opetukseen. Esiopetusta toteutetaan sekä erillisissä esiopetusluokissa että 1 - 2 -luokkien yhteydessä. Toiminta niissä poikkeaa jonkin verran toisistaan, koska yhdysluokassa täytyy huomioida myös alkuopetuksen opetussuunnitelma. Erillisen esiluokan ohjelma on samantapainen kuin päiväkodeissa toteutettu ohjelma. Erillisen esiluokan viikottaiseksi työohjelmaksi on päätetty 19 - 21 tuntia ja siitä päätetään kunnan esiopetussuunnitelmassa. (Esiopetus 1987, 31.)

Yhdysluokan esiopetuksen tuntimäärä on 12 - 21 tuntia viikossa. Koulussa noudatettavasta tuntimäärästä päätetään kunnan esiopetussuunnitelmassa. Toiminnan tulee olla kokonaisvaltaista kasvatusta, joka kuuluu myös alkuopetukseen sekä aihepiireittäin etenevä opetus. Toiminnan tulisi olla leikinomaista ja työskentelyn vaihtelevan jaksottaista. (Esiopetus 1987, 9.)

Huomattavaa on se Veijalaisen (1995, 43) mukaan, ettei lapsuus lopu koulun käyntiin. Sekä lastentarhanopettaja että luokanopettaja tarvitsevat uusia toimintatapoja ja työmuotoja. Jo 1970 - luvulla kokeiltiin päiväkodin ja koulun yhteistyötä, ja todettiin siitä hyötyvän kaikki. Koululaiset saivat osallistua välillä keittiö-, lepo- ja leikkinurkkauksen toimintoihin ja päiväkodin toimintaan tuli enemmän tavoitteellisuutta.

Opetusta erilaisissa pienryhmissä

Esi- ja alkuopetuksessa on paljon asioita, joidenka omaksuminen vie runsaasti aikaa. Parasta olisi, että oppilaat voitaisiin jakaa tarvittaessa esimerkiksi kahteen ryhmään ja opettaja keskittyisi ajoittain pienryhmän ohjaukseen, jolloin puhutaan samanaikaisopettamisesta. Samanaikaisopetus on rinnastettu kahden tai useamman opettajan työksi, lähinnä erityisopettajan ja luokanopettajan. Opetusta voidaan antaa silloin yhdessä tai samalle oppilasryhmälle tai kahdelle oppilasryhmälle samaa opetusta samanaikaisesti. Luokanopettajalla on kokonaisvastuu opetuksesta tällöin. Tarkoituksena on kehitysviivästymien huomaaminen. (Esiopetus 1987, 34 - 35.)

Varsinkin yhdysluokkatyöskentelyssä jaetaan oppilaat ryhmiin. Ryhmiinjakaminen voidaan tehdä kehitystason mukaisesti, jolloin ryhmät muodostetaan sekaisin eri luokkien oppilaista. Ryhmäjako voi vaihdella eri toiminnoissa lasten taitojen mukaisesti. Ikäkausiin liittyvät herkkyyskaudet tulisi huomioida ryhmiin jakamisessa. (Esiopetus 1987, 35.)

Ryhmiinjakamisessa on kyse eriyttämisestä. Opettajan johdolla pidetään yhteinen johdatus aiheeseen ja sitten jakaannutaan erilaisia tehtäviä ja toimintoja suorittaviin ryhmiin. Lopuksi pidetään yhteinen koontitilaisuus. Vaikka tehtävät olisivat erilaisia, on käsiteltävä aihepiiri kaikille sama. (Esiopetus 1987, 35.)

Niirikurun ja Pässilän (1995, 23 - 24) mukaan pelkästään 6- vuotiaiden ryhmä tuottaa kapea-alaisempaa oppimista verrattuna 4 - 8- vuotiaiden ryhmään. Esimerkiksi lukutaidottomat 7 - vuotiaat kannattaa jakaa moniin eri-ikäisten kanssa yhdessä toimiviin ryhmiin. Jokaisessa opetusryhmässä tulisi olla samaa ikäryhmää olevaa lasta 2 - 3, jolloin lapset oppisivat toisiltaan ja eri-ikäisten ryhmässä ei synny yhdelle ikäluokalle tyypillisiä ongelmia. Lapsia voidaan myös huomioida enemmän henkilökohtaisesti pienryhmässä kuin yhdessä isossa ryhmässä. Ryhmäjaot edellyttävät opettajilta hyvää ammattitaitoa. Toiminta ei ole kaikkia oppilaita samalla tavalla kohtelevaa ”liukuhihnatoimintaa”. Joukosta pitäisi erottua oppilaat yksilöinä.

Joustava koulun aloitus - askel kohti luokattomuutta ala-asteella

Opetusministeriön sekä Sosiaali- ja terveysministeriön asettama Esiopetustyöryhmä luovutti esityksensä joustavasta koulunaloituksesta Opetusministeriölle maaliskuussa 1995. Joustavassa koulunaloituksessa vanhemmat saisivat päättää, aloittaako heidän lapsensa koulunkäynnin 6-, 7- vai 8- vuotiaana. Uudistus toteutettaisiin vuosina 1997 - 2001. Oppilasmääriä säädeltäisiin siten, ettei kaikki kunnat aloita kokeilua yhtä aikaa. Niille 6 - vuotiaille, jotka eivät aloita koulua 6-vuotiaana, työryhmä ehdotti maksuttoman esiopetuksen järjestämistä. (Veijalainen 1995, 40 -41.)

Hellstenin (1995, 7) mukaan perinteiseen koulutyyliin ei kuusi- tai jo viisivuotiaiden mukaantulo sovi. Luokatonta alkuopetusta on suunniteltu jopa 5 -8 -vuotiaille lapsille. Toiminnan tärkeimpänä asiana on lapsen itsetunnon tukeminen. Lasten omatoimisuus lisääntyy, kun luku- ja kirjoitustaito kasvavat. Jukolan koulussa Riihimäellä esimerkiksi työparit ja ryhmät muodostetaan arpomalla, eikä kaikkien kanssa ole aina helppoa tulla toimeen.

Vuosiluokkiin sitoutumattomassa opetuksessa koulun opetusta pyritään muuttamaan siten, että oppiminen tapahtuu oman toiminnan vaikutuksesta ja oman oivalluksen kautta samantasoisien ryhmän kanssa yksin tai yhdessä. Tarkoituksena on huomioida oppilaat yksilöinä ja tehdä yksilölliset opetussuunnitelmat oppilaille. Oppilaita voidaan jakaa esimerkiksi oppimistyyleiltään erilaisiin ryhmiin. (Hytönen 1997, 200 - 201.)

Oppilaiden erilaisten kypsyystason huomioimiseksi on olemassa muitakin mahdollisuuksia. On pohdittu mahdollisuutta, että koulu alkaisi kaksi kertaa lukuvuodessa, jolloin esimerkiksi loppuvuodesta syntyneet voisivat tulla tammikuussa kouluun. Tai joku lapsi voisi käydä koulua puoli vuotta pitempään. Suomessa ei vielä ole toistaiseksi päästy kokeilemaan tällaista vaihtoehtoa, mutta esimerkiksi Englannissa koulu alkaa kolme kertaa vuodessa ja Uudessa Seelannissa sinä päivänä, jona lapsi täyttää viisi vuotta. (Veijalainen 1995, 42.)

3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA - ELÄVÄ OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelman taustalla muuttuva tiedon ja kasvatuksen näkemys

Niinikuru ja Pässilä (1995) ovat todenneet, että suomalaisessa kasvatuskäytännössä on edelleen ajatus siitä, että tytöt ja pojat ovat erilaisia. Tähän on kiinnitetty huomiota 1980-luvulta asti. Esteenä kasvatuskäytäntöjen muuttumiselle on aikuisten oma ajatusmaailma. Usein suunnitellaan toimintaa poikien kannalta, sillä he eivät aikuisten mielestä tule toimeen koulussa. He häiritsevät ja turmelevat tytöille rakennetun koulumaailman. Pojille annetaan enemmän yksilöllistä huomiota kuin tytöille. Tytöt saattavat olla kilttejä ja hiljaisia ja heitä opetetaan entistä tarkemmin siihen roolikuvaan, malliksi pojille. Samalla se vaikuttaa tyttöjen käyttäytymiseen; heidät opetetaan passiiviseksi.

Engeströmin (1988, 146 - 147) mukaan opetuksen suunnittelu ei ole pelkästään opetuksen ajattelemista ennakolta, vaan se edellyttää kirjallisen suunnitelman eli opetussuunnitelman laatimista. Opetussuunnitelman avulla ohjataan ja säädellään opetus- ja oppimisprosessia. Jotta suunnitelma todella olisi käyttökelpoinen eikä jäisi muodollisuudeksi, opetuksen toteuttajien tulisi olla mukana sitä laadittaessa ja kehitettäessä.

Opetussuunnitelmat tehdään sekä sosiaali- että opetustoimen ammattilaisten yhteistyönä paikallistason vaatimien ehtojen mukaisesti. Opetussuunnitelman kuntatakohtaisuus voitaisiin nähdä oppimäärien paikalliseksi rikastuttamiseksi ja hallinnolliselta kannalta opetussuunnitelmaa koskevaksi päätösvallaksi kunnassa. (Atjonen 1989, 2.)

Opetussuunnitelmasta voi tulla työväline, joka elää ja jota kehitetään jatkuvasti. Opetussuunnitelmassa kuvataan toiminnan tavoitteet, sisältö ja toimintatavat. Näiden lisäksi opetussuunnitelmaan kirjoitetaan opetuksen seurannan ja arvioinnin perusteet ja soveltamistavat. (Anon. 1996, 35.)

Esiopetussuunnitelmaa tarkistetaan jatkuvasti ja tehdään muutoksia tarvittaessa. Toiminnan lähtökohtana on selkeästi jäsenelty vuosisuunnitelma esiopetussuunnitelman mukaisesti sekä lasten erityispiirteet ja tarpeet. (Esiopetus 1987, 31.) Elävä opetussuunnitelma muodostaa kokonaisuuden, joka perustuu lapsikeskeisyyteen, kokemusperäisyyteen, oppiaineiden integrointiin ja prosessorientaatioon. Näiden lisäksi opetussuunnitelman pitää huomioida yksilöllisyys ja opetuksen eriyttäminen. (Hunter & Scheirer 1992, 48 - 49.)

Oppilaan kannalta tavoitteena voidaan pitää omiin juuriin, lähiympäristöön ja kotikuntaan tutustumista sekä itsetunnon vahvistumista. Opetuksesta tulee konkreettista, jos osa oppiaineksesta perustuu oppilaan omiin kokemuksiin ja havaintoihin. (Atjonen 1989, 3.)

Eri ikäisten ryhmä tarvitsee toimivia ja haasteellisia kokonaisuuksia. Opetussuunnitelmassa tulee olla tilaa spontaaneille toiminnoille. Laajat teemat eivät sido opetussuunnitelmaa liikaa. Samasta aiheesta tulee löytyä eri tasoisia tehtäviä eri ikäisille. (Niinikuru & Pässilä 1995, 60-61; 64.)

Hyvässä opetussuunnitelmassa tulisi olla kolme tasoa:

1. Lapsen taso, joka on konkreettisella tasolla esitetty suunnitelma
2. Välineellinen eli instrumentaalinen taso, jossa opiskeltaville asioille etsitään sopivia kriteerejä

3. Rakenteellinen taso eli strukturaalinen eli opetettavan asian käsitteistä tulee muodostaa hierarkkinen rakenne, jossa käsitteiden suhteet ja niiden liittyminen toisiinsa tulevat esille

(Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 209.)

Lahden päiväkodeissa ja kouluissa puhutaan Ensi - OPS: sta eli esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman lähtökohtana on ajatus lapsesta oppijana. Lapsi nähdään yksilönä, jonka kehitystä vahvaksi ja persoonalliseksi tuetaan. Käsitys siitä, että koulu opettaa lasta tulee kääntää toisinpäin: lapsi on aktiivinen oppija ja hän oppii heti syntymästään saakka. Aikuisen tehtävänä on tukea häntä oppimisessaan. (Myyrä 1996, 12.)

Ala-asteen opetussuunnitelma voidaan rakentaa eheytyksi yhteistoiminnallisiksi projektiketjuiksi, kuten on Pukinmäen ala-asteen eheyttämiskokeilussa 1987 - 1990 tehty. Opettajan rooli kuvattiin seuraavanlaiseksi. Hän on:

- pienimuotoisten esitelmien pitäjä
- oppimisprosessin ohjaaja, joka muodostaa käsitteet
- työnjohtaja ja arvioitsija
- projektien koordinaattori
- suunnittelija ja konsultti
- asiantuntijoiden pyydystäjä
- oppija oppimisyhteisössä
- julkaisutoiminnasta vastaava henkilö

(Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 93.)

Opetussuunnitelma tiedon, kokemuksen, tuotanto- ja ajattelutavan näkökulmasta kohti kokonaisvaltaista oppimista

Tieto on muuttuvaista ja kehittyvä prosessi. Jatkuva tiedon lisääntyminen vaikuttaa siten, että oppisisältöjä tulee muokata yhteiskunnan tavoitteita vastaaviksi. (Malinen 1992, 18.) Oppimis- ja tiedon käsitykset kuuluvat ihmiskäsitykseen, johon tulisi koko opetustoiminnan jäsentäminen koulussa pohjautua. Opettamisella pyritään kokonaisvaltaisen oppimiseen ja opetus on oppimisen ohjaamista. (Kohonen & Leppilampi 1994, 18.)

Kelly (1986, 7; 43) korostaa, että empiristinen tiedonkäsitys lähtee oppijan omasta kyvystä muovata kokemuksensa ja aikaisemman tiedon avulla uutta tietoa. Oppijalla on mahdollisuus muovata tietoa oman kokemuksensa avulla hänelle sopivaksi käytännön tiedoksi. Tämä on ristiriidassa rationalistisen oppimiskäsityksen kanssa, joka perustuu tiukan järjelliseen suuntaukseen, jossa kasvattajien omat näkemykset jäävät suuremman yhteisön arvojen ja näkemysten varjoon.

Oppiminen on kokonaisvaltaista ja koko persoonallisuutta koskevaa. Siihen liittyvät arvot, asenteet, elämykset, mielikuvat ja tuntemukset. (Kohonen & Leppilampi 1994, 18.) Opetussuunnitelmatyössä erotetaan neljä eri tulkinnallista näkökulmaa; tietojen, kokemuksen, tuotanto- ja ajattelutavan näkökulmat. Tietojen näkökulmassa on kysymys esimerkiksi siitä, miten lukeminen, kirjoittaminen ja luonnontieteet integroidaan opetussuunnitelmaan lapsen kokemuksista lähteväksi aihekokonaisuudeksi. (Seppälä 1995 a, 15).

Kokemuksellisessa näkökulmassa pohditaan sitä, onko kokeminen ja tekeminen arvokasta ja riittävää oppimisen ehto. Vai onko olennaista, mitä tehdään ja koetaan tai minkälaiseen tavoitteelliseen kokonaisuuteen pyritään? (Seppälä 1995 a, 15.) Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa korostetaan yleensä lasten oppimista leikin avulla. Lasten käsitys ympäröivästä maailmasta muotoutuu heidän kokemustensa kautta. Yksittäisten oppimisalueiden sijaan voi olla arvopohjatekijöitä, kuten yhteenkuuluvuus, minuus ja itsearvostus, tekeminen ja aktiivisuus, vuorovaikutus ja osallistuminen, ajattelu ja ymmärtäminen ja tietäminen. (Mutikainen 1996, 15.)

Mikäli esiopetus nähdään tuotantojärjestämänä, on sen tarkoitus Seppälän (1995 a, 15) mukaan tuottaa lapselle kouluvalmiudet. Tällainen näkemys pohjautuu 1990- luvun alun pyrkimyksiin nähdä kaikki toiminta tieteellisen liikkeenjohdon näkökulmasta. Myös 1980- luvulla tulosvastuuajattelun aikakautena oli nähtävissä samantapaisia pyrkimyksiä.

Neljäntenä tulkintatapana on nähdä opetussuunnitelma joukkona ajattelutapoja, joiden avulla pyritään jäsentämään oppilaiden kokemuksia. Samalla ollaan kiinnostuneita ajattelutapojen ja päätelmien tekotavoista ja niihin johtaneista syistä. Tämä malli korostaa oppimisen mielekkyyttä ja oppimis- ja ongelmanratkaisutaitoja. (Seppälä 1995 a, 15 - 16.)

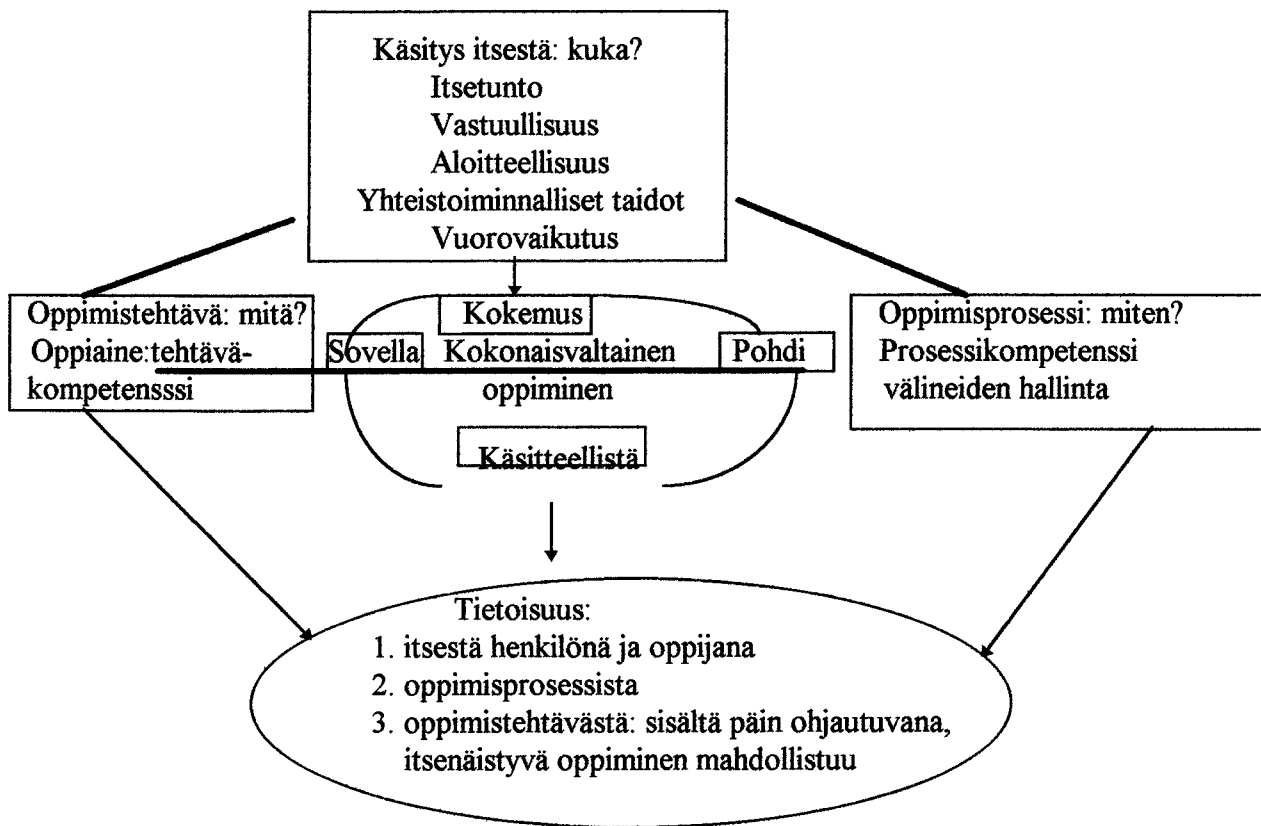
Uuden oppimiskäsityksen mukaan lapsesta tulisi kehittyä itsenäinen tiedonhankkija. Hän osaa muutta saamaansa tietoa itselleen tarpeelliseksi. Lahden opetussuunnitelman ydinajatus on kiteytetty Maria Jotuni - sitaattiin: ” Lasta ei kasvateta siksi, että hän olisi mahdollisimman mukava ja vaivaton, vaan siksi, että hän terveenä ja väkeväenä voisi täyttää paikkansa ja löytää itsensä. ” (Myyrä 1996, 12.)

Kohosen ja Leppilammen (1994, 17) mukaan oppijan tulee tietoisesti kehittää omia oppimistaitojaan, tarkoituksiaan, päämääriään. Oppiminen on yhteisöllinen prosessi, jossa oppijan käsitykset, merkitykset ja käsitteet syventyvät ja muuttuvat vuorovaikutteisessa ryhmätyöskentelyssä. Toisen aktiivinen kuuntelu, ryhmässä syntyvä yhteenkuuluvuus ja yhteisvastuu tukevat ryhmän jäsenten sitoutumista yhteisvastuuseen.

Kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen taustalla on konstruktivismi ja humanismi. Oppijan kokemusmaailmaa hyödynnetään väljemmällä OPS:lla. Tärkeää on oppijan pätevyyden tunne, jossa käytetään arviointitapana tavoite- ja itsearviointia. Samalla pohditaan koko oppimisprosessia. (Kohonen & Leppilampi 1994, 19.)

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa tulee esille näkemys oppimisesta kasvatuksena, jossa nousevat tutkimus- ja kehittämistyön kohteeksi:

1. Oppijan minäkuva löytäminen persoonallisen ja sosiaalisen kasvua avulla
2. Oppijan käsitys oppimisesta, opiskelutaitojen oppiminen
3. Oppijan käsitys opittavasta aineesta ja sen rakenteesta



KUVIO 2 . Oppiminen kokonaisvaltaisena kasvatuksen

(Kohonen & Leppilampi 1994, 68.)

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa omakohtainen kokemus on oppimisen olennainen osa. Kokemusta pyritään vähitellen tietoisesti ymmärtämään ja käsitteellistämään sopivan teorian tai kuvausmallin avulla. Teoriat ja kokemukset tuovat siihen etäisyyttä ja lisäävät sen tietoista hallintaa. Oppiminen on vähitellen täsmentyvää ja syvenevää tiedon muuntumista, tavallaan esiopitun asian uudelleen oppimista ja ” kierrätystä ” syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Käytännön kokemus toimii tavallaan oppimisen tarttumapintana, johon teoreettiset kuvausmallit voivat kiinnittyä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 69.)

Kohosen ja Leppilammen (1994, 69) mukaan kokonaisvaltaiseen oppimiseen liittyy käsitys oppijasta tahtovana, sisältä päin ohjautuvana yksilönä, joka on tietoinen ja vastuullinen omista

ratkaisuistaan. Hän haluaa itsenäistyä ja vaikuttaa omaan oppimiseensa ja kehittää omia oppimistaitojaan tietoisesti. Toinen olennainen piirre on oppimisen yhteistoiminnallisuus, yhdessä oppiminen. Yhteisöllisyys tyydyttää oppijan turvallisuudentunnetta, yhteenkuuluvuuden tunnetta, toisten auttamista ja toisilta oppimista. Yhdessä oppiminen on tapa, jossa 2 - 4 hengen ryhmissä työskennellään yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Omistuneen toiminnan ehtona on vahva aikuisten ammattitaito, opetusnäkömyksen laajentaminen ja yhteissuunnittelu

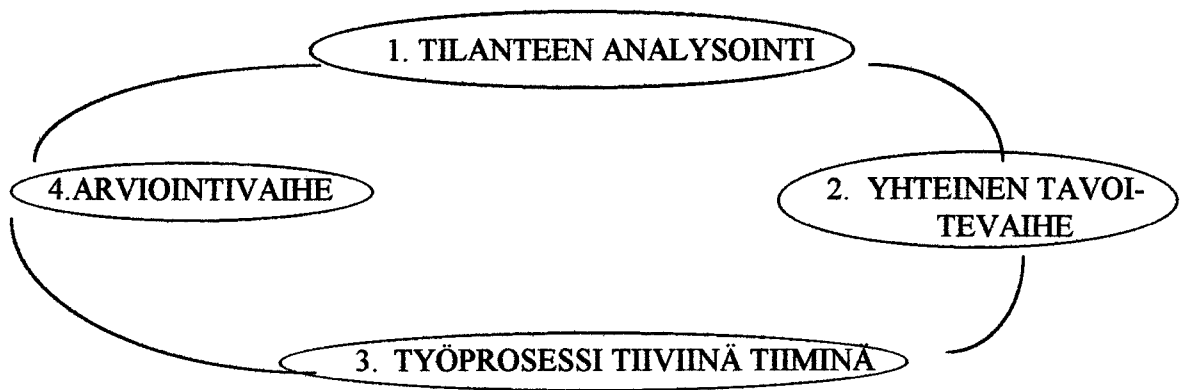
Opettajan tehtäviin kohdistuvat muospaineet ovat peräisin osittain muuttumassa olevista oppimis- ja tiedonkäsityksistä, niihin sidoksissa olevista oppimisen malleista ja taustalla olevasta kasvatusfilosofisesta ihmiskuvasta. Muospaineita luovat yhteiskunnassa meneillään olevat muospesessit ja kansainvälinen kehitys. Perinteinen näkemys tiedon jakamisesta on väistymässä ja tilalle on tullut näkemys opettamisesta oppimisen ohjaamisena. Tässä painottuu näkemys ihmisestä sisältä päin ohjautuvana, aloitteellisena ja oppimisestaan tietoisena ja siitä vastuullisena henkilönä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 66.)

Opettajan kasvatuksellisen viitekehyksen muutokset tulisi vastata yhteiskunnan muutosta, joka korostaa kansalaisvastuuta, suvaitsevaisuutta, jatkuvaa oppimista sekä kykyä yhteistyöhön. Tällöin tarvitaan tutkimuksellista, omaa työtä arvioivaa ja avoimesti pohtivaa otetta. Alkaneet opetussuunnitelmatyöt edellyttävät myös tällaista tutkimuksellista suhtautumista työhön. (Kohonen & Leppilampi 1994, 66.)

Atjosen (1989, 24) mukaan opetuksessa tulisi huomoida neljä keskeistä asiaa. Lapset reagoivat sosiaalisena olentoina ympäristöönsä eli he oppivat tuntemaan itseään toisten avulla. Lapsen tapa tutustua ympäristöön on verrattavissa tieteelliseen tutkimukseen. Lapsi on moraalinen olento, joka saa jatkuvasti vaikutteita siitä, mikä on hyvä ja paha tai oikein tai väärin. Lapsi toimii kuin psykologi, tulkitsemalla toisten ihmisten käyttäytymistä.

Opetustyön kehittämisen lähtökohta on nykytilanteen tunnistaminen, sen riittävä analysointi ja selkeän tulevaisuudenkuvan hahmottaminen ja muutoksen huomiointi koko toiminnassa sekä toiminnan arviointi. Kehittämispöessi vaatii hyvää ja tiivistä yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. (Niinikuru & Pässilä 1995, 6.)

Kehittämistyö alkaa ihmetyksestä. Silloin joudutaan miettimään, mitä hyötyä opetussuunnitelmasta on, miksi toimimme kuten toimimme, mihin pyrimme toiminnallamme. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 45 - 49.)



KUVIO 3. Kehittämistyön vaiheet

(Niinikuru & Pässilä 1995, 6.)

Opetussuunnitelmatyöllä voi pyrkiä koko todellisen toimintakulttuurin luomiseen eli yhteistyökumppaneiden hankkimiseen. Jotta kaikki ne ihmiset, jotka työskentelevät esiopetuksessa saadaan mukaan kehitystyöhön, edellyttää se uusien toimivien rakenteiden löytämistä. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 18 - 21.)

Opetussuunnitelmien käyttö on Malisen (1992, 18) mukaan lisääntynyt koulutuksen kehityksen myötä, mikä on näkynyt lisääntyvänä suunnittelutyönä. Opetussuunnitelman tarkoituksena on turvata jokaiselle ikäluokalle samanarvoiset oppisisällöt. Opetussuunnitelma on ymmärretty tärkeäksi vaikutuskanavaksi, koska sen tehtävänä on erottaa tärkeimmät asiat

tiedontulvasta. Opiskelukustannusten säästämiseksi tarvitaan eri aineiden välisiä integroituja opetussuunnitelmia.

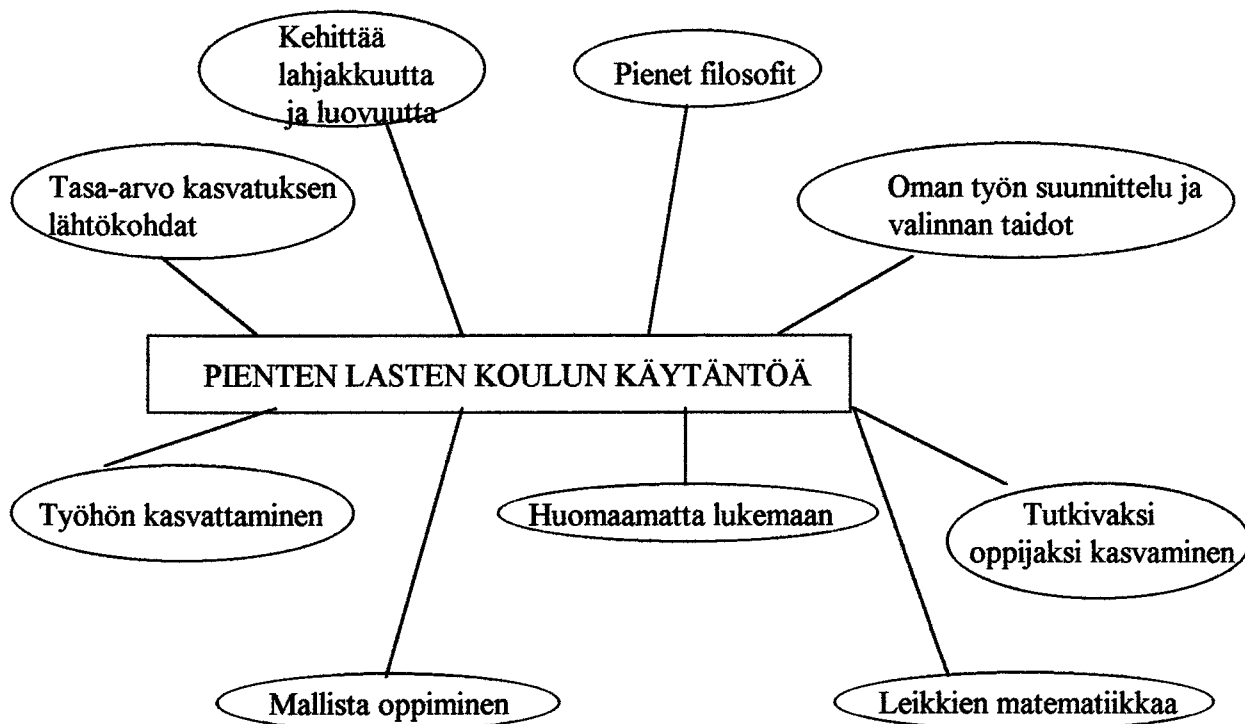
Niinikuru ja Pässilä (1995, 45 - 52) ovat kirjoittaneet, että opettajilla, lastentarhanopettajilla ja vanhemmilla saattaa olla virheelliset käsitykset koulu- ja päiväkotityöstä. Siksi yhteistyö eri osapuolten välillä on tärkeää. Kaikkien yhteistyössä olevien pitää avoimesti keskustella toisten oppimis- ja kasvatuskäsityksistä, koska tarkoituksena on luoda hyvä ja motivoiva oppimisympäristö lapselle ilman oppimista haittaavia ennakkokäsityksiä.

Mikäli opetusta uudistavien joukossa on sellaisia, jotka eivät ole sisäistäneet muutoksen tarkoitusta, lähtökohtaa, päämääriä ja muutoksen aikana tapahtuvaa arviointia, on (Fullan 1994, 22 - 23) mukaan turha olettaa muutosta tapahtuvan. Oleellista on vuorovaikutuksen tärkeyden ymmärtäminen yhdessä tehtävien asioiden hyväksi. Ihmiset täytyy herättää todellisuuteen huomaamaan muutostarve ja sen jälkeen kouluttaa heitä systemaattisesti koko muutoksen ajan.

Tärkeätä on (Fullan 1994, 25) mukaan se, ettei kaikkia vuorovaikutuksessa ilmeneviä ristiriitaisuuksia, etuja ja haittoja pysytä ennalta huomioimaan. Siksi väliarvioinnit ja asian mahdollinen uudelleen tarkentaminen on tärkeää. Onnistumisen edellytyksenä on myötäeläminen vaikeuksien kanssa.

Pienten lasten koulu

Kokonaisvaltaisesta oppimistyylistä ja -näkemyksestä on kehitetty Pienten lasten koulu -sovellus. Niinikuru & Pässilän mukaan (1995, 23) mukaan pienten lasten koulun kasvatusyhteisön kokoon ei vaikuta lasten ja nuorten ikä. Oppimisryhmän pienin koko olisi 10 lasta. Paras pienten lasten koulun koko noin 50- 100 lasta ja suurin 120 -140 oppilasta.



KUVIO 4. Pienten lasten koulun tavoitteet

(Niinikuru & Pässilä 1995, 100.)

Lapset, jotka tulevat hyvin erilaisista sosiaalisista ja etnisistä oloista tai joillakin heistä on kehityshäiriöitä, on uudistuspedagogiikoilla suuri ja esikuvallinen merkitys. Lapselle tulee sallia elämyksiä ja antaa hänelle mahdollisuus tulla esille, toiminnalliseksi, jotta hän voisi kokea itsensä tasapainoiseksi persoonaksi. Monille lapsille koulu voi muodostua turvapaikaksi. Kaikenlaisten yksilöllisten erojen sieto on näissä kouluissa ollut alun perin suurempi kuin normaalikouluissa. Näiden asioiden yhdistäminen on ollut myös monen maaseudun koulun piristysruiske ja säilyttämisen elinehto. (Kari 1992, 39 - 40.)

Pienten lasten koulussa voidaan huomioida eri vaihtoehtopedagogiikkojen käsityksiä lapsen oppimisesta, opettamisesta ja kasvattamisesta. Kokouskäytäntöjen oppiminen, toisten kuuntelu, asioiden perustelu auttavat lasta ilmaisemaan oman mielipiteensä asioista. Tärkeää

on Niinikurun ja Pässilän (1995, 72 - 73) mukaan myös lapsen työn, oppimisen seuraaminen, jota voi opettaja ja lapsi tehdä. Motivaation ylläpito on keskeinen asia.

Koulun sisäisessä kehittämisessä kuuluu tukea oppilaan kasvamista tavoitteisiin suuntautuvaksi, palautehakuiseksi, tietoa aktiivisesti etsiväksi ja toiset huomioon ottavaksi sekä omista arvoalinnoistaan tietoiseksi ihmiseksi. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 184.) Sosiaalipedagogit korostivat lapsen halua toimia toisten ihmisten kanssa, joka kehittäisi lapsen tunne-elämää ja yhteenkuulumisen tarvetta. (Hytönen 1997, 11 - 12).

Muutoksia toimintaympäristöön ja spontaania toimintaa lapsen tarpeet huomioiden

Koulun näkeminen kasvatuksellisenä työ- ja toimintaympäristönä merkitsee Kääriäisen, Laaksonen ja Wiegandin (1997, 16 - 17) mukaan sitä, että koulua on tarkasteltava toisaalta työorganisaationa ja toisaalta oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Koulun kehittämissuunnitelmissa on kolme pääsuuntausta. Ensinnäkin kouluja pyritään kehittämään pedagogisesti oppilaskeskeisemmäksi myös käytännössä. Samalla on vaadittu oppilaiden huomioon ottamista oppimiskokemusten ja - ympäristön suunnittelussa.

Oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se innostaa ja virittää lasta oppimaan uusia asioita. Lasten edellytysten mukaan tulisi ikä- ja luokkarajoja ylittää tarpeen mukaan. (Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteet 1994, 20.) Luokassa tulee olla rauhallisia työskentely- ja oppimismuutoksia sekä mahdollisuus lepoaika. (Niinikuru & Pässilä 1995, 143).

Kuittisen (1997, 6 -7) mukaan Oulun yliopistossa tehdyt tutkimukset todistavat sen, ettei oppimisympäristön merkitystä tarpeeksi tiedosteta. Toisena oppimiseen vaikuttavista seikoista on huoli perheistä. Oppimisen yhteydessä on muistettava ihmisen emotionaalinen kohtaaminen. Aikuinen ei aina välttämättä huomaa, milloin lapsen perusturvallisuus järkkyy.

Lapsen tarpeet on määritelty seuraavasti:

1. Lapsen kasvatusilmapiiri tulisi olla hyvántahtoinen, luottamuksellinen ja kärsivällinen. Lapsi tarvitsee huomionosoitusta, turvallisuutta ja varmuutta, jotta hän tuntisi olevansa hyväksytty
2. Lapsi tarvitsee kiitosta ja tunnustusta. Lapsen suorituksen arvostaminen on pysyvä virike oppimiselle. Samalla se vahvistaa lasten valmiuksia suoda toisilleen enemmän huomaavaisuutta, huomiota tai tunnustusta
3. Lapsella on uusien kokemusten tarve. Joukkotiedotuksen ja muiden viestintävälineiden varassa lapsi kutistuu usein kaukoistien varassa toimivaksi, mistä seuraa näiden aistien havaitsemiskyvyn heikkeneminen. Koulun tulee vastapainoksi kehittää silmän, korvan, maun, liikunnan, muotoavan toiminnan, keksivää oppimista, jolloin lapsi pystyy toimimaan kokonaisvaltaisesti
4. Lapsella on luovuuden tarve, joka edellyttää tietyn määrän vapautta lasta ympäröivän maailman muotoamisessa
5. Lapsella on halu vastata omista tarpeista
6. Lapsella on esteettisten havaintojen tarve
7. Lapsella on spontaani itsensä ilmaisemisen tarve

(Kari 1992, 37 - 38.)

Opetus on Hytösen (1997, 36 - 38) mukaan aloitettava ympäristöstä ja lapselle olennaisesta asiasta. Opiskelu on lapselle mieluista, kun siihen sisällytetään jotain leikinomaista toimintaa. Opettajan tulee perehtyä ja eläytyä opetettavaan kulttuuriaineeseen. Hänen tehtävänä on saada oppilaat aktiivisiksi ja toimiviksi.

Ympäristö vaikuttaa lapsen sosiaalisiin, matemaattisiin, luovuutta edistäviin, fyysisiin ja ympäristöopillisiin kykyihin. Lapset tarvitsevat keskustelua sekä aikuisten että toisten lasten kanssa, liikettä, tilaa, tutkimista, aikaa, valinnanmahdollisuuksia ja leikkiä. (Sahlman 1996, 15.)

Matematiikan oppiminen leikin avulla saa lapsen innostumaan aiheesta enemmän. Esimerkiksi lukumaa, kauppaleikki, numerometsä innostavat lasta enemmän kuin lisätehtävävihko tai matematiikan kirja. Geometrian teko kunnan opetusvälineillä antaa aivan toisenlaisen kuvan kuin pelkkien ympyröiden ja kolmioiden piirtely. Tätä voisi hyödyntää esimerkiksi puutoita tehdessä. Matematiikkaan on saatava mukaan oikeaa tekemistä paljon. (Niinikuru & Pässilä 1995, 129-131.)

Opettajat pitävät selvänä, että lukemaan oppiminen vaatii paljon työtä. Rutiininomaisuutta pidetään hyvänä samoin sitä, että lapset työskentelevät ääri rajoillensa asti. Hitaimmat saavat auttavan lukutaidon ehkä vasta toisen luokan aikana. Miksi lukutaidon hankkiminen pitäisi tapahtua kaikilla samaan aikaan? Pahimmillaan kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana on lasten halu oppia vähentynyt niin, ettei heitä enää huvita sitä käyttää. Eri-ikäisten ryhmässä lukemaan oppiminen voisi tapahtua huomaamatta. (Niinikuru & Pässilä 1995, 121-122.)

Erilaisten oppimistyylien tunnistaminen

Valkonen ja Vilska (1996, 6) ovat artikkelissaan todenneet, että opettajien tulisi tunnistaa lasten erilaiset oppimiskyvyt. Erityisesti alkuopetuksessa korostuvat lasten ikä- ja kypsyyserot. Savonlinnan normaalikoulussa on kokeiltu joustavassa esi- ja alkuopetuksessa äidinkielen ja matematiikan erilaisia tasoryhmiä. Alkumittauksen jälkeen oppilaat on jaettu omaa kehitystasoaan vastaavaan ryhmään ja he voivat siirtyä oppimisensa mukaan ryhmästä toiseen. Koulunkäynnin ajallisesta nopeuttamisesta ei ole kyse, vaan oppilaiden kypsyystason mukaista etenemistä tuetaan antamalla oppilaille mahdollisuus syventää, laajentaa tai kerrata opetettua asiaa.

Jäljittely on pienille lapsille luontainen oppimistapa. Lapset oppivat kuin huomaamatta, seuratessaan aikuisten ja isompien lasten toimintaa. Siksi samanikäisten ryhmä rajoittaa nimenomaan mallioppimista. Lapset opettavat toisilleen uusia sanoja ja käsitteitä, opettajan kertomusten ja lukemisten lisäksi. Keskusteluissa tulee ilmi erilaisten perheiden lasten käsityksiä asioista. Erilaisia yhteistoiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää jo 5 - 6 vuotiaiden kanssa. Keskusteluryhmiä voidaan vaihtaa välillä niin, että kaikki oppivat keskustelemaan keskenään. Muutaman minuutin keskustelun jälkeen voidaan palata vielä yhteiseen tuokioon ja käydä yhdessä läpi keskeiset asiat ja käsitteet, mikäli siihen on tarvetta. (Niinikuru & Pässilä 1995, 116-117.)

Diagnostisten mittausten perusteella voidaan muodostettiin Savonlinnan normaalikoulussa esi- ja alkuopetuksessa äidinkielen ja matematiikan opetuksessa seuraavat ryhmät, joidenka opetuksessa on käytetty muusta toiminnasta erillisiä teemoja:

1. tukea tarvitsevien ryhmä
2. keskimääräisesti tavoitteiden mukaan edistyvät
3. hyvin edistyvät
4. taitavat

(Valkonen & Vilska 1996, 6.)

Yhteistyötaito ja yhteistoiminnallisuus motivoi oppimaan ja ottamaan vastuuta

Yhteistyötaitojen oppiminen koulussa riippuu paljon siitä, miten arvokkaaksi taidoksi opettajan mieltää. Jos oppiminen järjestetään niin, että oppilas voi oppia tovereiltaan ja hankkia heidän kanssa yhdessä tietoa, annetaan Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 8 - 9) mukaan oppilaille mahdollisuus vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimiseen. Todellinen yhteistyö merkitsee kaikkien osapuolten sitoutumista yhteiseen työhön tulosten arviointiin saakka.

Suuryhmän opettamisen muuttaminen pienten lasten koulun ryhmätoiminnaksi vaatii suurta opetuskulttuurin muutosta. Pitäisi nähdä jokainen lapsi erikseen ja antaa jokaiselle lapsen rauhassa opetella itsenäistä, tutkivaa työtä. Yhden opettajan sijasta lapsilla tulisi olla vähintään kaksi aikuista, jotka jakavat vastuun heistä. Aikuisten erilainen koulutus ja erilaiset taidot auttavat lasta kehittymään monipuolisesti. Tiiviissä työtiimissä suunnitellut tehtävät ja harjoitukset, jatkuvasti vaihtelevat sekaryhmien koot, valinnaisuus ja oman työn suunnittelu takaavat lapsille erinomaiset tulokset. (Niinikuru & Pässilä 1995, 125 - 126.)

Ryhmätyöt ovat oppilaille mieluisimpia kuin paikallaan istuminen ja opettajaa kuunteleminen. Ryhmätyössä kehittyvät oppilaan sosiaaliset ja tiedolliset taidot. (Steinberg 1983, 23 - 24.) Oppilaiden pitäisi joskus saada itse päättää, mihin ryhmään he menevät. Samalla he oppisivat huomaamaan, keidenkä kanssa yhteistyö sujuu. (Steinberg 1983, 48 -49.)

Lapsi haluaa vastuuta omasta työstään ja sen suunnittelusta. Jotta tämä onnistuisi, pitäisi suunnittelu aloittaa hyvin pienestä. Lapsen mahdollisuus päättää omista asioista liittyy oleellisesti koulumotivaatioon. (Niinikuru & Pässilä 1995, 88 - 92.) Yhteissuunnittelun uskotaan parantavan opiskelumotivaatiota ja työrauhaa. Samalla kehittyy oppilaan persoona välillisesti eli hän saa omasta käyttäytymisestään palautetta muilta ryhmän jäseniltä. Oppilas oppii näkemään mahdollisuutensa ja rajoituksensa todellisemmin. Realistinen, positiivinen minäkuva on yksi mielenterveyden perusedellytys. (Kansanen & Uusikylä 1983, 118.)

Yhteissuunnittelu vaikuttaa lapsen yksilölliseen ja sosiaaliseen kehitykseen myönteisesti:

1. Lapsella on mahdollisuus oppia demokraattisia menettelytapoja erilaisten tilanteiden hallitsemiseksi. Tällä on tulevaisuudessa myönteinen vaikutus elämään
2. Useiden ideoiden huomiointi mahdollistaa järkevien päätösten tekemisen
3. Useiden ideoiden pohtiminen kehittää mahdollisesti ryhmän jäsenten ajattelua
4. Yhteissuunnitteluun osallistuvilla on mahdollisuus kehittää kriittistä ajattelukykyä
5. Opettajilla, oppilailta ja vanhemmillä on mahdollisuus kehittää yhtenäisempi kasvatusnäkemys

6. Ryhmässä esille tulevat vaikeudet voidaan käsitellä kaikkien osapuolten kanssa yhdessä ja ryhmän toimintaa parantavasti
7. Ryhmässä toiminen antaa mahdollisuuden oppia arvostamaan toisia ihmisiä. Samalla syntyy uusia ystävyys-suhteita
8. Yhteinen suunnittelu huomioi yksilölliset tarpeet
9. Yhteissuunnittelulla löydetään helpommin jokaiselle hyödylliset osallistumisen muodot
10. Yhteissuunnittelussa opettajat näkisivät oppilaidensa sosiaaliset kyvyt ja heikkoudet paremmin

(Kansanen & Uusikylä 1983, 117.)

Lummelahden (1995, 14) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen avulla lapset oppivat käsittelemään asioita yhdessä. Samalla he tukevat toistensa oppimista ja huolehtivat yhteisten tavoitteiden toteutumisesta.

Perinteiseen ryhmätyöhön tottuneella opettajalla voi olla virheellisiä käsityksiä yhteistoiminnallisen ryhmätyön tehottomuudesta. Yhteistoiminnallinen ryhmä voi olla oppimisen ja tietoisuuden laajentamisen väline, ongelmanratkaisun ja työtapojen kehittäjä sosiaalisuutta tai yksilön kasvua unohtamatta. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1993, 30.)

Yhteistoiminnallista ryhmää voi käyttää:

1. Opiskeluun ja tiedostamiseen. Ryhmän jäsenet pyrkivät yhteisiin tiedollisiin tavoitteisiin ja ongelmanratkaisuihin
2. Sosiaaliseen oppimiseen ja työtapojen kehittämiseen. Samalla voidaan kehittää ryhmän vuorovaikutus- ja viestintätaitoja ja yhteisvastuuta oppimisesta
3. Tiedollisten, sosiaalisten tai taidollisten ongelmien ratkaisuun

4. Ihmissuhteiden kehittämiseen ja terapiaan. Ongelmia voidaan ratkaista ryhmän sisällä sosiaalista luovuutta käyttämällä
5. Yksilöllisten tarpeiden tyydyttämiseen sekä yksilön kasvun tukemiseen. Ryhmä pyrkii hyödyntämään ryhmän jäsenten taitoja monipuolisesti

(Koppinen, Korpinen & Pollari 1993, 30 - 31.)

Yhteistoiminnallisessa oppimistyyliässä voidaan lapsiryhmä jakaa esimerkiksi 3 - 4 hengen pöytäkunniksi. Ryhmille voidaan antaa nimet lintujen tai muiden eläinten mukaan. Ryhmän symboliksi voidaan Koppisen ym. (1993, 88) mielestä valita ryhmän nimeä kantava kuvasymboli, erityisesti jos mukana on lapsia, jotka eivät osaa lukea. Symbolien avulla lapset löytävät paikkansa helposti. Ryhmiä kutsutaan kotiryhmiksi. Kotiryhmän jäsenille voidaan antaa vielä numero tai muu symboli, jonka avulla voidaan lapsia jakaa vielä muihin ryhmiin.

Uuden oppilasryhmän kanssa luokanopettaja voi aloittaa harrastusryhmistä tai vapaasti syntyvistä ryhmistä, joista muodostuu 3 - 4 oppilaan kotiryhmiä. Ryhmät voivat pysyä tutustumis- tai alkudiagnoosivaiheessa siihen asti, kunnes ryhmät työskentelevät hyvin ja ovat valmiita hajoamaan. Työskentely kannattaa aloittaa pienissä ryhmissä ja pienillä tehtävillä. Alussa on parasta keskittyä viestintää, vuorovaikutukseen ja yhteisistä säännöistä sopimiseen. Oppilaat voivat tutkia yhteistyötä, ihmissuhteita, kuuntelemista tai kuulemista käsitteleviä tekstejä yhteistoiminnallisesti. (Korpinen, Korpinen & Pollari 1993, 92.)

Niinikurun ja Pässilän (1995, 117) mukaan eri-ikäisten lasten ryhmässä on vähän käyttäytymisongelmia. Vanhemmat lapset ymmärtävät yhteisiä sääntöjä ja vaativat pitämään niistä kiinni. Nuoremmat lapset ottavat heistä mallia, joten kirjoitettuja sääntöjä tarvitaan harvoin.

Yhteistoiminnallisen oppimisen työmuotoja soveltamisessa opettaja oppii tuntemaan oppilaansa hyvin ja pystyy tukemaan heidän kasvuaan ja vuorovaikutustaitojaan pitkäjänteisesti. Ryhmien ei tarvitse aina luoda uudestaan kotiryhmän sosiaalista rakennetta.

Opettaja voi järjestellä oppimismateriaalit luokkaan oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisesti, kun niitä ei tarvitse kuljettaa luokasta toiseen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1993, 91 - 92.)

Yhteistoiminnallisessa ryhmässä jokainen joutuu ottamaan vastuuta ja perustelemaan omaa kantaansa muille ryhmän jäsenille. Keskusteleminen on mahdollisesti helpompaa kuin koko luokan kuullen puhuminen. Vastuunotto edellyttää oman toiminnan seuraamusten ymmärtämistä. Ryhmän jäsenillä kaikilla on samanlainen osallistumisoikeus keskusteluun. Mikäli ryhmän johtajuutta vaihdetaan välillä, antaa se kaikille samanlaiset mahdollisuudet osallistua. (Kaipio & Murto 1990, 31 - 32.)

Lasten luovuus ja lahjakkuus esille

Yhteiskunta tarvitsee luovia, lahjakkaita ja ahkeria ihmisiä. Lasta täytyy auttaa löytämään omat voimavaransa itsestään ja käyttämään niitä. Luovuus yhdistetään kasvatuksessa helposti taiteellisiin ominaisuuksiin. Lapsella tulee olla mahdollisuus piirtämiseen, maalaamiseen, muovaamiseen, aikaa ajatella luovasti ja itsenäisesti. Esimerkiksi käsityötunnilla kaikki tekevät samanlaisen pannulapun, koska on helpompaa tehdä samassa tahdissa ja samanlaista kuin toisetkin. Luovasta ratkaisusta saa harvoin palkintoa. Lahjakkuutta tulisi vahvistaa kunkin lapsen kohdalla yksilöllisesti. (Niinikuru & Pässilä 1995, 105 - 106.)

Aikuiset ovat useimmiten itse ennakkoluuloisempia kuin lapset. Esimerkiksi tietokoneen käyttö on huomattavasti luonnollisempaa nykyajan lapselle kuin meille itsellemme. Vesivärejä voidaan käyttää alkuopetuksessa ennen puu- ja vahavärejä, unohtamatta silti niitäkään. Tärkeintä on antaa lasten kokeilla, erehtyä ja onnistua. (Niinikuru & Pässilä 1995, 80 - 81.)

Yhteistyö merkitsee suostumista yhteisesti sovittaviin vaihteleviin työnjakoihin. Omaa osaamista on yhdistettävä toisten osaamiseen, eikä tämä ole aina ongelmatonta. Ryhmän sisällä voi tulla erimielisyyksiä ja ne on selvitettävä. Pyrkiessään yhteisvoimin yhteisiin tavoitteisiin, ryhmän jäsenet ovat valmiita ylittämään esteitä, ratkaisemaan ongelmia ja ottamaan kykynsä

käyttöön. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1993, 9.) Opettajan tulee pystyä hallitsemaan tilannetta, vaikka antaakin lasten vaikuttaa opetuksen suunnitteluun. (Kansanen & Uusikylä 1983, 93).

Pienet filosofit

Oppilaiden aktiivinen osallistuminen keskusteluihin, antaa heille omakohtaista merkitystä opettavasta asiasta. Samalla he jäsentävät ja tiedostavat omia tietojaan, taitojaan, tunteitaan, arvoja ja asenteita opittavasta asiasta. (Steinberg 1983, 70.) Oppilaan pitäisi saada kysyä, väittää vastaan ja perustella väitteitään. Hänen tulisi saada etsiä loogisia yhteyksiä ja punnita vaihtoehtoisia ajattelumalleja, valita ja arvioida tietoaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1993, 10.)

Pienten lasten kanssa voi miettiä, oliko ratkaisu tai toiminta oikea tai väärä ja miksi. Opettaja, joka pyytää kaikkia lapsia kertomaan mielipiteensä vuorollaan ja auttaa sen jälkeen yhteisen ratkaisun tekemisessä, opettaa hän lapselle neuvottelutaitoa ja maltin säilyttämistä. Äkkipikaisuus ja rangaistukset eivät kasvata kenestäkään pohtivaa filosofia. Jos opettajalla on aikaa kuunnella lapsia, he tuovat eettisiä ja moraalisia kysymyksiä oma - aloitteisesti toisten lasten pohdittavaksi. Opettajan ei tulisi keskusteluissaan oppilaiden kanssa osoittaa voimakkaasti jotakin omia mielipiteitään filosofisista asioista. Hänen tulisi antaa lasten itse miettiä ratkaisuja. (Niinikuru & Pässilä 1995, 107 - 109.)

Lasten omien pohdintojen lisäksi heille voidaan järjestää pieniä tuokioita, jossa he pohdiskelevat asioita. Samalla he harjoittelevat toisten mielipiteiden kuuntelua ja omien mielipiteiden kertomista ja ajattelua. Lapsille kannattaa avoimesti kertoa toiminnan tavoitteet ja mahdollisista säännöllistä, pikkufilosofisista kokouksista. Hyviä kysymyksiä lasten kanssa pohdittavaksi ovat sellaiset, jotka koskettavat lasten maailmaa suoranaisesti. Aluksi voidaan keskustelun herättämiseksi katsoa jokin TV- ohjelma tai opettaja voi kertoa jonkin tarinan.

Pienten lasten mustavalkoinen ajattelu avartuu ja heistä kasvaa ymmärtäväisiä ja pohdiskelevia ihmisiä. (Niinikuru & Pässilä 1995, 110 - 111.)

Salomaa (1995, 7) on kirjoittanut Riihimäen Jukolan luokattomassa alkuopetuksessa on 5 - 8-vuotiaille oppilaille järjestetyistä uskontoaiheisista, viikottaisista keskusteluhetkistä. Oppilaat ovat keskustelleet arvotuissa pienryhmissä aiheista. Samalla harjoitellaan oman mielipiteensä kertomista maltillisesti ja toiset huomioonottamalla.

Pienet työtehtävät

Niinikuru ja Pässilä (1995) toteavat koulun yhtenä tehtävänä olevan lasten opettaminen tekemään työtä pitkäjännitteisesti ja keskittyneesti. Samalla täytyisi säilyttää korkea oppimismotivaatio. Pienet lapset voivat oppia oman toiminnan, kokeilun ja kokemuksen kautta. Ongelmana on se, ettei opettajat aina miellä hauskaa kokeilemista ja oppimista työksi. Olisi paljon tärkeämpää opettaa lapsille, että työnteko on hauskaa ja mielekästä. Samalla voi valita työn itse, suunnitella ja vaikuttaa itse siihen, mitä halutaan oppia.

Tärkeätä on huomata, ettei tehdä vain kirjasta paperitöitä, vaan niiden tilalle tai lisäksi on oltava todellista työtä. Monipuoliset menetelmät takaavat sen, että jokainen varmasti oppii eikä oppimisesta tule rutiininomaista. Pienet yllätykset ja seikkailut lisäävät opiskelun mielekkyyttä. Lapsien kanssa voidaan vierailla erilaisissa työpaikoissa. Lasten havainnointikykyä ei pitäisi aliarvioida. Lapset kiinnostuneita mistä tahansa ammatista, jos se esitellään heille soveltuvalla tavalla. (Niinikuru & Pässilä 1995, 113 - 115.)

Tutkimalla oppiminen

Lapsi pystyy monenlaisiin tiedon hankinta- ja tutkimusmenetelmiin. Opettajan asenteella on suuri merkitys lasten tutkimuksiin. Jos hän vaatii, pyytää oppilaita kertomaan tutkimuksistaan. osoittaa hän samalla olevan kiinnostunut niistä. (Niinikuru & Pässilä 1995, 138 - 139.) Vaikka kirjoitustaito olisi lapsella heikko, hän osaa kysellä ja haastatella. Tutkimusmatkoja voidaan tehdä myös koulun lähiympäristöön. (Niinikuru & Pässilä 1995, 135 - 136.) Lapsella tule olla oma havaintovihko, mihin hän saa kirjata ylös tutkimansa asiat. Ryhmässä työskenneltäessä yksi osaa aina, mitä muut eivät vielä osaa. Opettajan pitää antaa mahdollisuus lasten virheille. Niiden uudelleenarvioinnille on oltava aikaa. (Niinikuru & Pässilä 1995, 84.)

Niinikuru ja Pässilä (1995) toteavat että, tutkittavan aiheen alussa, olisi tehtävä kartoitus lasten aikaisemmista tiedoista. Tutkimuskohde rajataan ja yhdessä mietitään, mistä löytyisi sopivaa tietoa aiheeseen. Opettajan ei tarvitse välttämättä kertoa kaikkia tietämiään totuuksia, vaan antaa lasten löytää niitä. Opettajan tehtävänä on rajata ja liittää asioita yhteen.

Opettajan tulisi järjestellä työtehtävät siten, että oppilas ymmärtää, miten tieto on muodostunut. Samalla oppilaat kehittyvät itse tutkijoiksi, jotka osaavat etsiä itse tietoja myöhemmin erilaisista lähteistä. Opettajan tulisi itse myös yhdistää erilaisia asioita eri oppiaineissa ja tukea samalla oppilaiden oppimista. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1993, 12.)

4 ARVIOINTI OSANA OPPIMISTA JA OPETUSTA

Arviointi ja sen tehtävät

1990- luvun kasvatus- ja koulutuspolitiikan kehittäminen keskittyi yksilöllisyyden, valinnaisuuden ja joustavuuden lisäämiseen. Erityisesti on pyritty koulutuksen jäykkyyttä ja yksi-ilmeisyyttä karsimaan. Samalla on vaatimuksia asettanut kehittyvä ja tulostavasta, hyötyä tavoitteleva talouspolitiikka ja kasvatustietoisemmat vanhemmat. (Hytönen 1997, 195 - 196.)

Arviointi on mukana kaikessa oppimisen ja opettamisen vaiheissa. Sen tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Arviointi on jonkun kohteen arvon määrittämistä. Se mahdollistaa jonkin oppimistapojen tehostamisen ja opetuksen kehittämisen. Parhaimmillaan arvioinnilla saadaan oppimista tukevat sidosryhmät kiinnostumaan koulun työstä. Arviointi antaa mahdollisuuden koulun kehittämiseen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.)

Jatkuva ja säännöllinen toiminnan arviointi on edellytys kehittyvälle esiopetukselle. Toiminnan arviointi perustuu niiden tavoitteiden pohjalle, jotka on kirjoitettu opetussuunnitelmaan. Sisäisen arvioinnin tarkoituksena on nähdä koko koulun olosuhteet ja kehitystarpeet toiminnan näkökulmasta katsottuna. Kaikkien, jotka työskentelevät esiopetuksessa; lastentarhanopettajat,

luokanopettajat ja lasten huoltajat sekä mahdollisten muiden yhteistyötahojen tulisi osallistua arviointiin. Erityisen tärkeätä on yhteistyö päivähoitohenkilöstön kanssa. (Anon. 1996, 35.)

Arviointi on Pollarin (1996, 1) mukaan aina näytön paikka. Se voidaan nähdä mahdollisuutena tai velvollisuutena, joskus jopa tuomiona. Parhaimmillaan se on yksilön oppimista innostavaa ja ohjaavaa sekä oppijan itsetuntemusta ja -luottamusta lisäävää, opetusta ja koulujen toimintaa uudistavaa sekä koko koulutusjärjestelmää kehittävää. Pahimmillaan arviointi voi olla kehityksen jarruna tai rajoittaa koulutuksen uudistumista. Se voi kilpailuttaa, rangaista tai masentaa opettajia tai oppilaita, kapeuttaa opetustavoitteita ja kontrolloida opetusta, joka tukahduttaa opettajien ja oppilaiden yksilöllisyyden, työnilon ja luovuuden.

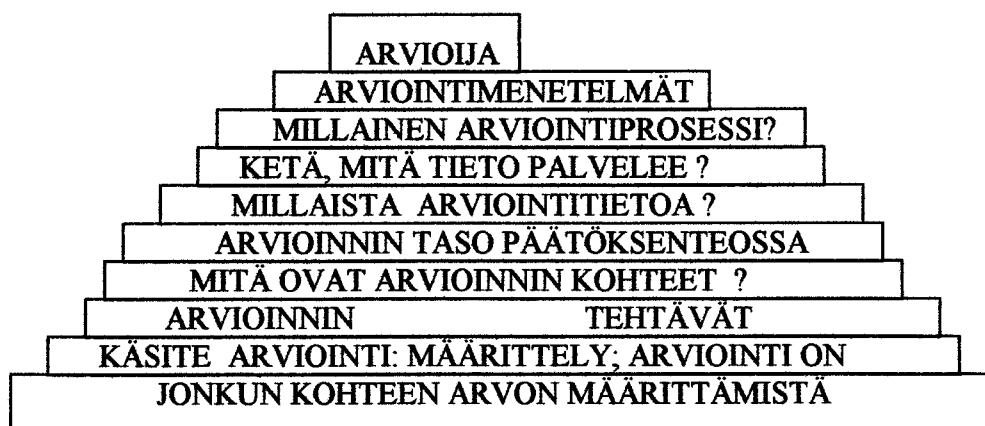
Pollari (1996) toteaa edistysellisten arviointimenetelmien voivan toimia myös todellisen muutoksen ja uudistumisen välineenä. Mitä lähempänä opettamista ja oppimista arviointi toimii ja mitä välittömämpää ja monipuolisempaa on siitä saatava palaute, sitä suuremmat mahdollisuudet sillä on vaikuttaa sekä oppimisympäristöä että oppimista uudistavasti.

Arviointiin tulisi päästä kaikki arviointia koskevat osapuolet mukaan. Oppimiseen sitoutuminen on sitä tärkeämpää, miten osataan tai voidaan olla mukana arvioinnissa. Arviointi voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Arvioinnin tehtävänä on selkiyttää asioita, keskittyä olennaiseen ja arvioida sitä asiaan kuuluvalla tavalla. Jos oppimisessa ja toiminnassa on ollut mukana useampia henkilöitä, tulee heidän olla arvioinnissa mukana. (Pollari 1996, 5.)

Arvioinnille ja arvostelulle on asetettu kovia laatuvaatimuksia. Perinteisen testiteoreettisen näkemyksen mukaan arvioinnin tulee olla luotettavaa ja kohdistua oikeaan. Korostetaan myös sitä, että arviointimenetelmien tulee heijastaa arvioitavien asioiden psykologista rakennetta eli konstruktivalidiutta. Samalla painotetaan arvioinnin liittämistä luonteviin käyttöyhteyksiin eli ekologista validiutta. Nykyisin on kiinnitetty huomiota myös arvioinnin vaikutuksiin yksilön kannalta. Arviointitiedon tulee antaa hyödyllistä palautetietoa sitä tarvitseville. Kaikki tämä tulisi tehdä taloudellisesti ja tehokkaasti. (Pollari 1996, 2.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan arviointi on olennainen osa oppimista ja toimintaa. Arvioinnissa on kyse siitä, että osaako arvioitsija itse arvioida ja ohjata omaa

toimintaansa. Samalla arvioidaan koko prosessia ja toimintaa, ei vain tulosta. (Pollari 1996, 4.) Portfolioarviointi ottaa huomioon uudet opetussuunnitelmateoriat ja on käytännöllisempi arvioitaessa oppilaiden ongelmanratkaisukykyä. Tätä taitoa oppilaat tarvitsevat tulevaisuudessa. (Herman & Winters 1994, 49.)



KUVIO 5. Arvioinnin olemus

(Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 11.)

Opettajan rooli arvioinnissa

Opettaja on omassa luokassaan tutkija, joka luo mahdollisimman todenmukaisen kokonaiskäsityksen oppijaryhmän oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä tekijöistä. Opettaja tutkii omassa luokassaan jatkuvasti suunnittelua, opettamista, oppimista ja arviointia. Laadullinen ja määrällinen arviointi vuorottelevat. Oppija, oppijaryhmä tai opettaja arvioivat sitä, millaista on oma tai yhteistoiminta ja millaisia tuloksia se tuottaa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 9.)



KUVIO 6. Oppilaan ja opettajan osallistuminen arviointiin

(Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 9.)

Koppisen, Korpinen ja Pollarin (1994, 15 - 16) mukaan opettajan on vaikeinta olla lämmin ja empaattinen kasvatustehtävässään, mutta silti riittävän etäinen oppilaalle. Jos opettajan minuus on selvä, hän kykenee myötäelämään. Mikäli opettaja pystyy kommunikoimaan oppilaan kielellä ja hänen ehdoillaan, hän pystyy myös eläytymään ja ymmärtämään oppilaan tunnereaktioita. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on oppilaalle auttaja, tukija, ohjaaja ja kannustaja. Tästä seuraa, että hän suhtautuu kunnioittavasti oppilaaseen. Jos tähän liittyy myönteinen asenne ihmiseen, opettaja ja oppilas voivat suhtautua luottavaisesti toisiinsa.

Heikosti motivoituneet oppilaat ovat todellinen haaste opettajalle. Nykyinen taloudellinen ahdinko vain lisää ongelmallisia oppijoita. Suurissa opetusryhmissä riittää opettajalla töitä saada yksilölliset tavoitteet toteutumaan, eikä hänellä useinkaan riitä voimia ryhtyä toimenpiteisiin tasapainottoman tai levottoman oppilaan kanssa. Oppilas helposti siirretään erityisopetuksen piiriin. Tällaisella oppilaalla itsearviointi on usein täynnä itsesyytöksiä, itsesääliä, opettajien panettelua tai koulun haukkumista. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 87 - 88.)

Motivaation ylläpitäminen ja kehittäminen on tehokkain oppimisen ja arvioinnin alku. Pakko tai ulkoiset palkkiot eivät tuota niin suurta tai hyviä tuloksia kuin sisäistä oppimisintoa luova tavoitteellisuus. On perehdyttävä siihen, millaiset seikat vaikuttavat motivaation syntyyn tai

miten arviointi tukee tai tuhoaa motivaatiota. Huonot välit opettajan kanssa voi latistaa oppimistilaisuuksia. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 14.)

Oppilaan rooli arvioinnissa

Lapsi on tottunut saamaan palautetta työstään kodissa, päiväkodeissa, koulussa ja toisilta lapsilta. Myös heikommin menestyvät haluavat oppia. Oppimistilaisuuksia tulisi olla koulussakin, jotta lapsen itsetunto vahvistuisi ja hänen halunsa tietää enemmän kasvaisi. Koulussa on tärkeää muistaa, että jokainen oppilas tarvitsee päivittäistä itsetunnon vahvistusta. Opetettaessa lasta arvioimaan oppimistaan, hänelle tulee selventää se, että palaute on saatu tehdystä työstä ei oppilaan persoonan mukaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84 - 85; 87.)

Oppilaalla on suuri tarve tulla hyväksytyksi. Arvioinnin tehtävänä olisi tukea tätä tarvetta. Moittiva, syrjäyttävä ja halveksiva arviointi johtaa usein hyökkäävään käyttäytymiseen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 22.)

Oppilas arvioidessa omaa oppimistaan, hän arvioi suhdettaan opettajaan, luokkaan ja oppiaineeseen. Nämä vaikuttavat motivaatioon ja oppimisen onnistumiseen. Hyvin toimivassa luokkayhteisössä oppilas asettaa itselleen tavoitteita ja toimii niiden mukaisesti. Oppilaalla on itsellään vastuu toiminnastaan. Oppilas haluaa saada toiminnastaan palautetta, esimerkiksi opettajan hyväksyvällä hymyilemisellä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 86 - 88.)

Hyvässä yhteistoiminnallisessa ryhmässä voidaan myös kannustaa toisia yhteiseen hyvään tulokseen. Vuorovaikutussuhteet tulee toimia sekä oppilaiden että oppilaan ja opettajan välillä. Tunteiden näyttäminen on sallittua. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 58 - 60.)

Arvosteluun on vaadittu elämänläheisyyttä. Eritasoinen ja erimuotoinen arviointi on ongelma ja se on nähtävä myös mahdollisuutena. Maailma ei ole pelkkää ongelmanratkaisua, siksi toimintamme tulisi pyrkiä hyödyntämään mahdollisuuksia. (Pollari 1994, 1.)

Oppijakeskeiseen arviointiin on pyritty luomaan uudenlaisia menetelmiä. Yhteisenä piirteenä näille kaikille on ollut se, että ne ovat mahdollisimman lähellä oppijan oppimisympäristöä ja aitoja opiskelutehtäviä. Ne myötäilevät omaa oppimisprosessia ja painottavat oppilaan tuottamista enemmän kuin jonkun ulkopuolisen asettamaa tavoitteen asettelua. Arvioinnissa painottuu tiedon soveltaminen, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky. Samalla niissä korostetaan oppijan omia kokemuksia, yksilöllisyyttä ja yhteistoiminnallista opiskeluprosessia. (Linnakylä 1994, 9 - 10.)

Lapsen kehityksen seuranta testien avulla on usein aikuislähtöistä, siksi on pyritty kehittämään arviointimuotoja, joissa on vanhemmat ja lapsi mukana. Kankaanrannan (1994, 44) tutkimusten mukaan esimerkiksi Vantaalla laaditaan jokaiselle koululyykkäyslapselle oma kuntoutussuunnitelma. Alajärvellä keskustellaan lapsen edistymisestä vanhempien, koulun henkilökunnan ja joskus lapsen kanssa. Arvioinnin kohteena on muun muassa sosiaalisuus, vuorovaikutus, motoriset taidot, kielelliset ja matemaattiset taidot.

Vanhemmat mukaan arviointiin

Peruskoulun piiriin väljentäminen ja yksityisten koulujen mahdollinen lisääminen on antanut mahdollisuuden vanhemmille valita, mihin kouluun he lapsensa haluavat. Samalla heidän odotetaan aktiivisesti ja vastuullisesti osallistuvan lapsensa koulunkäynnin kehittämiseen ja seurantaan. Vaarallisena seuraamuksena jo varhain alkavassa yksilöllisyyden korostamisessa saattaa olla lasten eriarvoisuus. (Hytönen 1997, 196 - 197.)

Heti syksyllä koulun käynnin alussa olisi tärkeää saada luonteva suhde lasta kasvattavien ja opettavien sekä vanhempien välille. Vanhemmat ovat lastensa parhaita asiantuntijoita, mutta he

eivät voi tietää, miten heidän lapsensa toimii ryhmässä, verrattuna muihin lapsiin. Joskus voi tulla ristiriitaitilanteita siitä, kuka antaa ohjeita, kuuntelee ja tekee. Toisaalta kasvatushenkilöt eivät voi tietää, mitä lapsi tekee koulun päätyttyä, koska he eivät seuraa lasta koulun jälkeen. (Niinikuru & Pässilä 1995, 29 - 30.)

Sekä opettajilla, oppilailla että vanhemmilla on mahdollisuus osallistua arviointiin. Useimmat vanhemmat ovat kiinnostuneita lastensa opiskelusta. He haluavat seurata lastensa opiskelua ja ovat huolissaan lastensa menestymisestä. Olisi mielekästä, että opettajat, vanhemmat ja oppilas voisivat keskustella yhdessä. Vanhempia kiinnostavat yhä enemmän ryhmä- ja luokkakohtaiset vanhempainillat, joissa keskustellaan pienissä piirissä kasvatuksellisista asioista. Suurista vanhempainilloista puuttuvat ne vanhemmat, joita eniten kaivattaisiin. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 102 - 103; 111.)

Opettaja tarvitsee paljon kärsivällisyyttä ja ymmärrystä sekä huolellista oppilastuntemusta. Oppilaan työskentelystä keskusteltaessa, on varottava liiallista yleistämistä. Tehokkainta on, jos opettaja pystyy käyttämään minä - viestejä. Myös vanhemmille puhuttaessa, opettaja voi käyttää minä - viestejä, koska se vähentää vanhempien puolustuskannalla oloa. Tyrmätyt, leimatut tai torjutuksi tulleet vanhemmat ovat todellinen koetus koulun ja kodin yhteistyölle. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 103.)

Vanhempien ja opettajan välisissä keskusteluissa voidaan keskustella lapsen oppimisesta sekä koulua oppimisympäristönä koskevista asioista. Keskustelussa voidaan käsitellä esimerkiksi seuraavia asioita:

1. Oppilaan koulussa viihtyminen
2. Oppilaan suhde tovereihin ja opettajiin
3. Oppilaan yhteistyökyky
4. Oppilaan itsenäisyys työskentelyssä
5. Oppilaan huolellisuus
6. Oppilaan työtahti
7. Oppilaan keskittymiskyky
8. Oppilaan kestävyys

9. Oppilaan kunnianhimo ja kiinnostus
10. Oppilaan työtulokset vuosikurssin aineissa

(Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 110.)

Englantilaisten tekemässä tutkimuksessa, joka käsittelee lapsia ja ala-asteen koulutusta, selvitettiin vanhempien ja opettajien välisien keskustelujen lukumääriä ja aihepiirejä. Vanhemmat halusivat tietoa lastensa koulumenestyksestä tai opetusmenetelmistä. Yksi neljästä vanhemmasta halusi keskustella lasten käyttäytymisongelmista, kuten hermostuneisuudesta tai huonosta käytöksestä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 110.)

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994, 111) ovat todenneet, että vanhempia tulee innostaa oppilaiden koulutyön arviointiin laajemmin kuin vain kokeet allekirjoittamalla. Jos opettaja käyttää oppilaan itsearviointilomakkeita tai kansioita, hän pyytää niihin vanhempien mielipiteitä tai ehdotuksia. Vanhemmat saavat sanoa oman mielipiteensä työtehtävien merkityksestä, tasosta tai oppimismenetelmistä, oppilaan panostuksesta tai suorituksesta. Vanhempia tulee saada arvioimaan myös heidän omaa panostaan oppimisen onnistumisessa tai epäonnistumisessa. Tarkoitus ei ole se, että sallitaan vain vanhempien kritiikki koulua kohtaan.

Vanhemmat jaksavat yleensä tehdä töitä opettajan kanssa tuloksellisesti ala-asteen ajan. Yläasteen opiskeluun vanhempia on vaikeampi saada mukaan. Syiksi on sanottu, että toiminnassa piti olla mukana esim. myyjäisissä, kirpputorilla jne. Vanhempien mielestä lapset ovat jo isompia, eivätkä he tarvitse enää vanhempien tukea koulussa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 111.)

Joillakin vanhemmilla on turhan vaatimaton asenne, he jättäytyvät sivuun selittämällä, että ”te tiedätte paremmin kouluasiat, huolehtikaa te niistä”. Siksi tulee kaiken kotiin lähetettävän materiaalin olla selkeää ja ymmärrettävää, niin että vanhemmat tietävät, milloin ja millä tavoin heidän toivotaan olevan mukana. Jos opettaja tärkeilee sanoillaan ja olemuksellaan, ammattikielellä, ei synny luontevaa yhteistyöpohjaa. Mitä paremmin yhteistyö sujuu opettajan

ja vanhempien välillä, sitä luottavaisempia ovat vanhemmat ja oppilaat opettajaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 111.)

5 OPPIJAKESKEINEN ARVIOINTI - PORTFOLIO

Mikä on portfolio?

Nykyisessä, uudistuvassa koulussa on oppilaan itsearviointi hyvin keskeinen asia. Itsearvioinnin avulla halutaan oppilaasta kehittyvän itsenäinen ja vastuullinen oppija. Oppilaan ei tarvitse arvioida itseään, vaan oppimistaan, opiskelutekniikkaa, oppimistaan, tehokkuuttaan, vastuullisuuttaan jne. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84.)

Lapsi oppii 3 - 7- vuotiaana vähitellen, millaisia lahjoja hänellä on, saamansa palautteen avulla. Koulussa hän saa realistisen kuvan taidoistaan, kun hänellä on vertailukohteita. Samalla arviointi vaikeutuu, koska opettaja palkitsee ja rankaisee oppilaita yleensä saman kaavan mukaisesti. Varsinkin erityislahjakkaat kokevat usein tullessa koulussa ulkopuoliseksi, koska koulu ei ymmärrä heidän erityislahjakkuuttaan. Esimerkiksi urheilu tai musiikki voivat viedä aikaa koulutyöltä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 87.)

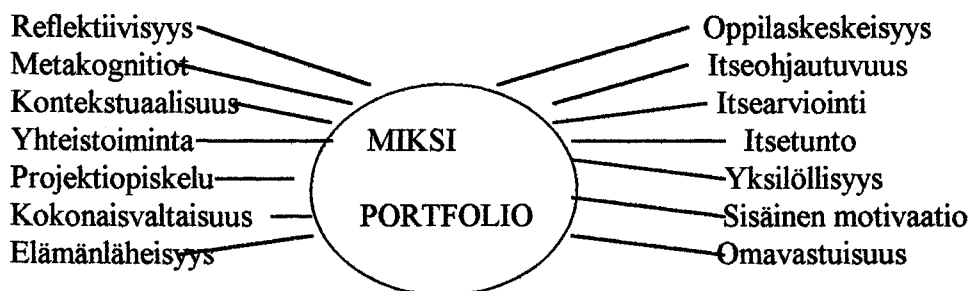
Portfolio on oppilaan parhaiden töiden kokoelma ja se edistää siten oppilaan itsetuntoa ja yksilöllisiä vahvuuksia. Oppilas valitsee pääasiassa omia töitä kansioonsa ja voi siten itse vaikuttaa itseensä kohdistuvaan arviointiin. (Linnakylä 1996, 82.) Oppilaan valintaan vaikuttavat myös oppilaan tuntemukset, arvostukset ja näkemykset omista töistään.

Itsearviointiin lisäksi portfolio antaa yhteistyölle mahdollisuuden. Oppilaan töitä voidaan katsoa yhdessä toisten oppilaiden, opettajan tai vanhempien kanssa. Arvioinnissa korostuu vuorovaikutus ja kehittäminen. (Pollari 1996, 3.)

Pollarin (1996, 2 - 3) mukaan portfolio voi olla esimerkiksi kansio, salkku, laatikko tai tietokonelevyke, kuvakokoelma, videokasetti, äänite tai kaikkia näiden yhdistelmää. Keskeistä ei ole ulkoinen muoto, vaan tuottamis-, valikointi- ja arviointiprosessi, jossa oppilas itse käy läpi opiskelujaksonsa tehtävät, arvioi niiden sisältöä ja laatua laadittujen jakson sisältöjen ja tavoitteiden perusteella samoin kuin omien pyrkimystensä ja arviointiperusteidensa näkökulmasta, tekee valintoja ja pohtii valintojensa syitä ja seurauksia. Portfolion merkitys on enemmän reflektiivisessä, oppimista ja itsetuntemusta syventävässä prosessissa kuin itse kokoelmassa.

Mihin portfolioita tarvitaan?

Portfolio- toiminnalla oppilas pohtii töitensä, niiden onnistumista ja puutteita. Hän valikoi kansioonsa kaikki jakson työt aineittain tai teemoittain, tai sitten hän voi valita parhaat työnsä ja jättää sallitun määrän töitä pois. Tarkoituksena on, että oppilas oppisi itse asettamaan tavoitteet omalle toiminnalleen, arvioimaan, miten tämä kyseinen työ eroaa minun muista töistä. Jos sovitaan, portfolioon voi liittää myös koulun ulkopuolisia töitä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 92 - 93.) Portfolio kertoo parhaimmillaan monipuolisemmin oppilaasta kuin pelkkä kouluarviointi, varsinkin jos siihen otetaan mukaan koulun ulkopuolisia asioita. (Herman & Winters 1994, 52.)



KUVIO 7. Portfolion vaikutus- ja käyttömahdollisuudet

(Linnakylä 1994, 75.)

Portfoliossa painottuvat sosioskonstruktivistiset oppimisenäkökulmat eli koulun toiminta-ajatuksen ja ympäristön huomioonottaminen sekä oppilaan itsearviointi ja itseohjautuvuuden painottaminen, reflektiivisen ajattelun ja metakognitioiden avulla. Portfolio painottaa oppilaskeskeisyyttä ja yksilöllisyyttä. Omia opiskelutöitä valittaessa oppilaiden omat metakognitiot eli omaa oppimista säätelevät tekijät ja arvioitavat taidot vahvistuvat. Arvioinnissa korostuu erilaisuus ja yksilöllisyys rikkaus. (Linnakylä 1994, 71; 76 -77.) Mahdollinen luokattomuus lisää entisestään henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ja yksilöllisten työtapojen mahdollisuutta. (Pollari 1996, 3).

Portfolio - työskentely voi olla myös sitä, että oppilas itse ideoi työnsä, toteuttaa ne itsenäisesti ja kokoaa ne arvioituna omaan kansioonsa. Sovellettuna se voi olla opettajan ja luokan kanssa yhdessä suunniteltujen töiden ja arvioiden kokoelma, johon kuuluvat esimerkiksi kokeet, piirustukset, esitelmät, kirjoitelmat. Portfolioon voidaan liittää myös opettajan töiden, opetusmenetelmien, kontrollointitapojen yms. arvioinnit. Samalla opettajan itsetunto joutuu koetukselle, ollessaan arvioinnin ja keskustelun kohteena. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 93.)

Portfolioarviointi rohkaisee opettajia ja koko koulua huomaamaan, miten tärkeitä ovat oppilaiden tulokset ja saavutukset oppilaille ja koko koululle. Samalla se saa vanhemmat kiinnostumaan enemmän lastensa saavutuksista. (Herman & Winters 1994, 48.)

Oppilaan vaihtaessa koulua, voisi hän viedä oman portfolio-kansionsa uusille opettajille. Tämä kertoisi enemmän kuin todistukset tai oppilaskortit. Oppilas voi esitellä portfolioitaan oppilaille, vanhemmilleen jne. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 93.)

Portfolio itsearvioinnin tukena

Oppilaan itsearviointia vahvistaa, jos opettaja auttaa häntä seuraamaan oppimisensa kehitystä ja rohkaisee häntä sanomaan oman mielipiteensä suorituksistaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 92.)

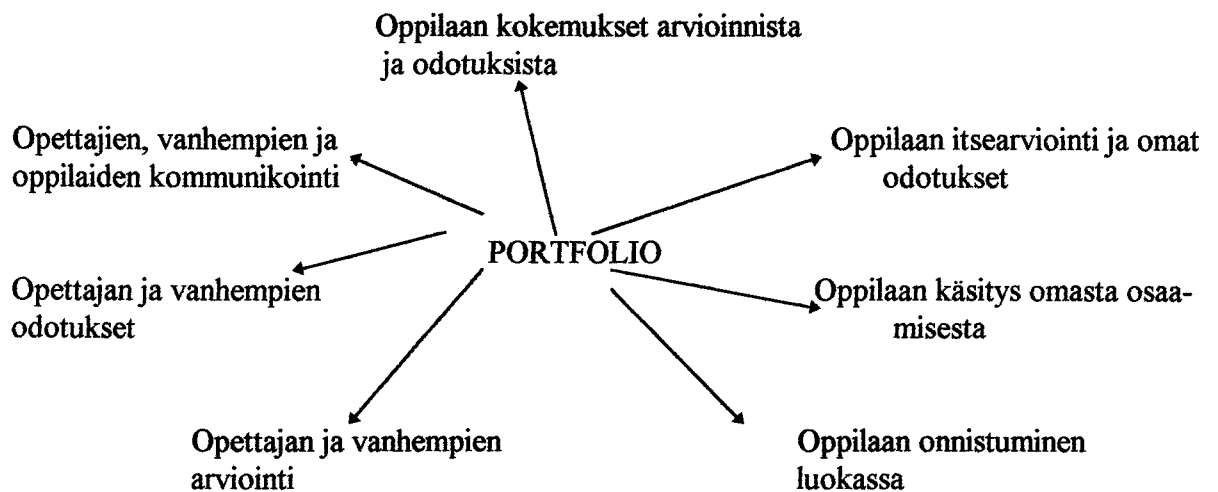
Kankaanranta (1994 b, 88) on tutkimuksessaan Köpaksen päiväkodissa kokeillut portfolio - arvioinnin yhteydessä esimerkiksi oppilaiden arviointia siitä, mistä pidän tai en pidä koulussa. Oppilaat ovat saaneet kertoa mielipiteensä ”hymyilevien tai surullisten” - kasvojen kuvilla. Olennainen ero perinteiseen kontrolliarviointiin on se, että portfolio - arvioinnissa tulee oppimisen ilo tehdystä työstä ja saavutuksesta esille.

Portfolion tekemisessä ilmenevät itseohjautuvan oppimisen merkit:

1. Hyväksyä aktiivisen oppijan rooli
2. Oman toiminnan suunnittelu eli omien oppimistarpeiden tiedostaminen, tavoitteiden asettaminen sekä tarkoituksenmukaisten oppimisstrategioiden valinta. Sisäinen motivaatio eli omasta ja yleensä oppimisesta kiinnostuminen
3. Oman toiminnan arviointi ja toisen huomioonottaminen
4. Avoimuus kokemuksille eli kyky vastaanottaa ja olla utelias uusia asioita kohtaan, kyky sietää ongelmia ja epävarmuuden tunnetta sekä kykyä suhtautua tarvittaessa asioihin leikkimielisesti
5. Halua muuttaa opiskelun tavoitteita ja kokeilla uusia opiskelutapoja tarpeen vaatiessa

6. Rohkeus asettaa itsenäisesti opiskelulle tavoitteita ja valita oppimisensa kriteerit sovinnaisista tavoista poikkeavastikin.
7. Valmius toimia yhdessä toisten oppilaiden, opettajien ja ympäristön kanssa.

(Linnakylä 1996, 73.)



KUVIO 8. Portfolio toiminnan itsearvioinnin ja itsetunnon kehittämisenä Burnsien mukaan

(Linnakylä 1994, 23.)

Oman työn suunnittelu, ohjaus ja arviointi vaativat totuttelua. Oppilaiden mukaan portfolioarviointi on opettanut arvioimaan omia töitään, antamaan itseluottamusta omiin kykyihinsä. Oma vastuu töistä, mitä ja miten opiskellaan, motivoi ja opettaa oppilaita. Lukuvuoden alussa monet oppilaat olivat täysin turhautuneita portfolion tekemiseen, koska he eivät tieneet, miten sitä tehdään. (Linnakylä 1996, 150.)

Opettajien kokemuksia ja havainnointia

Portfoliokansioita tehtäessä ovat opettajat huomanneet koulun ja oppilaiden kehityksessä myönteisiä asioita:

1. Oppilaat ovat oppineet tekemään työtä innolla ja parhaan kykynsä mukaan
2. Opettaja ja oppilas saavat kansioiden avulla tutustua muihin luokan oppilaisiin
3. Työt säilyvät portfoliokansiossa selkeästi. Lapset ovat saaneet itse valita ilman aikuisten ehtoja työnsä
4. Oppilaan oman työn arvostus ja itsetunto kasvavat kansioita tehtäessä. Portfolio motivoi lasta kehittymään
5. Portfolio soveltuu erinomaisesti projektitöihin ja prosessikirjoittamiseen
6. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on helpompaa, kun on oppilaasta selvää asiaa, mistä keskustella
7. Portfolioihin käytettävän ajan käyttö vielä ongelmallista, koska on paljon lapsia opetusryhmissä

(Pollari 1996, 25.)

Kokemukset eri opettajien kesken olivat hyvin erilaisia. Eräs opettajista oli huomannut eroja eri ikäisten lasten kansioissa. Hänen mielestään ensimmäisen luokan lapset valitsivat mielellään matematiikkaan liittyviä tehtäviä, toisen ja kolmannen luokan tytöt omia kertomuksia ja pojat töitä omista piirustusvihoistaan. Muutamat opettajista eivät olleet mielestään jaksaneet paneutua asiaan laisinkaan ja yllättyivät, kun ruvettiin tarkastelemaan oppilaiden kansioita siitä, mitä kaikkea sieltä löytyikään. (Pollari 1996, 25.) Myös oppilaiden usko omiin kykyihinsä ja oppimiseen parantaa heidän oppimistaan. Heikoimmat oppilaat saattoivat saada mahdollisesti ensimmäistä kertaa koulunkäyntinsä aikana positiivista palautetta oppimisestaan. (Takala 1994, 2.)

Erään opettajan kertomana portfolion aloittaminen on useimmiten sekä opettajalle että oppilaille tuskallista. Muutos synnyttää aina vastarintaa. Töistä tulee useimmiten keräilykansioita, joista arvioinnit puuttuvat. Kuokkalan yläasteen opettajan mielestä portfoliokansiota tehdessä kannattaa aloittaa työkansiosta tai oppilaan ruutuvihosta, mikä on hankalampi käyttää. (Kankaanranta 1993, 31 - 32.)

Arvioinnin voi hyödyntää suoraan opetuksessa. Portfolio arviointi on opettajalle eräänlainen peili, missä hän voi samalla arvioida omaa opetustyyliään oppilaidensa kautta. Portfolio-arviointi saa parhaimmillaan sekä oppilaat, opettajat että vanhemmat reflektoimaan omaa toimintaansa ja vaikutuksiaan suhteessa toisiinsa. Yhteistoiminnallisessa opetustyyliissä korostuu ryhmätoiminta, jolloin yksilöt omine taitoineen eivät tule selkeästi esille. Portfolio auttaa näkemään yksilöt ryhmässä. (Herman & Winters 1994, 52 - 54.)

Hebert (1992, 58 - 59) kirjoittaa, ettei oppilaille tehtävät erilaiset testit kerro, miten opettajat opettavat, millaisia vaikutuksia opetuksella on oppilaisiin tai kuinka oppilaat ymmärtävät opettajien ohjeet. Portfolio-arvioinnissa nämä asiat tulevat paremmin esille. Opetusmenetelmien muuttuessa ja niiden hyödyntäessä erilaisia ihmisten taitoalueita, tulisi myös oppilasarvioinnin muuttua ja mahdollistaa erilaisten jokaiselle oppilaalle mahdollista älykkyyttä ja ilmaisua osoittavaa keinoa.

Yhdysvalloissa tehdyssä laajassa kartoituksessa tutkijat Calfee ja Perfumo (1993) tulivat kolmeen johtopäätökseen portfolion käytön edistymisessä. Opettajat, jotka käyttävät portfoliota, innostuvat ja sitoutuvat tosissaan arviointitoimintaan. Tämä edistää heidän ammatillista kehittymistä. Toiseksi opettajat kaipaavat arviointiin liittyvää lisäkoulutusta, koska portfoliokäytäntö on melko vaihtelevaa. Kolmanneksi portfolio-arviointi saa luopumaan perinteisistä luokkatasoihin ja arvostandardeihin perustuvasta arvioinnista. Tämä edistää joustavaa, luokatonta ja eheytettyä opetusta ja arvioinnista tulee kuvailevaa ja monipuolista. (Linnakylä 1994, 28.)

Kuokkalan opettajan mukaan, kansioita voisi kenties käyttää todistusarvioinnin pohjana. Samalla saa sellaistaakin tietoa oppilaasta, mitä ei ole koskaan tullut ajatelleeksi. Opettaja osaa arvostaa oppilastaan mahdollisesti uudella tavalla. Joku hiljainen, mitään aikaansaamattoman

näköinen saattaa olla melkoinen tekijä. Runot ovat myös yllättävän suosittuja. (Kankaanranta 1993, 38.)

Portfolio- arvioinnin heikkouksia

Portfolioarviointi voi olla työläs, eikä se arvioi kaikkia tasapuolisesti. Portfolioita tehtäessä ei voida olla varmoja siitä, että kaikki oppivat kaikki asiat. Voiko siitä olla varma koskaan? Onko se tarpeellista? Jos vanhemmat ovat mukana portfolioiden teossa, onko se silloin enää ”aito” oppilaan työ? (Pollari 1996, 61.)

Pollarin (1996, 61) mukaan töiden valinta kansioon voi olla joillekin oppilaille vastenmielistä. Oppilas ei halua tehdä itsearviointiosuutta lainkaan. Silloin portfolio on vain paperikasa oppilaalle. Miten voidaan muuttaa portfolioarviointi numeroiksi tarvittaessa? Joskus sanallinen arviointi portfolioarvioinnin pohjalta on työlästä.

Portfolioarviointi on tarkoitettu yksilön kehityksen arviointiin. Jos sitä käytettäisiin jonkun työyhteisön kehittämiseen, tulisi siitä kehittää systemaattisempi arviointimuoto, jotta se olisi vertailukelpoisempi. (Linnakylä 1994, 27.)

6 ESIOPETUSKOKEILUJA KESKI - POHJANMAALLA

Ylivieskan malli

Ylivieskassa esiopetuskokeilu alkoi syksyllä 1994, Katajan koulupiirissä. Mukana oli 15 esikoululaista, 33 ensi- ja 21 toisluokkalaista. Kokeilu oli kolmivuotinen. Esioppilaat ovat osan päivästä hoitopaikassaan, joka on lähellä koulua. Myös iltapäivähoito on järjestetty. Tarkoituksena on ollut etsiä järkeviä vaihtoehtoja päiväkodin ja koulun välille. (Ahlholm 24.2. 1994.)

Päätavoitteina on kouluvalmiuden ja sosiaalisuuden saavuttaminen yhteistoiminnassa esi- ja alkuopetuksen kanssa. Esikoululaisia opettaa kolme yhdysluokan luokanopettajaa. Koulutunteja esioppilaille on kaksi päivässä. Esioppilaat osallistuvat ympäristöopin, musiikin, kuvaamataidon ja käsityön tunteihin. Kehitystasonsa mukaisesti esioppilaat osallistuvat myös matematiikan ja äidinkielen tunneille. Näitä aineita harjoitellaan myös lastentarhanopettajan kanssa. Pääosa lapsen päivästä on leikkiä, kuten päiväkodissakin. (Ahlholm 24.2. 1994.)

Kokeilu on antanut opettajille sen, että nykyisin on otetta huomioon myös muiden yhteistyössä olevien ihmisten mielipiteitä. Tavallisesti toiminnasta on saanut itsenäisesti päättää. (Ahlholm 24. 2.1994.)

Toholammin malli

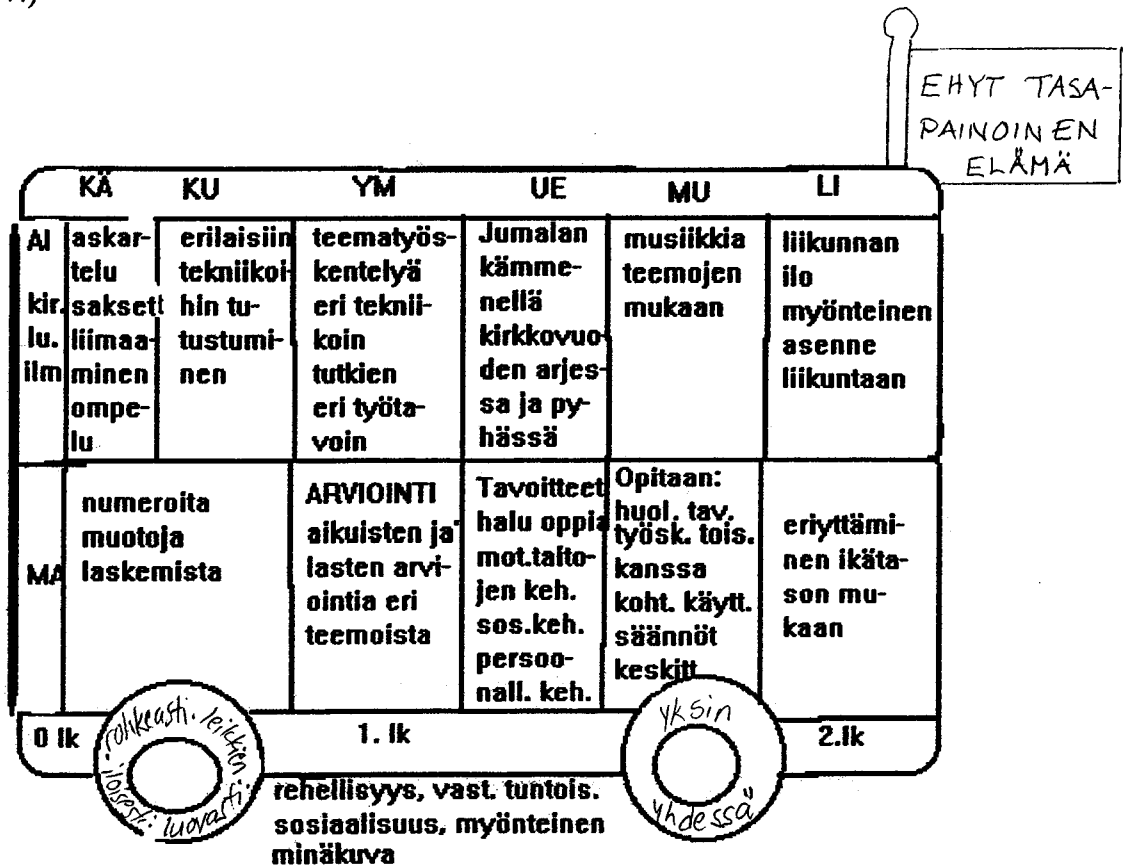
Toholammilla alkuopetuskokeilu alkoi vuonna 1995, jolloin kaikki alkuopetusluokat 7 : llä ala-asteella lähtivät 5 - vuotiseen kokeiluun mukaan. Alussa esioppilaita oli mukana 35, nykyisin 55 (vuonna 1997). Osallistuminen alkuopetukseen oli vapaaehtoista alusta alkaen, mutta kaikki vanhemmat halusivat heti lapsensa mukaan kokeiluun. (Alkukasvatus Toholammilla - video, toukokuu 1997.)

Esiopetuskokeiluun osallistui luokanopettajien lisäksi kolme lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Yksi lastentarhanopettajan virka, joka oli ollut ” käyttämättömänä ” saatiin säilytetyksi kokeilun avulla. Samalla se oli tarpeellinen kokeilun onnistumisen vuoksi. Päävastuu esioppilaista on lastentarhanopettajalla. Yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen kanssa on 12 tuntia viikossa, kolme tuntia päivässä. (Alkukasvatus Toholammilla - video, toukokuu 1997.)

Toholammin kirkonkylän ala-asteella esioppilaat ovat mukaan osan päivästä päiväkodissa ja noin puolet ajasta alkuopetuksen kanssa yhteistyössä. Yhteistyötunnit ovat iltapäivisin, ruokailun jälkeen. Yhteistyön on huomattu tuovan lisää suunnittelutyötä, mutta samalla se tuo virkistävän lisän alkuopetuksen toimintaan. Parasta on se, että esioppilaat tuntevat kouluun tullessa jo paikat, eikä tutustumiseen tarvitse käyttää niin paljon aikaa. Samalla opettajat tuntevat osittain tulevia ensimmäisen luokan oppilaita. (Ruotsala 13.9. 1996)

Esiopetuskokeilun aikana opetusta on voitu kehittää vähitellen luokattomaksi. Mikäli esioppilas on kehittynyt tarpeeksi sosiaalisista ja tiedollisilta taidoiltaan, voidaan hänet siirtää suoraan ensimmäiselle luokalle. (Ruotsala 13.9. 1996.) Esi- ja alkuopetuksen

mottona toholampilaisilla Ehyt tasapainoinen elämä. Eri aineissa oppilaat tekevät erilaisia tehtäviä, luokkarajoista riippumatta. Yhteisiä aineita esioppilaiden kanssa ovat uskonto, kuvaamataito, musiikki, liikunta, käsityö, ympäristöluonnontieto. Matematiikka ja äidinkieli ovat yleensä erillään, tosin poikkeuksiakin on. (Alkukasvatus Toholammilla - video, toukokuu 1997.)



KUVIO 9. Toholammin alkukasvatuksen OPS

(Alkukasvatus Toholammilla - video, toukokuu 1997.)

Matematiikan ja äidinkielen avulla ”suodatetaan ” muiden aineiden oppiaineiksi. Molemmat oppiaineet ovat hyvin keskeisiä ja tärkeitä asioita alkukasvatuksessa esioppilaista aina toisen luokan oppilaisiin saakka. (P. Männistö henkilökoht. tiedonanto 19.3.1997)

Opetussuunnitelman arvopohja näkyy linja - auton alta. Lippu auton keulassa on merkinä siitä, mikä olisi koko alkukasvatuksen päätavoite: Ehyt ja tasapainoinen elämä. (P. Männistön henkilökoht. tiedonanto 19.3.1997.)

Perhon malli - esiopetuskokeiluluvan saaminen

Esiopetuskokeilun suunnittelu alkoi Perhossa vuosien 1993- 1994 aikana, kun havahduttiin, että kunnassa oppilasmäärä vähenee oppilasennusteiden mukaan reilusti, ellei muuttoliikettä saada pysäytetyksi Perhon kunnassa. Tämä vaikuttaisi opettajien virkatilanteeseen. Möttösen ala-asteella kehitys olisi ollut se, että lähivuosien aikana olisi jouduttu luopumaan 6. luokanopettajan virasta ja muutaman vuoden päästä mahdollisesti 5. virasta. (Sivistyslautakunta 13.1.1994.)

Vaihtoehtoina virkojen säilyttämiselle on ollut seuraavat:

1. Esiopetusta järjestetään yhdysluokassa 0 - 1, jossa esioppilaat ovat ensimmäisen luokan kanssa yhdessä 12 -21 oppituntia viikossa
2. Mikäli kirkonkylän ala-asteen oppilasennuste pitää paikkansa, oikeuttaa se seuraavien kahden vuoden (1994 - 1996) ajan 8. luokanopettajan virkaan. Mikäli Möttösessä tämä tuntikehys vähenisi, voitaisiin siellä käyttää laskennallista kirkonkylän tuntikehystä. Tätä voisi hoitaa joko luokanopettaja tai tuntiopettaja
3. Mikäli kumpaakaan edellä mainituista ei toteuteta, sivistyslautakunta voi päättää Möttösen koululle tuntikehystä niin paljon, että siellä voidaan perustaa kuudes opetusryhmä. Tällöin koko kunnan valtionosuuskehystä voidaan joko lisätä tai säästää muusta opetuksesta tai toiminnasta palkkakulujen verran. Samalla yksi luokanopettajan virka lakkautetaan

4. Ei tehdä mitään, jolloin yksi luokanopettajan virka lakkautetaan ja samalla Möttösen tuntikehystä pienennetään. Vaihtoehtoina on joko yhdistää jokin luokka tai vähentää muuta opetusta kuten kerhoja tai erityisopetusta.

(Sivistyslautakunta 13.1.1994.)

Esiopetuskokeilulupa Möttösen ala-asteelle

Sivistyslautakunta esitti kunnanhallitukselle ja edelleen kunnanvaltuustolle, että Perhon kunta hakisi Opetusministeriöstä lupaa esiopetuksen järjestämiseksi 1.8. 1994 alkaen viideksi vuodeksi. Sivistyslautakunta oli kokouksessaan hylännyt ehdotukset ja halusi etsiä muita vaihtoehtoja kuudennen viran säilyttämiseksi. (Sivistyslautakunta 13.1. 1994.)

Tämän jälkeen pidettiin kunnanhallituksen kokous 17.1.1994, jossa käsiteltiin uudestaan asiaa Möttösen koulun vanhempien mielipiteeseen vedoten, sivistyslautakunnan kielteisestä päätöksestä huolimatta. Möttösen ala-asteen johtokunnan lausunto annettiin 19.1.1994 ja sen jälkeen kunnanhallitus esitti asian kunnanvaltuuston päätettäväksi. (Kunnanvaltuusto 24.1.1994.)

Kunnanhallitus esitti kunnanvaltuustolle, että kunta hakee Opetusministeriöstä lupaa esiopetuksen järjestämiseksi Möttösen ala-asteella. Sivistys- ja sosiaaliosasto tehtäväksi jäi selvittää toimenpiteen toiminnalliset ja taloudelliset vaikutukset. Näiden toimien ja virallisen Opetusministeriön luvan jälkeen kunta päätti lopullisesti esiopetuksen täytäntöönpanosta. Tämä päätös tuli hyväksytyksi yksimielisesti. (Kunnanvaltuusto 24.1.1994.)

Opetusministeriöltä tuli lupa esiopetuksen järjestämiseksi korkeintaan 25 oppilaalle lukuvuodessa vuosille 1994 / 95 - 1998 / 99. (Opetusministeriö 23.2.1994). Kunnanvaltuusto hyväksyi koulutoimen kehittämissuunnitelman 11.6.1996, jonka mukaan esiopetus toteutetaan koulun puolella 1.8.1997 alkaen Möttösen lisäksi, Oksakoskella, Taipaleessa ja Kokkonevalla,

jonne on suunnitteilla ” Pienten lasten ” koulua. Esiopetusta annetaan tämän lisäksi myös Päiväkoti Satulinnassa. Esiopetukseen on osallistunut 1980 - luvun alkupuolelta lähtien noin 98 - 99 % ikäluokasta. (Kunnanhallitus 13.1.1997.)

Esiopetuksessa lapset ovat keskimäärin noin 12 tuntia viikossa, josta osan ajasta he ovat 1. tai 2. luokan oppilaiden kanssa yhteistyössä. Toiminnassa korostuu elämyksellisyys, toiminnallisuus, havainnollisuus ja leikinomaisuus. Yhteistä toimintaa on musiikin, liikunnan, kuvaamataidon, askartelun ja ympäristöluonnontiedon tunneilla. (Kunnanhallitus 13.1.1997.)

Möttösen koulun opetussuunnitelman motto on ” Liiku laulaen luonnossa ”

Möttösen ala-aste on Perhon toiseksi suurin ala-aste. Esi- ja alkuopetuksessa opiskelee lukuvuonna 1997 - 1998 56 oppilasta, joista ensimmäisellä luokalla on 15. Esioppilaat, joita on 10, ovat ensimmäisen luokan kanssa yhteistyössä 2 - 3 päivänä viikossa 4 - 5 tuntia yhteensä. Toinen esioppilasryhmä, joita on 9 on myös 2 - 3 päivänä viikosta toisen luokan oppilaiden kanssa yhteistyössä. Yhteistyöpäivinä tulee päivää kohden yhteistyötä tulee 1 - 2 tuntia. Yhteistyössä on käytetty lähinnä musiikin, kuvaamataidon, käsityöaskartelun, liikunnan ja ympäristöluonnontiedon tunteja. (Perhon esi- ja alkuopetuksen OPS.)

Esioppilaiden ollessa toiminnassa mukana korostuvat erityisesti jokapäiväiset toiminnot ns. perushoito, leikit, juhlat, retket, käytännön työtehtävät, eri tahoille suuntautuva yhteistyö, luonnon tutkiminen ja satujen kuunteleminen. (Perhon esi- ja alkuopetuksen OPS.)

Koulun opetussuunnitelmassa korostetaan sitä, että koulu sijaitsee luonnon kauniilla paikalla, joka mahdollistaa ympäristöön liittyvien asioiden hyväksikäytön opetuksessa. Ympäriällä oleva kasvillisuus on aika monipuolista ja koulun lähellä on luontopolku. (Möttösen koulun opetussuunnitelma.)

Möttösen koululaiset ja opettajat ovat olleet kiinnostuneita musiikista ja sen harrastamista on haluttu vaalia. Muistona tästä on koulun oma musiikkikasetti. (Möttösen koulun opetussuunnitelma.)

Esiopetus siirtyi Kiertävästä Päiväkodista kouluun

Perhon kunnanhallitus haki Opetusministeriöltä lupaa lukuvuosiksi 1997 / 98 - 2001 / 2002 yhden lukuvuoden kestävää esiopetusta lapsille, jotka eivät ole vielä oppivelvollisia. Lupa myönnettiin 25.3. 1997. (Opetusministeriö 25.3.1997.) Tämän luvan myötä esiopetusta antava Kiertävä Päiväkoti lakkautettiin ja siellä toimiva henkilöstö siirtyi hallinnollisesti sosiaaliosastolta sivistysosastolle. Päiväkoti Satulinnassa säilyi edelleen esiopetusryhmä. (Kunnanhallitus 14.4.1997.)

TUTKIMUSOSIO

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA - ETNOMETODOLOGIA

Yhteiskunnan rakenteet määräävät ihmisten päämäärät ja keinot niihin pyrittäessä. Yhteiskunnan tapahtumia jäsenet tulkitsevat toimintojensa rakenteiden avulla. Yhteiskuntatieteellisenä metodina ymmärtäminen pyrkii tulkitsemaan yhteiskunnallista elämää toimintojen verkostona. (Heritage 1996, 60.)

1950-luvun puolivälissä Garfinkel keksi termin etnometodologia. Etnometodologia viittaa arkitiedon tutkimiseen ja niiden menettelytapojen ja ajatuskulkujen tutkimiseen, joilla yhteiskunnan jäsenet ymmärtävät elinolojaan, toimivat ja vaikuttavat niihin. Arkitiedon analyysissä tulee huomioida myös toimijan institutionaalinen konteksti eli aika, paikka ja olosuhteet, jossa toiminta tapahtuu. Etnometodologiassa on vaikutteita sosiologi Schutzin tiedonsosiologiasta, joka tutkii institutionaalista toimintaa. (Heritage 1996, 18 - 19.)

Etnometodologian sisällössä on vaikutteita Parsonin toimintateoriasta. Parson vastusti toiminnan näkemistä vain automaattisena kulttuurin suodattamana toimintamallina. Sen mukaan järjestelmien perusyksiköjä ovat toimintayksiköt, jotka muodostuvat seuraavista tekijöistä:

1. Toimija eli teon tekijä

2. Päämäärä, johon pyritään
3. Nykytilanne, jossa toimija toimii ja jota hän pyrkii toiminnallaan muuttamaan.
Tilanteessa voidaan erottaa ehdot, joita toimija ei pysty kontrolloimaan ja toimintatavat, jotka hän kontrolloi
4. Orientaatiotapa, joka käsittää ainakin yhden valintaperiaatteen, jonka mukana toimija suhteuttaa päämäärän nykytilanteeseen

(Heritage 1996, 23 - 24.)

Heritagen (1996, 16 - 18) mukaan etnometodologia yrittää tulkita tapahtumia syvällisemmin, tavallaan nähdä niiden taakse. Sosiologiassa on keskitytty tutkimaan toimintateoriaa, intersubjektiivisuutta eli toiminnan sisällä tapahtuvia ja vaikuttavia asioita ja tiedon sosiaalista rakennetta. Garfinkel pyrki käsittelemään ongelmia kokonaisvaltaisesti ja analyttisellä tavalla.

Parson kuvaa sitä, miten jonkun yhteisön arvostandardit yhtenäistävät toimintaa yhteisössä. Parson lähtee ideaalitalanteesta, jossa

1. Toimijoilla on toisiaan täydentävät rooliodotukset
2. Nämä rooliodotukset on integroitu arvojärjestelmään, joka on myös toimijoille yhteinen
3. Toimijat ovat sisäistäneet sekä erityiset rooliodotukset että yleiset arvot

(Heritage 1996, 29 - 30.)

Schutzin mukaan kokemamme arkitieto on aina jotenkin tyypitettyä eli me vertaamme ja analysoimme uutta tietoa aikaisempiin kokemuksiimme ja tietoihimme. Tämä on käytännön ongelma, jonka toimijat ratkaisevat rutiininomaisesti ollessaan tekemisessä toisten kanssa. He toimivat kuin heidän kokemuksensa olisivat yhteisiä saman käytännön tilanteen vuoksi. Miten kaksi toimijaa voi ratkaista ongelmiaan, kun he eivät pysty kommunikoimaan keskenään? (Heritage 1996, 62 - 65, 67.)

Triangulaatio

Triangulaatio sana tarkoittaa ”kolmiomittausta”. Tutkimusta voidaan arvioida aineiston, tutkijan, menetelmän tai teorian näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 69.)

Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan aineiston yhdistämistä keskenään esimerkiksi haastatteluja, lehtiartikkeleita, kuvanauhoituksia ja tilastotietoja. (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tutkimuksessani olen kerännyt tietoa kirjoista, kuvanauhoitteelta, lehtiartikkeleista, kokouspöytäkirjoista, haastattelemalla ja opettajien kirjeistä.

8 AINEISTON KERUU TOIMINTATUTKIMUKSENA MÖTTÖSEN ENSIMMÄISEN LUOKAN OPPILAIDEN JA PERHON KOULUJEN ALKUKASVATUKSESSA TYÖSKENTELEVIEN OPETTAJIEN KANSSA

Toimintatutkimus pedagogisena kehittämishankkeena

Toimintatutkimus on tapaustutkimuksen muoto. Yinin mukaan tapaustutkimuksella testataan jotakin teoriaa, kun taas Walkerin mukaan keskeistä on käytäntö ja sen kehittäminen. Tutkittavaa tapausta pyritään lähestymään kokonaisvaltaisesti ja tekemään siitä synteesi. Teoria pohjautuu usein symboliseen interaktionismiin, jolloin osallistujien kokemukset, merkitykset ja ilmiötä koskevat selitykset ovat keskeisiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 13.)

Tapaustutkimus on Syrjälän ja Nummisen (1988, 10) mukaan mukautuvaista eli opportunistista, koska tietoja etsitään sieltä, mistä niitä saadaan. Tapauksen valinta perustuu yleensä harkintaan. Keskeisenä valintaperusteena on se, onko tutkimuskohteeseen pääsy mahdollista ja voiko tutkija varmistua luottamuksellisten suhteiden syntyisestä tutkittavien kanssa. Tutkimuskohteen valinta määräytyy tutkimuksen alkuperäisestä kysymyksen asettelusta, mutta yhtä hyvin tapaustutkimuksen tutkimuskohde suuntaa tutkimuksen ongelmien muodostumista. Opportunistisia tulee esille siinä, että tutkimus voi toteutukseltaan

ja tavoitteiltaan muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella. Tutkimustapani varmistui tehdessäni omaluokka-harjoittelua ja huomattessani ongelmia koulutyössä. Tavoitteena oli löytää tapa, jolla saisi vuorovaikutuksen vanhempien ja erityisesti oppilaiden ja opettajien välillä toimimaan tavalla, josta olisi hyötyä, mutta se ei rasittaisi kohtuuttomasti siihen osallistuvia.

Kasvatuksen alueella toimintatutkimus voi auttaa:

1. Ratkaistaessa havaittuja ongelmia tai pyrittäessä parantamaan annettuja olosuhteita
2. Jatkokoulutuskeinona antamalla opettajalle uusia taitoja, lisäämällä hänen kykyään analysoida työtään ja vahvistamalla häneen itsetietoisuuttaan
3. Toteuttaessa ja suunniteltaessa opetukseen ja oppimiseen liittyviä muutoksia ja uudistuksia
4. Toimimalla ongelmanratkaisukeinona luokassa

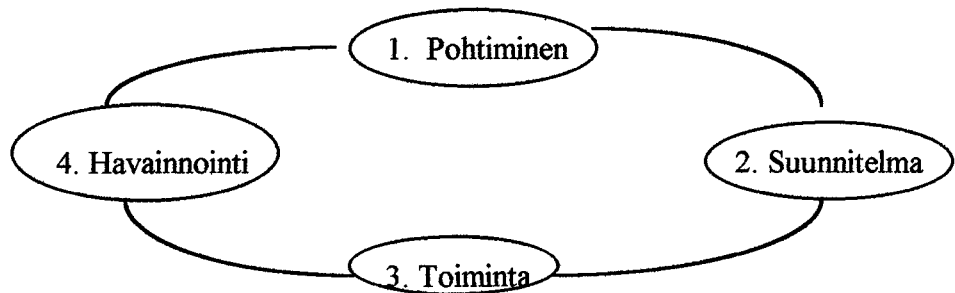
(Syrjälä & Numminen 1988, 61.)

Erilaiset kehittämissuunnitelmat voivat olla tapaustutkimuksen lähtökohtana koulussa, kuten opetussuunnitelman kehittämishankkeet tai yksittäisten ideoiden leviämisen tutkimus. Myös tutkijan henkilökohtaiset kokemukset voivat olla lähtökohtana ja motivoida tutkimuksen tekoon, esimerkiksi opettajan ensimmäiset kokemukset ensimmäisinä työvuosinaan opettajan sosiaalistuessaan ammattiinsa. (Syrjälä & Numminen 1988, 16 - 17.) Itse olen opettajan ammattiin sosiaalistumassa ja etsimässä omaa kasvatuskäytäntöni.

Toimintatutkimus ei ole objektiivista, jolloin tutkija ” kurkistelee ” tutkittavaan kohteeseen ulkopuolisena. (Eskola & Suoranta 1998, 128.) Toimintatutkimuksesta on käytetty nimitystä osallistuva tutkimus, jolloin yhteisenä päämääränä on ongelmien tiedostaminen ja tilanteen muuttaminen siten, että tutkimuksesta tulee kaikille siihen osallistuvista yhteinen oppimisprosessi. Toimintatutkimuksessa pyritään muutokseen ja osallistumiseen. Tavoitteena

on saada toiminnassa mukana olevat henkilöt itse suorittamaan oman työnsä analyysiä ja kehittämistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 52- 53.)

Toimintatutkimus etenee vaiheittaisena syklinä eli



KUVIO 10. Toimintatutkimuksen vaiheittainen eteneminen

(Kohonen 1996, 75.)

Toiminta perustuu osallistujien oman työnsä reflektointiin. Kaikki tutkimukseen osallistujat, toimijat osallistuvat käytännön toimintaan ja ongelmien ratkaisemiseen itse henkilökohtaisesti. Silloin kaikki saavat vaikuttaa oman elämänsä olosuhteisiin ja työhön. Samalla se voi herättää kritiikkiä sellaisia olosuhteita kohtaan, jotka ylläpitävät riippuvuutta, epätasa-arvoa tai riistoa. (Syrjälä & Numminen 1988, 51 - 52.) Tutkimuksessa saatu tieto voi olla myös ristiriitaista kuten tavallinen elämäkin. Se tarjoaa välähdyksiä ihmisten elämästä heidän omalla kielellä esitettynä. (Syrjälä & Numminen 1988, 81.)

Käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia. Tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät oman maailmansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkittavat ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen asia aineistoa kerätessä. Tapaustutkimus edellyttävät luottamusta tutkittavan ja tutkijan välillä. (Syrjälä & Numminen 1988, 9.)

Tutkimuksessani vertailen lasten haastattelujen ja aikuisten kirjoittamien kirjeiden tuloksia. Lasten vanhemmat ovat olleet mukana kehittämässä viikkoarviointia, arvioimalla kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja kirjoittamalla mielipiteensä viikkoarvioinnin tarpeellisuudesta ja omasta halukkuudesta osallistua yhdessä opettajan kanssa ensimmäisen luokan oppilaiden koulutyön arviointiin. Vuorovaikutusta, tilanteen kokonaisvaltaisuutta ja oppilaan yksilöllisyyttä olen pyrkinyt tuomaan esille näillä toimilla. Alkukasvatuskokeilussa ollaan yhdessä hakemassa toimivia yhteistyömuotoja.

Elävää opetussuunnitelmaa etsimässä - toimintasuunnitelma ja tutkimusmalli

Tutkimusasetelma on toimintasuunnitelma, jonka avulla esitetyistä ongelmista edetään tutkimuksen pohjalta muodostettaviin johtopäätöksiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 15.)

Tutkimuksen vaiheet:

- 1. Ensimmäisessä vaiheessa oli tarkoituksena saada vanhemmat mukaan arvioimaan koulutyötä ja heidät tietoiseksi siitä, mitä koulussa tapahtuu viikottain.*

Vanhemmat olivat toivoneet esi- ja alkuopetuksen yhteistä vanhempainiltaa, missä kerrottaisiin toiminnasta. Syksyllä pidetyssä vanhempainillassa he saivat valita ”rupatteluajan”, mikäli he olivat kiinnostuneet tietämään oman koululaisensa kouluun liittyvistä asioista tarkemmin. Näihin noin puoli tuntia kestäviin ”rupatteluun” osallistui 15 oppilaan vanhemmista 7.

Kankaanranta (1994) on kirjoittanut Köpaksen päiväkodissa ja siihen liittyvästä alkuopetusluokassa tehdystä arvioinnista. He olivat arvioineet esimerkiksi erilaisten toimintojen, kuten runojen kuuntelemista, sanojen kirjoittamista tai käsityö/askartelua onnellisen tai surullisen naaman kuvalla. Tästä muokkasin samantapaisen arvioinnin koskemaan koko päivää. Omaluokkaharjoittelun aikana, marraskuussa 1997 tein oppilaiden vanhemmille kyselyn reissuvihon ja kolme viikkoa kestäneen viikkoarvioinnin tarpeellisuudesta. Reissuvihon olin ottanut heti alkusyksystä käyttöön.

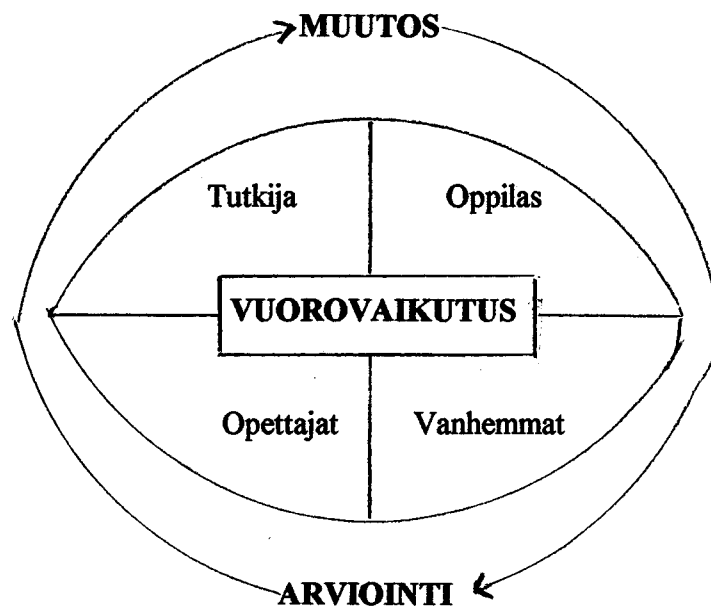
2. *Toisessa vaiheessa kokeilin koulutyön arviointia yhdessä ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa.*

Oman luokan kanssa olen pyrkinyt uudella arviointikeinolla, portfolioilla ja viikkoarvioinnilla arvioimaan muuttuvaa kehitystä.

3. *Kolmannessa vaiheessa halusin mielipiteitä muuttuneesta koulukäytännöstä ensimmäisen luokan oppilailta ja alkukasvatukseen osallistuvilta opettajilta.*

Tutkimuksessani selvittän, miten 15 ensimmäisen luokan oppilasta ja koulun alkukasvatuksessa työskentelevät 4 luokanopettajaa ja 3 lastentarhanopettajaa arvioivat muutosta, esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä. Opettajat kirjoittivat vapaamuotoisen kirjeen tammi - helmikuun aikana millaisia hyvin tai huonosti toimivia asioita yhdistämiseen liittyy (liite 5).

Tutkimustuloksia olen tarkastellut teoriataustan ja lapsilähtöisen opetuksen kritiikin näkökulmasta.



KUVIO 11. ”Vuorovaikutuspallo” - tutkimusmalli

Lasten tekemistä omien töittensä kansioista, portfolioista, en kerro tuloksissa tarkemmin. Tarkoituksena ei ole kuvata jokaista lasta yksilönä, vaan sitä, mistä he ovat koulutyössä kiinnostuneita. Mielestäni kansioon valitut työt (mihin kouluaineisiin ne liittyvät) ja haastattelut kertovat heidän kiinnostuksestaan.

Ryhmähaastattelu

Haastattelussa saamme selville asioita, joita emme voi havainnoida suoraan. Esimerkiksi sitä, mitä henkilö ajattelee, tuntee tai hänen aikaisempia kokemuksia tai tapahtumia jostakin. (Syrjälä & Numminen 1988, 94). Haastattelu on oikeastaan keskustelua, jonka tutkija aloittaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25).

Ryhmähaastattelulla pyritään suuntaamaan valitun ryhmän keskinäistä keskustelua tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Tällainen ryhmäkeskustelu on erityisen hyödyllistä silloin, kun

1. Pyritään ymmärtämään ihmisten välisiä suhteita ja keskinäistä vuorovaikutusta eli toiminnan tai tapahtumien sosiaalista ympäristöä
2. Toimintatutkimuksessa, jossa tutkimuksella pyritään sekä muuttamaan tilannetta että tutkimaan sitä
3. Pyrkimyksenä on ymmärtäminen ja oivaltaminen, sillä ryhmä auttaa jäseniään ymmärtämään ja oivaltamaan enemmän kuin, mihin he itse pystyisivät
4. Tavoitteena on luoda uusia ideoita

(Syrjälä & Numminen 1988, 104 - 105.)

Vaikeutena on se, ettei yksilöstä voida koota ryhmähaastattelussa kovin yksityiskohtaista, syvällistä ja laaja-alaista tietoa. Lisäksi ryhmä voi rajoittaa osallistujien käyttäytymistä ja väärentää " totuutta ". (Syrjälä & Numminen 1988, 105.)

Oppilaat haastattelin heidän keräämänsä portfolio-kansion sekä koulun päivittäisten toimintojen perusteella. (liite 4) Portfolion avulla oli helpompi muistaa, mitä ollaan tehty. Haastattelun osana oli myös viikkoarviointi.

Ryhmähaastattelut suoritin viikoilla 6 - 7, 6. - 12.2.1998. Haastattelun suoritin 3 oppilaan ryhmähaastatteluna. Yhden oppilaan haastattelin itsenäisesti (13.2.1998) koska hän oli poissa sairauden vuoksi aikaisempina haastattelupäivinä. Haastattelu tapahtui koulupäivän aikana, pääsääntöisesti ns. pitkän välitunnin aikana klo 10.15 - 10.40. Tämän jälkeen oli ruokatunti. Yhden haastattelun tein kirjastotunnin aikana ja toisen kuvaamataidon tunnin aikana, erään oppilaan henkilökohtaisen avustajan valvoessa kuvaamataidon tunnista osan aikaa. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia jokaisella ryhmällä.

Haastatteluryhmänä käytin viikonpäivien mukaan jaettua pöytäryhmää. Eli maanantaipöydässä istuu 3 oppilasta, tiistaipöydässä 3 jne. Kaikissa viidessä pöydässä on 3 oppilasta, yhteensä 15.

9 TULOKSIA

1. Vaihe: Viikkoarvioinnin synty ja kehittäminen

Vanhempien ja opettajan yhteistyönä tapahtuva koulutyön arviointi

Lokakuussa 1997 suoritetun omaluokkaharjoittelun aikana, halusin saada palautetta vanhemmilta siitä, miten heidän ensimmäisen luokan oppilaansa koulutyö on lähtenyt alkuun. Minulla oli tavoitteena saada vanhemmat kiinnostumaan yhteistyöstä koulun kanssa. Samalla he antaisivat minulle, aloittelevana opettajana, tukea kasvatus- ja opetustyöhön.

Kolmen viikon ajan vanhemmat seurasivat koululaisensa suhtautumista koulutyöhön ja viimeisen viikon jälkeen he kirjoittivat minulle viikkoarviointiin (liite 1), miten heidän mielestä aika oli mennyt, mitä mahdollisia muutoksia oli tapahtunut lapsen suhtautumisessa koulutyöhön. Tämän ohessa oppilailla oli jo reissuvihko ja innokkaimmat vanhemmat kirjoittelivat vielä siihen kuulumisia ja kyselivät epäselvistä asioita. Reissuvihon olen todennut aikaisemmassa työssäni, kiertävän päiväkodin toiminnassa tarpeelliseksi. Ajattelin, että se olisi myös lukemaan opetteleville ensimmäisen luokan oppilaille hyvänä ”muistin tukena” kodin ja koulun välillä. Pienet muistilaput saattaisivat joutua Aapisen välistä hukkaan.

Lasten innostuneisuutta koulutyöhön vanhemmat olivat arvioineet esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- ” Koulun lähteminen on mukavampaa kuin aiemmin. Laittaisitko viestiä, jos lukemista voisi jotenkin kotona edistää. Mitä opetettiin tukiopetuksessa? Hyvää jatkoa. ”
- ” Taiton keskittyminen riippuu suuresti siitä, mikä juttu sillä hetkellä on pinnalla. Joskus joku asia valtaa mielen niin, että mitään muuta ei ” mene koneeseen ”. Mielellään Taito lähtee kouluun. ”
- ” Hyvin on koulun käynti sujunut. Läksyt on tehnyt itsenäisesti. Sannin kertoman mukaan ei erityistä vaikeutta missään aineessa. ”
- ” Tykkää käydä koulua. Ei eroa ma - pe- jaksamisessa. ”
- ” On ollut innostuneempi läksyjen teossa. Kouluinto on säilynyt yhtä korkealla alusta asti. ”
- ” On vaikuttanut innostuneelta ja lähtee aina mielellään kouluun. Ei osannut kertoa mitään erityistä tai tavallisesta poikkeavaa koulupäivien ohjelmassa. ”
- ” Innostunut tavaamisesta. Yrittää muualtakin kuin Aapisesta. ”

Itse opettajana olin arvioinut oppilaiden koulunkäyntiä esimerkiksi seuraavalla tavalla:

- ” Lukeminen edistyy. Tekee keskittyneemmin töitä kuin aikaisemmin. ”
- ” Lukeminen edistyy loistavasti. Näyttäisi innostuvan oppimaan muualtakin ympäristöstä sanoja. Matematiikka mieluista. ”
- ” Reippaasti ja tunnollisesti tehtävät tehty. Huolehtii ja auttaa tarvittaessa myös muita. ”
- ” Jatkaa reippaasti samaan malliin. Ei ongelmia. ”
- ” Jatkaa samaan malliin. Auttaa vieruskavereita, mikä hyvä asia. Mielellään apuopettajana, kun opettelemme lukemaan ja tavuttamaan tekstin pätkiä taputtamalla. ”
- ” Reipastunut ja asiallistunut. Jaksaa tehdä töitä joskus enemmänkin kuin on tarkoitettu tehtäväksi. Oli tukiopetuksessa tiistaina. Hieman alussa itketti, mutta näytti ymmärtävän tarkoituksen, kun hetki keskusteltiin ja mietittiin asioita yhdessä. Lukeminen edistyy. ”

Tämän arvioinnin jälkeen tein vanhemmille kyselyn (liite 2) reissuvihon ja viikkoarvioinnin tarpeellisuudesta. Vanhempien arvioidessaan oman arvioinnin mahdollisuutta ja osallistumista koulutyön arviointiin kuvasivat he seuraavasti:

- ” Reissuvihko on hyvä ja riittävä systeemi tiedottamaan puolin ja toisin. Tulevasta ohjelmasta haluaisin tietää vain siinä tapauksessa, että se vaatii jotakin toimenpiteitä tai varustusta kodin puolelta tai on jotakin erikoisjuttuja. Mutta ei normaalista viikko-ohjelmasta. ”
- ” Hyvää noissa lappusissa oli se tieto, minkä sai oppilaasta itsestään. Sitäkin voisi jatkaa reissuvihon välityksellä, vaikkapa kerran pari lukukaudessa. ”
- ” Tämä reissuvihko on hyvä juttu. ”
- ” Mielestäni tulevasta ohjelmasta on tiedottaa reissuvihossa silloin, kun on jotain erikoista ohjelmassa. Ei siis välttämättä jatkuvasti. ”
- ” Reissuvihko on tarpeen ekaluokkalaisilla, mutta arvioinnin jätämme koulun perinteiseksi tehtäväksi.”
- ” Vastasin kielteisesti kaikkiin, koska siitä tulisi opettajalle liikaa vaivaa. Arviointia voit toki joskus tehdä näinkin, mutta luultavasti petyt, koska me vanhemmat emme jaksa/ muista aina vastata. Reissuvihko on mielestäni hyvä, koska se pysyy lapsella tallessa, jos äiti haluaa jotain asiaa kertoa. Osittain pitäisi lapsen itsekin oppia suullisesti kommentoimaan. ”

Näiden tietojen perusteella jatkoin reissuvihkokäytäntöä, mutta viikkoarviointia tein vain oppilaiden kanssa koulussa. (Kts. alla oleva taulukko)

ARVIOINTITAPA	KYLLÄ	EI	EI OSAA SANOA	YHTEENSÄ
VIKKOARVIOINTI	8	4	3	15
REISSUVIHKO	9	4	2	15
OLETKO VALMIS JATKAMAAN SAMANTAPAISTA ARVIOINTIA	8	3	4	15

TAULUKKO 1. Vanhempien arvioinnit osallistumisestaan koulutyön arviointiin.

Vaikka viikkoarvioinnin jatkamiseen vastasi 8 myöntävästi 15 vanhemmasta ja vain 4 kieltävästi, päädyin itsekin siihen, että jatkuvana käytäntönä se olisi liian raskasta. Yllättävää oli

se, että vanhemmat halusivat tulla vapaaehtoisesti ”rupatteluihin” ja toivoivat, että viikkoarviointi tai ”rupattelu” voisi olla vaihtoehtoisina yhteistyömuotoina syys- ja kevätlukukaudella.

Vanhemmat osallistuvat hyvin innolla koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön, varsinkin alkuopetusluokilla. Huoli siitä, että oppiiko koululainen lukemaan ja kirjoittamaan samoin kuin toisetkin, on yhtä tärkeä asia vanhemmille kuin opettajalle. Tärkeätä on myös saada pieni koululainen innostumaan koulutyöstä ja siihen vaikuttavat myös vanhempien mielipiteet ja kiinnostus koulutyötä kohtaan. Vanhempien mielenkiinto arviointia kohtaan näkyi myös siinä, että oppilaat keskustelivat arvioinnista myös koulussa opettajan kanssa. Jotkut heistä kertoivat, mikäli esimerkiksi reissuvihkosysteemistä oli kotona pidetty.

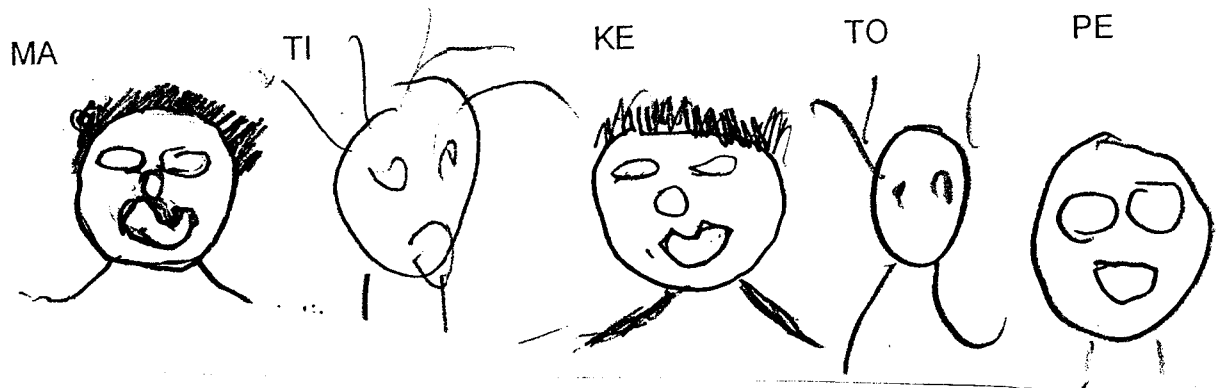
Koulutyön arviointi jakaa mielipiteitä. Huomattavaa oli kuitenkin, että vain yksi vanhemmista ei halunnut ottaa kantaa arviointiin, muut kertoivat mielipiteensä. Tämä on ristiriidassa Koppinen, Korpinen ja Pollari esittämän käsityksen mukaan, jossa mainittiin siitä vanhempien arkuudesta osallistua arviointiin. Tämä osoittaa sen, että Möttösen koulun vanhemmat ovat aktiivisia ja osallistuvaisia ihmisiä. Yhteistyön laatu ja kesto on ilmeisesti opettajan kärsivällisyydestä ja innokkuudesta kiinni.

Turvallinen, avoin ja keskusteleva ilmapiiri herättää luottamusta sekä vanhempien että opettajan puolelta. Tämä edistää oppilaiden oppimista ja innostusta koulutyöhön. Oppilaat saavat tuntea, että he ovat arvokkaita, koska heidän työskentelystä ollaan sekä koulussa että kotona kiinnostuneita.

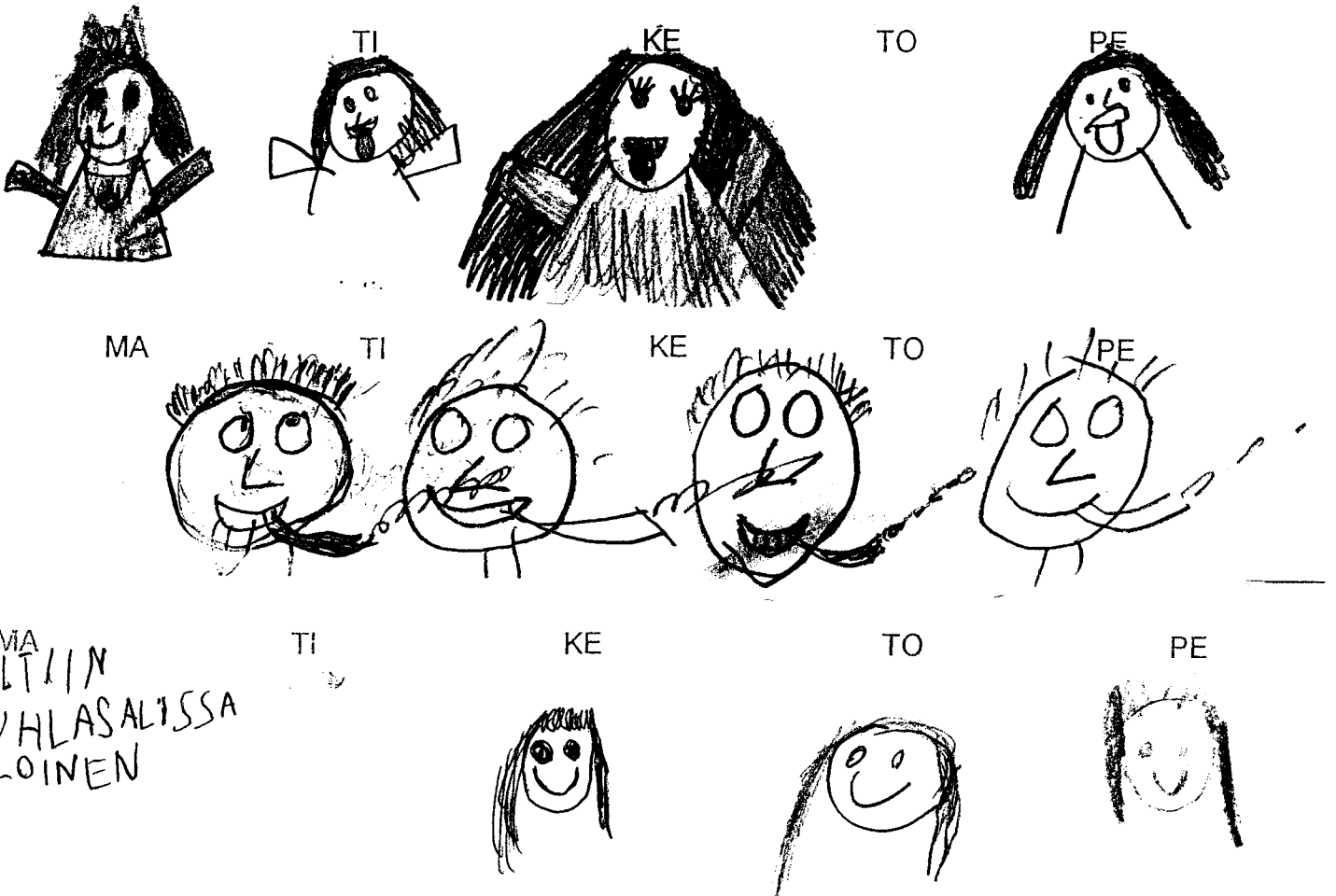
2. Vaihe: Viikkoarviointia jatketaan oppilaiden kanssa

Viikkoarviointilomakkeen yläosan, jossa kerrottiin tulevasta viikosta, oppilaat leikkasivat omaan reissuvihkoon tiedoksi vanhemmilleen ja lopun viikkoarviointilomakeesta he teippasivat pulpetin sisäkanteen. Arviointikohtaan jäi enää oppilaan ja opettajan kohdat (liite 3). Oppilaat piirsivät omien kasvojensa kuvan ja kirjoittivat viivoille, mikäli halusivat ja osasivat, mikä päivässä oli mukavaa, mikä ikävää. Arvioinnista tuli hyvin persoonallisia.

Oppilaan oma arviointi:



Oppilaan oma arviointi:



- H: ” No, kysytäänpä sitten viikkoarvioinnista kaikilta. Mitä mieltä te ootte tuosta viikkoarvioinnista. Tai päiväarvioinnista. ? ”
- Taito (lasten nimet muutettuja) : ” Tietystihän se on sillä lailla hyvä asia, että miten me suoriudumme tässä että muisti niinku tulee paremmaks.....”
- H: ” Sä koet, että muisti tulee paremmaks, kun pitää vähän miettiä, mitä oikein tuli päivän aikana tehtyä.....”
- Taito: ” Niin. ”
- H: ” Joo. Se on ihan hyvä piirre. Sä oot keksinyt sille hyvän merkityksen. Mitäs muuta merkitystä sillä voisi olla? ”
- Taito: ” Että tuota niin kehittyä piirrustustaito ja että tuota niin, sillä tasollakin hyvä asia, että muistaa kaikenlaista.....”
- H: ” Tässä on nyt sattunut sillä tavalla, kun mä oon katsonut teidän päiväarviointia, niin onkohan yhen ainoan kerran yhdellä oppilaalla ollut sellainen kuva, että hän on piirtänyt vähän niinku naaman väärin päin. Kaikilla muuten on ollut kiva päivä. Onko se niin, että kun ollaan koulussa, niin on aina kivoja päiviä? ”
- Sanni: ” Joo-o. Ollaan. ”
-
- H: ” No, entäs sitten se lappu, mikä me laitetaan pulpetin kanteen? ”
- Taavi ja Silja: ” On se ihan hyvä. ”
- H: ” Ymmärrättekö te, mitä siinä teette? ”
- Taavi ja Silja: ” Joo. ”
- H: ” Minä oon ainakin huomannut, että sinne on niitä naama kuvia ilmaantunut ja suurin osa on ollut onnellisen naaman kuvia. Mitäs varten ne viivat siellä ovat? ”
- Taavi: ” Että niihin saa kirjoittaa, mukavaa tai ei. ”
- H: ” Niin tai sitten vois niihin kirjoittaa, mikä asia on ollut kivaa tai tyhmää tai ei oo ollu oikein kivaa tehdä. Esimerkiksi, jos vaikka kaunokirjoitus on ollut kivaa tänä päivänä, niin siihen voi kirjoittaa että kaunokirjoitus tai pelkkä kauno. Sitä varten ne viivat ovat siinä.”
-
- H: ” Entäs sitten se viikkoarviointi, kun me tehdään sinne päivän kohdalle ne naaman kuvat? ”
- Saara: ” Sekin on ihan hyvä. ”
- H: ”Tiiäkö sinä, miksi sitä tehdään? ”
- Saara: ” Ehn.”
- H: ” Minkälaisia asioita sä oot siihen laittanut? ”
- Saara: ” No, aina piirretty oman naaman kuva. ”
- H: ” Jos on ollut kiva päivä, niin onnellisen naaman kuva ja jos vähemmän mukava, niin sitten jotain muuta.....”
- Saara: ” Me ainakin kirjoitettiin sinne viivoille omat nimet Selinan kanssa. Naurua.....”
- H: ” Hmm. Mitäs siihen ois saanut kirjoittaa? ”
- Saara: ” Että, mitä on tehty, kaikkia..... ”
- H: ” Niin tai mikä homma on ollut kivaa tänä päivänä. Jos se on ollut liikunta salissa, askartelu tai joku tämmönen...”

Ongelmaksi muodostui se, että muistettiin tehdä arviointi oppilaiden kanssa, erityisesti sellaisina päivinä, jolloin esikoululaiset olivat toiminnassa mukana. Teimme tällaisina päivinä arvioinnin usein ennen ruokailua, kahden oppitunnin asioista. Jotkut oppilaat halusivat tehdä arvioinnin koulupäivän päätteeksi. Useimmiten yhteistyö esioppilaiden kanssa kesti lähes koulun loppumisaikaan asti, jolloin ei jaksettu / ehditty / muistettu tehdä arviointia.

Paremmen ajankohdan löytäminen koulupäivästä antaisi kokonaisvaltaisemman käsityksen päivän arvioinnista. Mikäli arviointi tehdään ennen kouluruokailua, jää siitä pois silloin tutkimuksen kannalta olennainen asia eli miten toiminnot sujuu esioppilaiden kanssa yhdessä.

3. Vaihe: Oppilaat ja opettajat arvioivat muutosta

Miten ekaluokkalaiset ja aikuiset kuvaavat yhteistyötoimintaa

Haastatellessani ensimmäisen luokan oppilaita siitä, millaisena he kokevat esikoululaisten kanssa tehtävän yhteistyön, sain vastaukseksi kaikilta, että se on mukavaa vaihtelua. Suuria ongelmia ei ollut ja päivät olivat odotettuja. Saman olen huomannut itsekin sekä alkukasvatuskokeilussa olevat aikuiset. Jos emme tehneet yhteistyötä esikoululaisten kanssa jonakin päivänä, lapset kysyivät heti syytä siihen.

H: ” Mikä on semmosta tekemistä, mikä on mukavaa, kun ollaan eskareiden kanssa yhdessä? ”
Topias, Tapani ja Seija: ” Kaikki. Kaikki on mukavaa tekemistä. ”

Otteita opettajien kirjeistä:

” Yhteistyötunnit tuovat oppilaille mukavaa vaihtelua: he saavat välillä olla toisenkin aikuisen ohjauksessa ja nämä tunnit ovat yleensä toiminnallisempia ja vaihtelevampia kuin tavalliset oppitunnit. Jos me opet olemme päättäneet pitää lepopäivän ilman yhteistyötä, ensiluokkalaiset kyllä huomaavat kaivata, eikö tänään olekaan eskareiden kanssa yhteistä. ”

” Edellisviikolla käsiteltyihin aikakäsitteisiin liittyen pidimme musiikkitunnin. Lähdimme liikkeelle vuodenajoista. Lauloimme ja dramatisoimme. Oppilaat pitivät kovasti. Kesälaulun kuuntelimme kasetilta. Jatkoimme laulaen syksystä ja talvesta. Ainakin talveen liittyi vielä myös leikki.
Tämä yhteistyömuoto oli mukava ja aihettamme kokoava kertaustunti, opetussuunnitelmankin mukainen. ”

” Luettiin satu Pessistä ja Illusiasta. Jatkettiin seuraavana päivänä ystävyysaihetta. Teimme talventörröttäjä kortit. Kortti myös postitettiin samana päivänä. Toisessa ryhmässä leivottiin ystävänpäiväpullaa ja luvattiin viedä lämpimäisiä ystäväille.
Ystävänpäiväkortissa ja leipomisessa pyrittiin luovaan ilmaisuun ja onnistumisen elämyksiinja empaattisuuteen. ”

” Mielestäni yhteistyö tarjoaa paljon sellaista toimintaa, esim. retket, vierailut, joita kukin luokka ei yksinään pystyisi toteuttamaan. Esikoululaisten mukaantulo yhteistyöhön antaa heille paljon

sellaisia kokemuksia ja elämyksiä, joita he eivät muuten saisi. Nyt eskarit saavat todellisen kosketuksen koulutyöhön, sen rytmiin yms. asioihin, mistä heille on vain pelkkää hyötyä aloittaessaan itse koulun käyntinsä.”

”Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat ovat onneksi niin väljiä, ettei yhteistyö haittaa tiedollisen opetuksen antamista. Tämä 2-3 kertaa viikossa on sopiva määrä yhteistyölle, jokapäiväisenä se olisi liian suuri rasite. Ja jos ekareilla tai koululaisilla on jotain omia hommia, olemme käsittäneet vapauden pitää välillä välipäiviäkin. Yhteistyö tuo enemmän leikkiä ja toimintaa koulutyöhön, siten se tukee OPS:n toteutumista: Lapsi oppii leikkimällä.”

”Yhteistyötähän on tehty lähinnä liikunnan, kädentaitojen, kuvaamataidon, musiikin ja ympäristöopin alueilla ja juuri näillä osa-alueilla se parhaiten onnistuukin.”

Joskus lapset kokivat toiminnan liian helpoksi.

Siviä: ”No, kun me rullataan niin monesti niitä autoja.”

H: ”Tarkoitatko sinä siihen wc-paperirullan päälle sitä lankaa?”

Siviä: ”Niin.”

Ote opettajan kirjeestä:

”Lasten mielipiteitä yhteistyöstä kysellessäni esille tuli, että toiset esikoululaiset selvästi pitävät tunteista, mutta toiset eivät niistä välitä. Eli tämän asian suhteen käy kuin muidenkin, toisille leikki on kaikki kaikessa, kun taas toiset haluavat jo oppia jatkuvasti kaikkea uutta.”

Liikuntaa (luistelemista), puutöitä ja kuvaamataitoa toivottiin enemmän.

H: ”Mikä on semmosta tekemistä, mitä pitäis olla vielä enemmän, kun ollaan yhdessä?”

Tiitus: ”Mun mielestä puutyöhommaa sais olla vähän enemmän.”

H: ”Puutyöt....”

Taito: ”Luistelemista.”

H: ”Entäs Taavi?”

Taavi:

H: ”Luistelemista.... luisteleminen kuuluu liikuntaa. Onko liikuntaa sitten liian vähän?”

Taito: ”Luistelemista.... ja sitten liikuntaa....”

”Tänään rankan hiihtojakson päätteeksi oli mahtava ruokailla lasten kanssa, hetki viivähtää lasten omissa touhuissa. Ja loppupäivästä taas keskittymiskyky oli sillä mallilla, että taas oli aika ohjatulle opetukselle.”

H: ”Onko jotain semmosta, mitä haluaisitte tehdä enemmän, kun ollaan eskareiden kanssa yhdessä?”

Seija: ”Kuvista.”

Toiminnan suunnittelu ja toteutus on lasten kertomien mukaan onnistunut aika hyvin. Totta on varmasti se, että liikunnalliset harjoitukset jäävät helposti kädentaitojen ja kielellisten harjoitusten vuoksi vähemmälle. Liikuntaa voisi erilaisin leikein yhdistää esimerkiksi äidinkieleen, matematiikkaan tai ympäristöluonnontietoon. Se vaatii aikuisten kekseliäisyyttä, innostusta ja yhteistoimintaa lisää.

Yhteistyön parhaita puolia - lapset löytävät uusia kavereita, voittavat ujuttaan ja tutustuvat kouluympäristöön paremmin - aikuisille lapset tulevat tutummaksi jo esikouluikästä lähtien paremmin kuin aikaisemmin

Kaikki haastatteleman ensimmäisen luokan oppilaat kertoivat, että heillä oli kavereita sekä omalla luokalla että esikoululaisten parissa. Yhtenä syynä helposti löytyviin kavereihin on se, että suurin osa lapsista on jotenkin keskenään sukua. Jokainen haastateltava mainitsi ainakin yhden kaverin joko omalta luokalta tai esikoulusta. Suurin osa pystyi mainitsemaan nimeltä 2 - 3 lasta. Yhdellä oppilaalla oli vain esikoululaisissa sopivia leikkikavereita.

H: ” Oottako saaneet kavereita ekaluokasta? ”
 Taavetti: ” Mulla on ainakin kavereita.”
 H: ” Ketä sulla on? ”
 Taavetti: ” Kalle on ainakin mun kaveri ja sitten vielä Ville. ”
 H: ” Mites Tapani? Ootko sä saanut kavereita? ”
 Tapani: Nyökyttelee.
 H: ” Onkos Tiituksella kavereita? ”
 Tiitus: ” On. ”

H: ” Oottakos eskareista saaneet kavereita? ”
 Taavetti: ” Joo. ”

H: ” Oottakos te saaneet eskareista kavereita? ”
 Tiitus: ” No, mulla on ainakin siellä yks eskari ni mun serkku. ”
 Tapani ja Taavetti : Nyökyttelevät.

H: ” Oottako te saaneet kavereita ykkösluokalta? ”
 Timo: ” On.”
 Taito: ” Oon. Mä oon saanut tuosta Pörräisen lähetyviltä (entisen Kiertävän päiväkodin nimi) niitä, Aleksanteri ja Jaakko. Niitä oli vaikka mitä. ”

Otteita opettajien kirjeistä:

- ” Kynnys aloittaa koulu tutuissa tiloissa, tuttujen ystävien ja turvallisen opettajan kanssa ei varmasti ole niin suuri kuin koulun aloitus minun lapsuudessani oli. ... Tutustuminen on voinut tapahtua vähitellen, ensin oman ryhmän lasten kanssa, sitten, askel askeleelta myös koululaisten kanssa. ”
- ” Oppilaat (eskarit, 1 ja 2 luokkalaiset) odottavat innolla yhteisiä tuntejamme. Alussa eskareita suurinta osaa pelotti koululaisten mukana olo, mikä on ihan ymmärrettävää, mutta nyt hekin odottavat innolla yhteisiä tunteja. On ollut uusia kavereita, johon voi luottaa. Arimmat eskarit pelkäävät vieläkin kovaäänisten ja isojen koululaisten joukossa. Yleensä kovaääniset valitettavasti saavat opettajan huomion, näin on käynyt myös meidän yhteisillä tunneilla. On myös niitä eskareita, jotka vallan innostuvat isossa ryhmässä. He ottavat sitten sen pellen roolin ja nauttivat, kun saavat naurattaa muita ja olla esillä. Eli on niitä, jotka hiljaa tekevät sen, mitä käsketään ja on myös niitä, jotka nauttivat suuressa ryhmässä olosta (siis yhteistyön aikana). Mutta mehän olemme erilaisia persoonia. ”
- ” Eskarilaisten mukanaolo luokassa tuo tervetullutta vaihtelua koululaisten ja opettajan arkirutiineihin. Se auttaa jäsentämään aikaa ja rytmittämään sitä. Tosin syksyllä yhteistyön alkaessa menee aina jonkin aikaa siihen, että oppilaat oppivat olemaan samassa porukassa uusien tyyppien kanssa ja ne ovat omaksuneet pellen, kovanaaman tms. rooleja yhteistyöhetkiä varten, pystyvät niistä luopumaan. Onneksi aikaa myöten jokainen on uskaltanut olla oma itsensä. ”
- ” Ja vielä yksi hyvä puoli: ekaluokan syksy ei ole tuntunut opesta yhtä raskaalta kuin aiemmin, kun oppilaat ovat esikouluvuotenaan olleet yhteistyössä mukana. Uskoisin sen helpottavan samalla tavoin lasten koulun aloitusta. ”

Mallioppiminen on esikoululaisille ja alkuopetusikäisille tärkeä oppimismuoto, kuten Niinikuru ja Pässilä ovat Pienten lasten koulu - pedagogiikassaan todenneet. Ryhmässä lapset saavat palautetta toisilta lapsilta omasta käyttäytymisestään, mikä joskus voi ilmetä kovanaaman tai pellen roolin ottamisena ja toisten lasten innostamisena samanlaiseksi.

Aikuisten ja muiden lasten antaman palautteen avulla lapsi muovaa omaa minäkäsitystään. Kohonen on kirjoittanut kokonaisvaltaisen oppimisen auttavan lasta kokonaisvaltaisen minäkuvan muodostamisessa. Monipuolisella toiminnalla tuetaan lapsen minuuden kehitystä. Alkukasvatuksen yhtenä tavoitteena on antaa lapselle tilaa ja rohkeutta olla oma itsensä ilman pellen roolia. Ryhmässä tätä taitoa harjoitellaan.

Ryhmän jakaminen oikein ja tasapuolisesti on joskus vaikeaa

Aikuisten mielestä ryhmän jakaminen on toiminnan onnistumisen kannalta ensisijaisen tärkeää. Lapsetkaan eivät aina ole tyytyväisiä ryhmäjakoon. He eivät välttämättä sitä sano, mutta saattavat näyttää sen rauhattomalla käytöksellä. Ongelmana on usein se, miten parhaat kaverukset tai mahdollisesti rauhattomimmat voidaan jakaa eri ryhmiin. Aina ei ole mahdollista ryhmiinjako henkilökunnan vähyden tai tekemisen vuoksi.

Lapsia ei jaettu esimerkiksi Valkosen ja Vilskan ehdottamiin tukea tarvitseviin, keskimääräisesti tavoitteiden mukaan edistyvien, hyvin edistyvien ja taitavien ryhmiin. Erilaisten testien käyttäminen on mielestäni opettajalle rasittavaa ja oppilaat joutuvat silloin ” valvovan silmän alle ”, mikä olisi lapsilähtöisen kasvatuseriaatteen antama mahdollisuus. Samalla se sulki pois lasten vapaan mahdollisuuden valita ja toimia itseään kiinnostavien asioiden parissa. Lapsen oma ajattelu- ja valintataito kärsii, aikuisen tehdessä hänen puolesta valintoja. Aikuisen tehtävänä on ohjata, ei holhota.

Mahdollista olisi yhdessä erityisopettajan ja muiden aikuisten kanssa tehdä jo syyslukukaudella kartoitus siitä, minkä tasoisia oppilaita on esi- ja alkuopetuksessa ja rakentaa sen pohjalta erilaisia ryhmiä. Lasten kaverisuhteet mahdollisesti särkyisivät silloin ja se näkyisi mahdollisesti oppimismotivaatiossa.

Järjestäjäparit valitsin yhdessä lasten kanssa arpomalla. Joskus arpomista käytettiin erilaisten paritehtävien tekemiseen, mutta yleensä oppilaat halusivat tehdä töitä parhaiden kavereidensa kanssa. Pienryhmän suuruuden yleensä määräisivät opettajat, mutta oppilaat saivat valita ryhmän jäsenet itse. Mielestäni alkeelliset yhteistoiminnalliset oppimistavat sopivat esi- ja alkuopetusikäisille. Koppinen, Korpinen ja Pollari ehdottivat erilaisten ryhmien tekemistä esimerkiksi eri eläinten mukaan. Tätä käytäntöä ei kokeiltu missään, mutta sitä voisi kokeilla myöhemmin.

Isommat oppilaat pystyvät auttamaan pienempiä ja tuntea samalla itsensä tärkeäksi.

” Apuopettajana ” toimiminen opettaa kasvamaan vastuuseen.

H: ” Mitäs mieltä te ootte siitä, kun me ollaan eskareiden kanssa yhteistyössä, niin minä laitan puolet porukasta esikoulun puolelle ja toinen puoli jää luokkaan ja sieltä tulee puolet meidän puolelle?”

Taito: ” Eihän me oikein siitä tykätä. Se on semmosta karhiata. ”

H: ” Karhiata ? Onko se liian raaka jako ? Miksi sä et oikein tykkää siitä? ”

Taito: ” Se olis parempi niin, että ykköset sais olla Pörräisessä ja Pörräiset ykkösessä. ”

H: ” Ai- jaa, että luokat vain vaihdettais. No, mitäs sitten me oltais vain oman porukan kanssa toisessa paikassa. Eikö se olis kiva, että niitä eskareita tulisi meidän kanssa? ”

Taito: ” Niin. Ja eihän me viistoista tosiaan sovitakkaan tuonne ja minne kirjat pannaan? ”

H: ” Miksi se ei oo hyvä jako, että esimerkiksi tänään pääsee Pörräisen puolelle maanantai- ja tiistaipöytä ja keskiviikkopöydästä puolet ja huomenna taas toinen puoli keskiviikkopöydästä, torstai- ja perjantaipöytä? ”

Taito: ” Ai, tuota niin. Siellä on tylsää aina istuskella ja tehdä jottain hommaa. Eikö? ”

Sanelma: ”Niin, se on huono, jos ollaan kaikki tai sitten vain vähäsen. ”

H: ” Niin, kun ollaan koko porukka yhdessä?

Sanelma: ”Niin tai sitten vain muutama.”

Otteita opettajien kirjeistä:

” Ruokailun jälkeen meillä oli aiheena ystävyys. Jaoinme eskarit, ensiluokkalaiset ja toisluokkalaiset puoliksi. Eskariopie raivasi luokkaan lattiatilaa leikkejä ja lauluja varten, minä menin eskarien huoneeseen. Ruokailun jälkeen pidimme pitkän välitunnin, että saimme valmistelut tehtyä ja hitaimmatkin ehtivät käydä ulkona. Välitunnin jälkeen kumpikin ottivat omat ryhmät hoteisiinsa ja ryhtyi toteuttamaan suunnitelmaansa. 40 minuutin kuluttua ryhmät vaihtuivat ja sama homma alkoi uudelleen. Minusta tuntui, ettei ryhmäjako oikein onnistunutkaan, sillä tämä toinen ryhmä oli paljon levottomampi kuin ensimmäinen. Muuten systeemi on kyllä mukava, kun saa pitää saman tunnin kahteen kertaan. Lasten lähdettyä vaihdoimme kuulumisia ja huomasimme, että meillä kummallakin oli ollut jälkimmäinen ryhmä rauhaton. Lapset olisivat tarvinneet lepotauon välillä.”

” Laululeikit ovat suurimmalle osalle pojista lapsellisia, ja he tuntuvat kaipaavan jo ”kunnollisia” hommia. Lähinnä äidinkieli aiheiset pelit ja käsinukkenäytelmät tuntuivat herättävän heissä mielenkiintoa, samoin liikuntaan yhdistetyt harjoitukset. Mutta kun leivoimme pullia ja askartelimme ystävänpäiväkorttia, olivat tokaluokkalaiset auttamassa pienempiä. Suuri kunnia oli myös auttaa luistimien kiristämisessä. He saavat toimia ikäänkuin ” apuopettajina ”, vanhemman roolissa, toiminta tyydyttää heitä. Välillä kuitenkin huomaa, että koululaisia kiinnostaa kuitenkin eskareiden toiminta, mutta voi olla, että kynnyksellä tulla luokan ”vanhimpina” on suuri ja sen vuoksi esittää (?) hankalaa tai välinpitämätöntä. ”

” Yksi tavoitealue, missä todella saa nähdä opetuksen tuloksen ja nauttia siitä, kuinka lapset edistyy, on hiihto. Tämän hetken tilanne opetushenkilöstön kannalta ei ole parhain, sillä meitä on enää yksi /ryhmä.”

Viikonpäivien mukaan tehdyssä pöytäjärjestyksessä on selvä ryhmäjako

H: ” Mitäs mieltä te ootte siitä, että minä oon laittanut teidät esim. maanantai, tiistai ja keskiviikkopöydästä puolet eskareiden kanssa ja sitten huomenna toinen puoli. Onko se hyvä systeemi? ”

Sandra: ” On.”

H: ” Ymmärtääkö siitä aina heti, minne piti mennä? ”
 Sanelma ja Sandra: ” Joo. ”

Totesin itseäni helpottavan suunnattomasti sen, että olen jakanut oppilaat kolmen oppilaan ryhmiin viikonpäivien mukaan. Samalla se opettaa lapsia vähitellen yhteistoiminnallisuuteen, jos esimerkiksi yksi pöydästä hakee liimat kaikille. Esikoulupäivinä ei tarvitse joka kerta tehdä uutta jakoa ja miettiä kuka sopii kenenkin kanssa mihinkin ryhmään.

Alunperin olimme tehneet lasten kanssa yhdessä istumajärjestyksen ja vaihdoimme sitä aina ennen lomaa (syys-, joului-, hiihto- tai pääsiäislomia). Uudet istumapaikat pyrittiin tekemään siten, ettei olisi tarvinnut istua toista kertaa samaan pöytään eikä aina samojen kavereiden kanssa. Luokassa esimerkiksi voitiin ruoanjako aloittaa kunkin viikon päivän mukaan, jolloin kaikki pääsivät kerran viikossa olemaan ensimmäisenä.

Lasten mielestä olisi ollut parempi vaihtoehto se, että tytöt ja pojat istuisivat omissa pöydissä. Joskus niin teimmekin, mutta viikonpäivien mukaista järjestystä en suostunut vaihtamaan kuin jouluviikolla. Silloin istuimme juhlallisesti kahdessa pitkässä tyttöjen ja poikien pöydässä. Ihmettäin hyvin oppilaat jaksoivat säilyttää rauhallisuuden luokassa muutaman päivän ajan.

H: ” Nyt minä kysyn teiltä vielä muutaman kysymyksen, joka liittyy meidän koulunkäyntiin yleensä. Mitä mieltä te ootte siitä, kun te istutte nyt omissa pöytäryhmissä? Te ootte olleet nyt kolmistaan jonkin aikaa, niin onko se kiva istua semmosessa kolmen kaverin pöytäryhmässä vai haluaisitteko istua yksin? Vai vielä isommissa ryhmissä? ”

Taavetti: ” Joo, isommissa..... ”

Tiitus: ” Yksin.... ”

H: ” Mitä mieltä Timo ? ”

Timo: ” Isommassa. ”

H: ” Mitä mieltä sä oot tästä, kun me istutan aina pöydissä, sellaisissa ryhmissä. Onko se susta hyvä systeemi, vai haluaisitko istua yksin tai vähän isommissa ryhmissä? ”

Sanelma: ” Eiku, se on ihan hyvä. ”

Siviä: ” Pitäis saada kolme tyttöä ja kolme poikaa. ”

H: ” Aha. Mitäs sä muuten tykkäät pienryhmissä istumisesta? ”

Selina: ” Mukavaa. ”

H: ” Kumpi ois kivempaa istua ihan yksin tai tuolla lailla pienessä porukassa? ”

H: ” Kaikki ovat sitä mieltä? ”

Sanelma, Siviä ja Selina: Nyökyttelevät.....

H: ” Oppiiko siinä tekemään vähän töitäkin yhdessä? ”

Selina: ” Joo. ”

- H: ” Mitäs te tykkäätte istua tuommosessa pienryhmässä? Teitä on ollut nyt kolme siinä samassa ienryhmässä.
 Taito: ” Ei me oikeastaan tykätä istua. ”
 H: ” Miksei Taito tykkää istua siinä?
 Taito: ”Siksei, ku olis vähän paremmin seuraa.”
 H: ”Sä haluaisit , että kavereita pitäis vaihtaa?
 Taito: ” Niin.”
 H: ” Hiihtoloman jälkeen ollaan aiouttu vaihtaa paikkoja, me ollaan istuttu jo aika kauan samoilla paikoilla. ”
 Taito: ” Mä en oo pitkään aikaanm saanut olla kahestaan siinä, ku aina on mun täytyntyy olla yksin ja sitten kaksi siinä vastapäätä.”
 H: ” Ai- jaa elikkä sä haluaisit, että viereen tulisi siihen joku toinen oppilas. No, joo sekin kyllä järjestyy.”

Suurin osa oppilaista pitää reissuvihkoa tarpeellisena

Viikkoarvioinneista leikkautin oppilailla yläosan pois, jossa kerrotaan tulevan viikon ohjelmasta. Tämän osan oppilaat liimaavat reissuvihkoonsa tiedoksi vanhemmilleen ja itselleen. Lukevat oppilaat kokivat sen olevan itselleen tärkeän, koska siitä voi tarkistaa asioita, kaikkea ei aina muista. ” Naureskelija- tyypit ” pitivät sitä lapsellisena, koska sellainen on esikoulussa käytössä.

- H: ” No, mitäs mieltä te ootte reissuvihosta? ”
 Saara ja Selina: ” No..... naureskelee.... ihan hyvä juttu, jos vaikka unohtaa, niin voi sieltä sitten lukija, jos muistaa.....”
 Selina: ” Pitäähän sitä kirjoittaa ylös, jos vain muistaa ja jaksaa. ” (Tarkoittaa tällä kait opettajaa.)
 H: ” Mitäs mieltä te ootte tuosta meidän reissuvihkosysteemistä? Mehän leikataan aina perjantaisin viikkolapusta se yläosa ja liimataan vihkoon. Onko se hyvä, että lappu tulee reissuvihkoon? ”
 Saara, Selina ja Sandra ” On. ”
 H: ” Onko se tarpeellinen? ”
 Sandra : ” On. ”
 H: ” Onko siitä liikaa vaivaa, jos itse pitää leikata ja liimata? ”
 Saara ja Selina: ” Eikä.”
 H: ” No, mitäs mieltä sinä oot sitten tuosta meidän reissuvihkiosta,, kun sinne liimataan...”
 Sanni: ” Se on parempi, kun sinne liimataan se lappu. Mä en ainakaan monesti muista, niin saa aina siitä katsoa.
 H: ” Ootko sä sitä mieltä, että se pysyy paremmin tallessa, kun se liimataan reissuvihkoon, kuin se, että se on jossakin kirjan välissä? ”
 Sanni: ” Kyllä.”

Aikuiset ehtivät huomioimaan lähes kaikkia lapsia yhteistyötilanteissa

Kokonaisvaltaisen ja lapsilähtöisen oppimikäsityksen mukaan, mitä mm. Kohonen, Koppinen, Korpinen ja Pollari sekä Hytönen ovat korostaneet, olennaista on se, että lapsi tuntee olevansa tarpeellinen ja hänen töitensä ihastellaan ja tarkastellaan yhdessä. Aikuisen tehtävänä on auttaa lasta silloin, kun hän ei yksin selviä.

H: ” Entäs sitten kun eskareita on mukana, niin ehtiikö aikuiset auttamaan teitä? ”

Tiitus: ” Joo.”

Taito: ” Ei aina ehdi askartelussa, muuten kyllä.”

H: ” Ehtiikö ope huomioimaan teitä tarpeeksi? Vai tuleeko sellaisia tilanteita, ettei ehdi tarpeeksi?”

Taavetti: ”Joo.”

H: ” Minkälaisia tilanteita? Tuleeko silloin, kun eskareita on mukana vai oman luokan tunneilla? ”

Taito: ” Eskareita mukana.”

H: ” Mitäs mieltä Taavetti ja Tiitus ovat? ”

Tiitus: ” Ehtii.”

Opettajan kirjeestä:

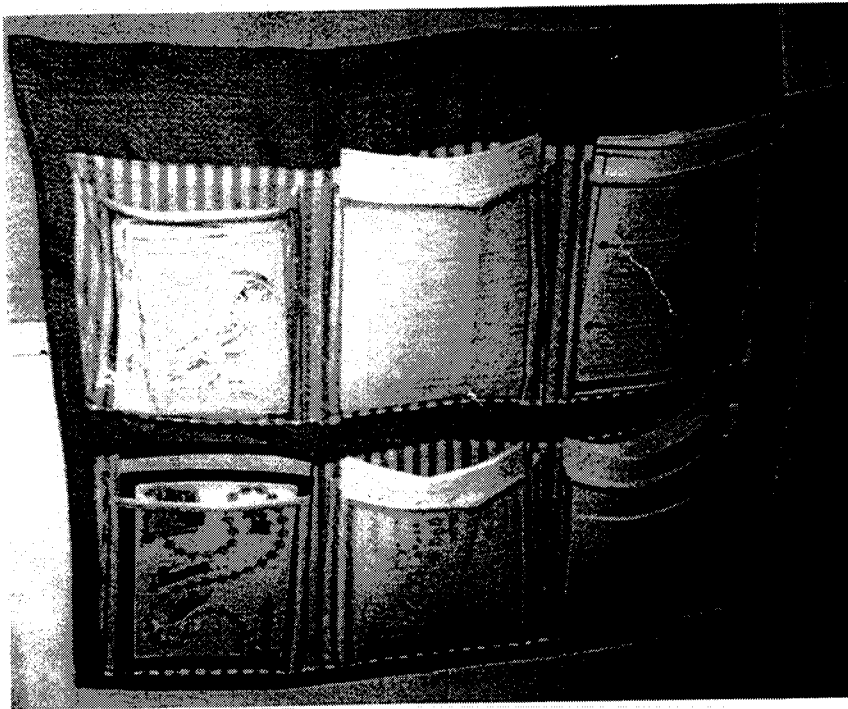
” Entiseen yksi luokka / opettaja - käytäntöön verrattuna mielestäni saadaan asiat paljon monipuolisemmin ja mukavammin esille, koska voidaan käyttää pienryhmiä, työpisteitä yms. Lisääntynyt askartelu, rakentelu, leikki, leipominen jne. ovat tulleet kouluun eskarilaisten myötä. Jos olisi meitä aikuisia enemmän ja työskentelytiloja enemmän käytössä, olisi homma vielä mukavampaa sekä lasten että opettajien kannalta. ”

Pienryhmätyöskentelyn aikana eri tilat, opiskelunurkkaukset olisivat tarpeen työskentelyrauhan ylläpitämiseksi. Kekseliäisyys joutuu koetukselle, kun käytävään ei voi oppilaita laittaa, ettei toinen luokka häiriinny.

Jotkut toiminnat, kuten askartelu ja puutyöt vaativat omia tai lisää tiloja. Puutyöt on tehty puutyöluokassa ja askartelut luokkahuoneessa. Askartelun aikana tarvitsisi joskus pienryhmätiloja. Esimerkiksi sermillä erotettavat tilat tai lisäpöydät olisivat ihanteellisia paikkoja silloin.

Oppilaiden valinnaisuutta on pyritty lisäämään ” taskukolla”

Aikaisemmassa työssäni lastentarhanopettajana Kiertävässä päiväkodissa kokeilin joskus antaa lapsille mahdollisuuden valita itse, mitä he haluaisivat tehdä. Pienessä kirjahyllyssä oli erilaisia monistettavia tehtäviä, ompelukuvia tai helppoja askartelumalleja. Nyt luokan seinällä oli kankainen ” taskukko ”, jossa oli äidinkieleen ja matematiikkaan liittyviä harjoitustehtäviä, sanallisia ongelmanratkaisutehtäviä, pelejä ja piirustuspaperia. Oppilaat saivat hakea sieltä itselleen tehtävän, jos muut annetut tehtävät loppuivat tai esimerkiksi järjestäjät pelasivat välituntisin pelejä. Sadepäivinä muutkin oppilaat saivat välituntisin pelata tai tehdä tehtäviä.



KUVA 1. Taskukossa on erilaisia tehtäviä oppilaille

H: ” Nyt teillä joillakin oli niitä omia tehtäviä sieltä taskukosta. Onko teidän mielestä tarpeeksi aikaa tehdä omia tehtäviä? ”

Selina, Sandra ja Seija : ” On. ”

H: ” Onko siellä hyviä tehtäviä, löytyykö sopivia? ”

Selina: ” On.””

H: ” Saisko siellä olla jotakin lisää ?”

Selina, Sandra ja Seija: ” Joo.”

H: ” Minkälaisia sais olla lisää? ”

Selina: ” Vaikeita tehtäviä.”

H: ” Ne ovat vähän liian helppoja? ”

Selina: ” Joo.”

H: ”Pitäiskö niissä olla semmosia, että olisi ensin ohje, että sais lukea ja sitten vasta tehdä?”
 Selina, Sandra ja Seija: ”Joo.”
 H: ”Ehtiikö tekemään omia tehtäviä sieltä taskukosta?”
 Sanni: ”Ehtii.”
 H: ”Milloin sä teet niitä tehtäviä?”
 Sanni: ”Tunnilla.”
 H: ”Teetkö sä joskus niitä silloin, kun oot järjestäjänä, välituntisin?”
 Sanni: ”En.”

15 oppilaan keräämissä portfoliokansioissa oli taskukontehtäviä 14 kappaletta 106: sta eli 13, 2 % kaikista töistä. Taskukon tehtävät olivat sanallisia ongelman ratkaisutöitä, kuvien täydentämistä tai omia piirustuksia. Tulos ei ole mielestäni riittävän vertailukelpoinen, koska osassa lasten töissä oli sekä onnellisen naaman kuva (= pidin työstä) että ykkönen (= olen oppinut tästä työstä jotakin). Toiset oppilaat olivat noudattaneet tiukasti antamaani ohjetta kerätä jokaisella kerralla kaksi mukavaa työtä ja kaksi sellaista, joista he olivat oppineet jotakin.

Kansioissa oli kaikkiin muihin alkuopetuksen kouluaineisiin (matematiikka, äidinkieli, ympäristöluonnontieto, musiikki, kuvaamataito, käsityöaskartelu ja uskonto) liittyviä tehtäviä, mutta ei liikunnan. Suosituimmat työt olivat kuvaamataidon työt 26 kappaletta ja ympäristöluonnontiedon 22 kappaletta. Äidinkieleen liittyi 15, matematiikkaan 13 ja musiikkiin 15. Vain yhdellä oppilaalla oli yksi askartelu. Tähän vaikuttaa myös se, että oppilaiden portfoliot olivat kansioita, ei esimerkiksi laatikkoja, johon olisi voinut kerätä askarteluja. Lapset veivät askartelut kotiinsa, ellei niistä koottu jotakin näyttelyä luokkaan.

Yhteistyön onnistumisen ehtona on riittävä, eriyttävä ja luonteva suunnittelu

Yhteisen suunnitteluajan löytäminen on joskus hankalaa. Yleensä lastentarhanopettajille se löytyy päivän työtunneista helpommin, koska koulun yhteydessä olevasta esiopetuksessa lapsien päivittäinen kokonaisaika on 4 tuntia. Luokanopettajilla on useimmiten muiden

luokkien opetusta oman alkuopetusluokan lisäksi. Erityisesti yhteisen järkevän suunnitteluajan kohdan löytyminen on vaikeaa silloin, jos esiopettaja on kahdella koululla viikottain töissä.

Otteita opettajien kirjeistä:

” Yhteinen suunnittelu-aika on edellytys yhteistyölle ja monesti tuntuu, että sitä saisi olla enemmänkin, kun välillä on jommalla kummalla perjantaina kiire eteenpäin. Perjantai on ainut mahdollinen suunnittelu-aika, koska minulla on keskiviikkoisin ja torstaisin tekstiilitöiden pitoa. ”

” Vaikka kuinka päätän, että seuraavalla kerralla valmistaudun yhteiseen suunnittelupalaveriimme etukäteen, tulee se aina niin äkkiä. Aikani ja energiani on mennyt senviikkoisen yhteistyön ja iomien tuntien valmisteluun. ”

” Hyvänä puolena näen sen, että eskariopie on kahdella koululla töissä. Näin sovellamme välillä toisen koulun kokemuksia tunneillamme. ”

” Yhteistyö eskareitten kanssa lisää selvästi opettajan suunnitteluyö-aikaa. ”Perjantain 1-2 kahden tunnin mittaisessa yhteissuunnittelussa teemme karkean työnjaon. Sen jälkeen kumpikin kehittää ja valmisteleo omaa osuuttaan. Minusta tuntuu, että satsaan näihin yhteistyötunteihin paljon enemmän aikaani kuin muihin omiin tunteihini. ”Huomaan pitkän viikkoa usein miettiväni näitä tuntu-suunnitelmiani kotonakin, vaikka yleensä pyrin tekemään koulutyöt koulussa. ”

” Open työtä helpottaa kummasti, kun yhdessä suunnitellaan. Kolme päätä on aina enemmän kuin yksi. Yksi keksii yhtä ja toinen toista, niin että lopulta ei tiedä kenen idea se oikein alunperin oli. Mutta eihän sillä väliä olekaan, tärkeintä että homma pelaa! ”

” Suunnittelusta: Mielestäni kaksi tuntia / viikko riittää normaalioloissa yhteissuunnitteluun. Jokainen tietenkin omalla ajallaan miettii ja valmistautuu omaan osuuteensa. Nähdäkseni meillä on suunnittelu sujunut ihan mukavissa merkeissä. Vaikka yhteinen suunnittelu todella paljon helpottaa opettajan työtä ja sen ympärille voi mukavasti rakentaa myös oman luokkansa aiheita, voisi yhteissuunnittelun sitovuutta ehkä joskus pitää miinus - puolena. Esimerkiksi tilanteessa jossa työnjako on tehty niin, että osuutenasi on viedä ryhmä oppilaita hiihtämään / metsään patikoimaan, sinne on lähdeittävä, vaikka tuntisit olosi kuinka flunssaisiksi. Jos olisit ainoastaan oman luokkasi kanssa, voisit siirtää retken parempaan ajankohtaan. Yhteistyötilanteessa se ei onnistu, koska silloin menee kaikkien muidenkin suunnitelmat myttyyn. Samoin voi käydä luokassa; aamupäivällä jää joku mielenkiintoinen homma kutkuttavasti kesken, mutta koska koko iltapäivä on varattu yhteistyölle on se jätettävä seuraavaan päivään. Silloin se ehkä on jo menettänyt kiinnostavuutensa tai vastaanottavainen ja oppivainen mielentila on tipotiessään. Luulisin että tämä asia tulee vielä enemmän esikoulun puolella, missä omaa aikaa on puolta vähemmän käytössä. ”

” Kuuluminen koulu-yhteisöön aiheuttaa joskus suunnitelmiimme äkinäisiä muutoksia. ”

” Kun työ on vastuullista, itsenäistä ja myös yhteistyötä, tuo se juuri mielekkyyden työhön. ”

Opettajien kirjeistä huomaa sen, että vastuu esiopetuksen liittämiseen alkuopetukseen on otettu yhdeesä. Kukaan ei halua määrällä, miten tulee tehdä, vaan yhdessä mietitään keinoja. Luottamusta ja työparin kunnioitusta osoittaa se, että yhdessä uskalletaan ääneen pohtia, mikä onnistui ja mikä. Jos ongelmia oli, parempaa vaihtoehtoa mietittiin yhdessä. Yhteisvoimin

tapahtuvaa työn reflektointia on havaittavissa. Muutos asettaa paineita sietää sitä ja yrittää löytää sellaiset toimintatavat, jotka toimivat parhaalla mahdollisella tavalla käytännössä.

Eriyttämisen onnistuminen on riippuvainen ryhmäkoosta, opettajan jaksamisesta ja ammattitaidosta. Helposti vaatii itseltään paljon ja tekee töitä vielä kotonakin, jotta kaikilla olisi ikätasoonsa sopivaa tekemistä. Erityisesti askartelut tuottavat paljon lisätöitä.

Otteita opettajien kirjeistä:

- ” Yksi mietittävä asia mielestäni suunnittelussa on. Lapset ovat kuitenkin kolme vuotta touhussa mukana ja aihepiirit ovat joka vuosi suurinpiirtein samat. Esimerkiksi tällä viikolla aiheenamme on talvilinnut - nyt on tarkoin muisteltava ja muistiinpanoista tutkittava, mitä kaikkea tokaluokkalaiseni ovat kahtena aikaisempana vuotena asiasta kuulleet, nähneet, tehneet. ”
- ” Toinen mietittävä, vähän hankalakin asia on mielestäni yhteistyön suunnitteleminen niin, ettei ole nuoremmille liian vaikeaa / tai vanhemille turhauttavaa. Useimmiten tokaluokkalaiset innostuvat samoista asioista kuin esikoululaiset, mutta tulee myös hetkiä, jolloin heidän mielestään on ” ihan löysää” . Tavallisesti olen tokaluokkalaisten kanssa syventänyt yhteistyöteemojamme omilla luokkatunneillamme. Niin tapahtuu tälläkin viikolla niiden talvilintujen suhteen - kirjoituksia aiheesta sekä lintukirjojen tutkimista ja niistä tietojen etsimistä.
- ” Ehkä pitäisi yhteistyötilanteissa eriyttää enemmän - vaan miten se tuntuu muka vaikealta? Kai se onnistuisi, kun hyvin suunniteltaisiin. ”
- ” Suhteellisen pienien ryhmäkokojen ansioita on kyllä voinut mukavasti eriyttää toimintaa vähän iän ja tason mukaan.”
- ” Eriyttämisestä vielä: kun esikoulun puolella aikoinaan oli kaksi aikuista, kokeilimme joskus äidinkieltä tasoryhmissä eskarilaiset ja koululaiset sekaisin. Mielestäni se olisi kehittämisen arvoinen asia. Kun sitä harrastettaisiin säännöllisesti, esim. yksi - kaksi tuntia joka toinen viikko, uskon että tulokset alkaisivat näkyä sekä esikoululaisten että koululaisten taidoissa. Se ei vain vastaa tarkoitustaan, kun meitä on vain kaksi aikuista - kolme pitäisi VÄHINTÄÄN olla, että homma olisi tehokasta. Yhteistyötä haittaa muutenkin se, että esikoulun puolella on vähennetty väkeä; monessa hommassa pienryhmät olisivat mukavia. ”
- ” Yhteistyö on askel luokattomaan alkuopetukseen päin ja tukee opetuksen eriytymistä. Äidinkielessä ja matematiikassa olemme pitäneet tunteja, joissa heikoimmat ekaluokkalaiset harjoittelevat perustaitoja., esim. tavutusta tai lukukäsitteitä, eskareiden kanssa leikinomaisesti. Taitavimmat ensiluokkalaiset esim. pelaavat toisluokkalaisten kanssa vaikeampia oppimispelejä. Silloin tällöin olemme pitäneet koko porukan yhdessä esim. satutuokioissa. Näihin en kuitenkaan ole ollut tyytyväinen, koska levottomuus selvästi lisääntyy. Kun joukko laitetaan puoliksi, voidaan pahimmat häiriköt panna eri ryhmiin. Olemme kuitenkin vaihdelleet ryhmien kokoonpanoa usein. ”

Jatkuva eriyttäminen vaatii opettajilta suunnitelmallista ryhmän havainnointia ja oppimisen seurantaa. Kenenkä voimavarat siihen riittää? Olisiko mahdollisesti tehtävä joitakin tasotestejä,

kuten joissakin alkuopetuskokeiluissa on tehty ? Mahdollista olisi esimerkiksi värien mukaan tehdä erilaiset tasoryhmät ja laittaa lapset jokaisessa toiminnassa sopivaan ryhmään. Lapset eivät aina suostu menemään siihen ryhmään, mihin aikuinen hänet ajattelee. Mielellään he menisivät samaan, mihin paras kaverikin.

Makkosen runo kertoo opettajana olon ristiriitaisuudesta. Sain sen eräältä opettajalta, joka pahoitteli, ettei osaa muuta kirjoittaa. Hän halusi kirjoittaa yhden asian, joka säilyy muutoksista huolimatta vai säilyykö ?

” Vaikka minä käyttäisin kaiken tarmoni
 opetusmenetelmien uudistamiseen
 ja vaikka minulla olisi loistava opetustaito,
 jota käyttäisin yhdessä
 audiovisuaalisten laitteiden kanssa,
 mutta minulla ei olisi rakkautta,
 olisin kuin robotti lasten edessä.
 Ja vaikka tietäisin psykologisesti hienoimmat keinot
 oppimisen viidakoissa
 ja minulla olisi mykistävät tiedot
 uusimmassa pedagogiikassa, mutta minulla ei olisi rakkautta,
 en minä mitään olisi. ”

Maila Makkonen

Onnistuneen yhteistyön ja jaksamisen edellytyksenä on aikuisten ja lasten tuntemusten, elämysten ja kokemusten ” kuunteleminen ”. Miksi sitä ei voisi tehdä yhdessä, miettien ja arvioiden omia ja toisten ajatuksia ? Terve ja rakentava itse- ja yhteisökritiikki ja kehittämisenhalu on yhteistyön edellytys ja voimavara. ” Rakkaus ” omaan tekemiseen, muttei liiallinen yltiöpäisyys, jossa henkiset ja fyysiset voimavarat loppuvat työntekijöiltä ja työympäristöstä. ” Robottina ” olo ei hyödytä, ellei jaksaa ajatella ja ” kuunnella ” ympäristön reaktioita.

Jotkut opettajista olivat alkaneet pohtia toimintaa sekä työyhteisön että oman työn kannalta rakentavasti ja kriittisesti, reflektointi oli käynnistynyt. Tieto ja taito nähdään yhteisinä voimavaroina, kokemukseen ja toisten tuntemusten huomioonottamiseen perustuvana.

10 POHDINTA

Muutos pitää kasvatustyössä olevaa virkeänä ja paikalleen juuttumattomana. Opettajan tulisi kyetä hahmottamaan oppilaiden asioiden sieto- ja hallintakyky. Opetuksen tulisi olla yhdessä kasvamista ja sellaista, että siinä löytyisi tilaa jokaiselle, hitaammin tai nopeammin edistyväille. Tarkoituksena on, että opettaja pystyisi havainnoimaan oppilaissaan ja oppimistaidoissa tapahtuvia muutoksia tehokkaasti, rasittamatta kohtuuttomasti itseään tai oppilaita. Tutkimukseni on osa jatkuvaa prosessia, joka syvenee ja kypsyy, muuttuen samalla. Tarkoituksena on pystyä muuttuvissa olosuhteissa vastaamaan haasteeseen, niin kuin se on kasvatustyössä lapsia, oppilaita unohtamatta hallittavissa ja järkevää. Samalla tule muistaa, että opettajan voimavarat ovat rajalliset, eikä hän pysty eikä tarvitse saada kerralla kaikkia valmiiksi. Kypsyminen on parempi sanana kuin valmis kuvaamaan tätä prosessia.

Itselleni tämä tutkimus on ollut opettajan ammattiin kypsymistä ja omien rajojen etsimistä. Olen saanut huomata, että yhteistyö on voimavara, mutta samalla voimia vievä asia sekä oppilailta että opettajilta. Tämä tuli ilmi erityisesti opettajien kirjeissä, jossa he miettivät sopivat yhteisen suunnitteluajan löytämistä. Esioppilaiden mukana olo ensimmäisen tai / ja toisluokkalaisten kanssa on opettajalta eriyttämistaitoa vaativaa työtä. Miten jaksaa ja ehtii eriyttää opetustaan, tuntui olevan monelle opettajalle ongelmallista. Henkilökohtainen eriyttäminen on usein pakollista joidenkin oppilaiden kohdalla.

Toimintatutkimus antaa Syrjälä & Nummisen (1988, 23) mukaan mahdollisuuden vaikuttaa omaan käytännön työhön, tutkittavana olevan ilmiön kehittämiseen palautteen avulla. Toimintaa voi suunnata palautteen mukaisesti. Samalla se opettaa oman työn reflektointia.

Säännöllinen arviointi pitää opettajan kasvatus- ja opetustoimessa virkeänä ja jaksavana työntekijänä. Tutkiva opettaja on 2 000 vuotta lähestyvän opettaja - mentaliteetin tunnusmerkki. Kriittisyyttä ja pohdiskelevaa työtettä korostetaan laadullisen opetustyön kehittämiseksi.

Muutos on lähdeittävä opettajasta ja työyhteisöstä itsestään. Se edellyttää Syrjälän (1993, 112 - 116) mukaan opettajilta halua ja taitoa tarkastella koulutyötään ja itseään kriittisesti. Opettajan työtä on kontrolloitu aikaisemmin ylhäältä päin, jolloin opettajan on ollut vaikea kokeilla ja toimia kriittisesti. Syrjälä tarkoittaa opettaja kokeilijana henkilöä, jolla on työssään ollut ongelmia ja ristiriitoja, joihin hän on lähtenyt hakemaan ratkaisuja yksin ja yhdessä työyhteisön kanssa. Aikaisemmin toiminta on ollut ylhäältä alaspäin suuntautuvaa deduktiivista, nyt tarkoituksena olisi lähteä ruohonjuuritasolta induktiivisesti. Oleellista on se, että opettajan tehtävänä on ensisijaisesti opettaa ja sitten vasta tutkia. Tämä antaa uusia mahdollisuuksia opettajana ja ihmisenä kasvamisessa.

Koulun toiminnan kehittämisessä on ymmärretty, että yksin ei kukaan saa muutosta aikaiseksi, vaan siihen tarvitaan koko työyhteisöä. Puhutaan kollegiaalisuudesta, yhteenkuuluvuuden tunteesta. Pasi Sahlberg (1996) on tutkinut koulun toiminnan laadullista kehittämistä ja todennut käytännön toimintaa ohjaavan tietyt periaatteet. Nämä periaatteet on määritelty seuraavaksi: 1. kollegiaalinen tuki eli valmennus, koulutus kehityksen alaisena olevasta asiasta, 2. reflektiivisyys ja uskomusten tunnistaminen, 3. toiminnan pitkäkestoisuus, 4. koulukohtaiset pienryhmät ja 5. vapaaehtoisuuteen perustuminen.

Sahlbergin mukaan koulun kehittämistoiminnassa korostuu yhteistoiminnallisuus ja opettajien henkilökohtaiset, persoonalliset taidot. Nämä tulisi nähdä yhteisenä voimavarana, ei uhkana. Kehittämistoiminnan tulisi olla käytännön opetustyöhön suuntautuvaa ja reflektiivistä, omaa oppimista ja muutosta analysoivaa. Ennakkokäsityksistä, odotuksista ja aikaisemmista kokemuksista tulisi yhdessä keskustella. Muutos on yksilöiden vuorovaikutuksen yhteistulos, jossa jokaista tarvitaan.

Opettajien kirjeet olivat mielenkiintoista luettavaa. Niistä tuli selkeästi ilmi se, että on tarve pohtia joskus yhdessä oman työn merkitystä, rasittavuutta, yhteistyön onnistumista ja jakaa

yhteisiä kokemuksia. Jotkut kokivat olevansa aika yksin yhdessä lastentarhan- tai luokanopettajan kanssa oppilasryhmää, eriyttämistä ja toimintaa koskevissa asioissa. Yhteistyön alussa ei ole selvää, mikä on järkevää, vaan kokemusten kautta opitaan uusia parempia vaihtoehtoja. Yhteiset pari kertaa lukukaudessa pidettävät koko alkukasvatuskokeilussa mukana olevien opettajien ja lastentarhanopettajien suunnitteluiltapäivät eivät ole turhia. Yhteiset kokemukset auttavat kehittämään toimintaa ja jatkamaan uusin voimin eteenpäin. Oman työn reflektointi auttaisi, mikäli sitä jaksettaisiin tehdä. Se voisi olla mahdollista teemaviikon tai -viikkojen päätteeksi, kun siihen totuttaisiin.

Tutkimuksessa on kerrottu lasten mielipiteitä esi- ja alkuopetuksen yhdistämisestä. Arviointitoimintaan on osallistunut lapsi, jota päivittäinen opetus ja kasvatus koskettaa. Yleensä arvioitsijat ovat aikuisia, kuten Kankaanranta on todennut. Tarkoituksena on ollut se, että lasten ”ääntä” saadaan kuuluville heitä koskettavassa asiassa. Opettajana ja tutkimuksen tekijänä sain kokea sen, että luottamuksellinen ja lasta kunnioittava ote työhön antaa myös opettajalle voimavaroja. Luokassa oli helppo säilyttää työskentelyrauha, oppilaita oli helppo motivoida toimintaan tai keskusteluhetkiin. Erilaisten oppilaiden läsnäolo synnytti monta hyvää keskustelua. Todellakin ajattelu alkaa ihmetyksestä.

Lapsilähtöinen opetus on pyritty näkemään tutkimuksessa lasten antamien kokemusten, heiltä saadun tiedon arvostamisena. Vuorovaikutussuhteissa oppiminen toisten lasten ja aikuisten kanssa on tutkimuksessa nähtävissä. Lasten kanssa toimiessa täytyy olla tiettyjä reunaehtoja, mutta heille voi antaa vaihtoehtoja mielekkään oppimisen ja oppimismotivaation takaamiseksi. Tämä tulee ilmi esimerkiksi yhdessä lasten ja opettajan kanssa tehdyn istumajärjestyksen tekemisessä. Pientä ääntä kannattaa kestää paikkoja vaihdettaessa, tyytyväiset pikkuoppilaat ovat tärkeämpiä. Opettaja ei aina tiedä kaikista luokassa tapahtuvista kaverisuhteiden rikkoutumisesta tai muusta kitkasta. Yhdessä selvitetään neuvottelemalla, ei opettajan määräävällä otteella. Sama pätee muuhunkin koulutoimintaan.

Tutkimuksen lapsilähtöinen näkökulma tule esille teoriassa lapsilähtöisen opetuksen, sen kritiikin ja erilaisin alkukasvatuskokeilujen kokemusten esille tuomisena. Lapset ovat mukana omien mielipiteittensä kanssa koko tutkimusprosessin ajan. Heitä on haastateltu ja he ovat olleet mukana arvioinnin kehittämisessä.

Ryhmähaastattelut olivat mielestäni lapsen kannalta paras vaihtoehto. Hänen ei tarvinnut jännittää vastaamistaan. Yhdessä haastattelussa havaitsin toisen oppilaan matkimista, niukkojen ja samantapaisten vastausten muodossa. Haastattelu oli itselleni erinomainen keino oppia tuntemaan oppilaat paremmin. Jokaisessa haastattelussa oli avoin ilmapiiri. Kaikki halusivat innolla kertoa oman asiansa. Yllättävän hyvin oppilaat jaksoivat keskittyä kysyttävään asiaan. Joskus jotakin häiritsi se, että toiset tulivat ruokatunnille.

Ryhmähaastattelu voi vääristää tuloksia, kuten Syrjälä & Numminen (1988, 105) on todennut. Lapsi voi vastata samalla tavalla kuin luokkatoverinsa, matkia häntä. Tätä oli havaittavissa yhdessä haastatteluryhmässä. Kaksi haastateltavista vastasi lähes aina ” En tiä. ” Joissakin ryhmissä oli havaittavissa vuorovaikutussuhteita. Lapset vastailivat ilman erillistä kysymistä kysymyksiin ja auttoivat luokkatoveriaan ymmärtämään, mitä oli kysytty. Haastattelijana minulla oli estävä vaikutus vuorovaikutuksen syntyyn, sillä en hyväksynyt kovin pitkään monen puhumista yht’ aikaa samasta asiasta. Pyysin lapsia odottamaan vuoroaan, jolloin joku heistä saattoi unohtaa, mitä hänen piti sanoa. Aineiston purkamisessa tämä oli minulle paras vaihtoehto, koska pystyin paremmin kontrolloimaan, kuka puhuu.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että erilaisia ryhmäjakoja oppilaiden taitojen mukaan pidettiin mahdollisina. Ongelmaksi nousee lähinnä se, jaetaanko tiukasti jonkin testin määräämillä perusteilla, oppilaan halujen mukaan jne. Oppilaat pitivät selkeänä ryhmäjakona viikonpäivien mukaan tehtyjä pienryhmäjakoja. He tiesivät pääsääntöisesti heti, minne piti mennä, kun muistivat, missä pöydässä he istuivat. Näissä ryhmissä pystyy toimimaan alkeellisen yhteistoiminnallisen oppimistyylin mukaisesti.

Oppilaat pitävät valinnan mahdollisuuksista. Tämä tuli ilmi esimerkiksi silloin, kun oppilaat saivat itse miettiä, millaisia tehtäviä haluavat tehdä taskukosta, kun opettajan antamat tehtävät on tehty. Samalla se kasvattaa oppilaita valitsemaan eri vaihtoehtoista mieluisin. Joskus pitää saada myös purkaa omia mielikuviaan paperille esimerkiksi omien piirustusten kautta. Vapaasti käytössä oleva piirustuspaperi antaa siihen mahdollisuuden. Samalla oppilaan hienomotoriikka kehittyy. Sadepäivinä ja kovilla pakkasilla ei ole aina mieluisaa olla vain sisällä. Pelien pelaaminen on parempaa tekemistä kuin käytävässä toisten kiusaaminen. Laskutaito kehittyy huomaamatta ja toisen huomioonottaminen.

Viikkoarviointi osoittautui opettajalle hyödylliseksi silloin, kun haluaa tukea omalle opetustyölleen oppilaiden mielipiteet huomioiden. Reissuvihkoon liimattava viikkoarvioinnin yläosa, antaa samalla vanhemmille tietoa tulevan viikon tapahtumista ja mahdollisista kodoilta vaadittavista ennakkovalmisteluista. Vanhemmat olivat kiinnostuneita koulutyöstä, sen osoitti sekä viikkoarviointi että heidän halukkuus myöhemminkin tehdä samantapaista arviointia. Pienet keskusteluhetket syksyisin ja keväisin ovat mielekkäämpiä kuin kirjalliset arvioinnit. Vain yksi vanhemmista ei rohjennut arvioida oppilaan, kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Arviointi kuului hänen mielestään koulun perinteiseksi tehtäväksi.

Viikkoarviointia voisi kehittää mahdollisesti siten, että se tehtäisiin jonkin teemaviikon aikana. Aiheellista olisi miettiä esimerkiksi yhdessä opettajan ja oppilaiden kanssa, millaisia tietoja, taitoja, elämyksiä ja kokemuksia oppilaat ja opettaja ovat saaneet. Opettaja voisi itse aloittaa oman työn reflektoinnin eli arvioinnin samalta pohjalta.

Portfolio- ja viikkoarvioinnissa tuli selkeästi ilmi se, että ensimmäisen luokan oppilas on valmis arvioimaan mielipiteensä opetuksesta kuvallisesti, mutta kirjoittaa vähemmän. Syynä tähän osaksi puutteellinen kirjoitustaito. Varsinainen arviointi on ilmeisesti verrattavissa mielihyvään tai mielihyväan (vrt. onnellisen, surullisen jne. kasvojen kuvat). Oppilas pystyy arvioimaan, missä hän on onnistunut (numero 1) ja mikä oli mieluista tehdä. Sanalliseen arviointiin haastatteluissa, omista kansioon kerätyistä töistä tai kirjoittamalla suoraan viikkoarviointiin, pystyi vain muutama oppilas. Toisaalta osa oppilaista saattoi kokea työn turhana tai he eivät halua omista töistä puhua ääneen. Kaikki asiat eivät opettajalle kuulu. En osannut aina haastatteluissa kysyä asiaa niin, että lapsi olisi siitä halunnut kertoa.

Portfolio jatkuvana arviointimuotona on ainakin sitä aloittelevalla työlästä. Erityisoppilaiden kohdalla se olisi erityisen tarpeellinen. Itsetunnon kasvattamisessa ja tukemisessa on hyödyllistä oppilaalle, jos hän pystyy konkreettisesti näkemään työnsä tulokset. Harvoin niin on, ettei mitään kehitystä tapahdu.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään sillä, että lasten haastattelujen tuloksia on verrattu opettajien kirjoittamien kirjeiden tuloksiin. Tutkimuksen tekijällä on vaikutusta

tutkimukseen sillä, että olen ollut itse mukana oppilaiden opettajana, viikkoarvioinnin aloittajana ja sen kehittämisessä.

Jatkotutkimusaiheina voisi olla lasten viikkoarvioinnin kehittymisen kuvaamista ja vertailua. Tutkia voisi alkukasvatuskokeiluun osallistuneiden aikuisten yhteistyön muotumista ja siitä saatuja kokemuksia. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten alkukasvatuskokeiluissa saatuja lapsilähtöisiä oppimistyyliä, lasten kokemuksia ja arviointia on hyödynnetty myöhemmin koulun opetuksessa.

Yhtenä tutkimusaiheena voisi olla se, miten alkukasvatuskokeilut on integroitu muun koulun toimintaan. Miten eri ikäisten opetusta hyödynnetään myöhemmin, pystytäänkö oppilaille antamaan tilaa yksilölliseen kehitykseen. Erityisesti alkukasvatuksessa olisi hyvä tehdä säännöllistä yhteistyötä erityisopetuksen kanssa, millaista ja miten sitä voitaisiin tehdä, olisi hyödyllistä tietää.

LÄHTEET

- Ahlholm, L. 1994. Koulu tutuksi esiopetuskokeilussa. Keskipohjanmaa 24.2.1994.
- Andonov, L. & Tuovinen, E. 1994. Portfolio-arviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tuken: Jyväskylä: Kasvatustieteen laitos, 89 - 100.
- Anon. 1997. Alkukasvatus Toholammilla- video. Toukokuu. 1997.
- Anon. 1996. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lastentarha 2, 30 - 35.
- Anon. 1998. OAJ:n linja voitti. Koululait lykkääntyvät 1999 alkuun. Opettaja 24; 4.
- Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia kunnan opetussuunnitelman laadinnasta ja toteuttamisesta Kainuussa vuosina 1985 - 1988. 16. Helsinki: VPK.
- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö. 2. - 4. painos. Helsinki: VPK
- Eskola, A. & Suoranta, J. 1998. Laadullinen tutkimus. Keuruu: Otava.
- Fullan. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Keuruu: Otava.
- Gröndahl, Piekkari & Rassi. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Keuruu: Otava.
- Hebert, E. A. 1992. Using Portfolios. Portfolios Invite Reflection - from Students and Staff. Educational Leadership 5, 58 - 61.
- Hellsten, E - L. 1995. Luokatonta alkuopetusta 5-8 - vuotiaille. Luokanopettaja 3, 7.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Herman, J. L. & Winters, L. 1994. Synthesis of Research. Portfolio Research: A Slim Collection. Educational Leadership 10, 48 - 55.
- Hirsjärvi, S & Hurme, J. 1982. Teemahaastattelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Hunter, R. & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma; ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: VPK.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. painos. Juva: WSOY.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1990. Toimiva yhteisö. 3. painos. Jyväskylä: Koulutuskeskus Oy.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1983. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Kankaanranta, M. 1993. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan

- oppimisen tukena: mahdollisuuksia ja rajoituksia. Teoksessa P. Linnakylä. Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2 000. Juva: WSOY, 30 - 38.
- Kankaanranta, M 1994 a. Joustavuus 5 - 8 - vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) Joustavasti oppimaan - 5 - 8 - vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 29 - 57.
- Kankaanranta, M. 1994 b. Kasvun kansio. Portfoliotoiminta Köpaksen päiväkodissa. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P., & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 64 - 88.
- Kari, J. (toim.) 1992. Valtio, koulutuksen vapaus ja uudistuspedagogiikka. Eurooppalaisen koulutuksen vapauden foorumin 4. kollokvio Helsingissä toukokuussa 1991. Opetukseen perusteita ja käytänteitä 1. Jyväskylä: Kasvatustieteenlaitos.
- Kelly, A. V., 1986. Knowledge and curriculum planning. London: Harper and Row.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2 000. Juva: WSOY.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. OPETUS 2 000. Juva: WSOY.
- Kuittinen, A. 1997. Alkuopetuksen uudistuksessa tarvitaan sillanrakentajia. Opettaja 17, 6 - 7.
- Kunnanhallitus. Esiopetusluvan hakeminen. 13.1.1997.
- Kunnanhallitus. Esiopetuksen siirtäminen koulutoimeen 1.8.1997 lukien. 14.4.1997.
- Kunnanvaltuusto. Esiopetuksen järjestäminen Möttösen koululla. 24.1.1994.
- Kääriäinen, H. Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Laki Esiopetuksen järjestämisestä. 476 / 83. 4 § 3 mom. Opetusministeriö.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Teoksessa Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena (toim.) Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 9 - 31.
- Linnakylä, P. 1996. Portfolio oppilain itsearviointiin ja itseohjautuvan oppimisen tukena. Teoksessa Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteenlaitos, 71 - 82.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Keuruu: Otava.

- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Otava.
- Mutikainen, S. 1996. Lapsilla on sanottavaa omasta elämästään. *Opettaja* 46, 14 - 15.
- Myyrä, H. 1996. Lahden ensi-ops vie saumattomasti esikoulusta kouluun. *Opettaja* 8, 12-14.
- Möttösen ala-asteen OPS.
- Männistö, P. Henkilökohtainen tiedonanto; haastattelu Toholammilla 12.3. 1997.
- Niirikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Jyväskylä: Visionääri Oy.
- Opetusministeriön päätös 574 / 171 / 91. Päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista. 21.3.1991.
- Opetusministeriön päätös 358 / 430 / 94. Päätös peruskoulun esiopetusta koskevasta asiasta. 23.2.1994.
- Opetusministeriön päätös 58 / 430 / 97. Päätös peruskoulun esiopetusta koskevasta asiasta. 25.3. 1997.
- Perhon Esi- ja alkuopetuksen OPS. 26.11.1996.
- Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: VPK.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: VPK.
- Pollari, P., Kankaanranta, M., & Linnakylä, P., (toim.) 1996. Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Puranen, T. 1994. Esiopetuksen merkitys lapselle on kiistaton. *Keskisuomalainen* 11.10.1994.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Roikonen, H. 1994. Esiopetusta kehitetään rahapulasta huolimatta. *Keskisuomalainen* 10.11.1994.
- Ruotsala, T. 1996. Alkuopetus koululla vähentää koulupelkoa. Toholammin alkuopetuskokeilusta hyviä tuloksia. *Keskipohjanmaa* 13. 9. 1996.
- Sahlberg, P. 1996. Yksinään ja yhteisvoimin - kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (1), 51 - 61.
- Sahlman, H. 1995. Maksuton esiopetus kaikille 6 - vuotiaille. Koulun aloitusikä ennalleen. *Opettaja* 50, 8 - 9.
- Sahlman, H. 1996. Esiopetukselle suuntalinjat vuoteen 2 000 saakka. *Opettaja* 2, 14 - 15.
- Sahlman, H. 1997. Suomi on esiopetuksen kehitysmää. *Opettaja* 12, 10 -11.
- Salomaa, J. 1995. 6 - vuotiaat peruskouluun! Luokanopettaja, oletko valmis? *Luokanopettaja*3, 8 - 9.

- Seppälä, A-M., 1995 a. Esiopetus- haaste varhaiskasvatukselle ja alkuopetukselle. Opettaja 41; 14 - 16.
- Seppälä, A-M., 1995 b. Kohti yhdyntävää esi- ja alkuopetusta. Opettaja 41, 16 - 18.
- Sivistyslautakunta. 3 §. Möttösen ala-asteen opetusjärjestelyn tukeminen. 13.1.1994.
- Steinberg, J. M. 1983. Meningsfull undervisning. Borås: Askild Kärnekull Förslag AB.
- Stenbäck, I. 1997. Hallitus hylkäsi yllättäen esiopetusuudistuksen. Koululakiremontin näkyvin muutos pantiin jäihin. Helsingin sanomat 15.5.1997.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. 51. Oulun yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja tutkijana ja kokeilijana. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi. Opetus 2 000 Juva: WSOY, 112 - 122.
- Takala, S. 1994. Arviointi - ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa Linnakylä, Pollari & Takala (toim) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 1 - 9.
- Valkonen, P. & Vilska, P. 1996. Joustava esi- ja alkuopetus Savonlinna normaalikoulussa. Luokanopettaja 3, 6 - 7.
- Veijalainen, M. 1995. 6- vuotiaiden koulunaloitukseen valmistaudutaan jo nyt. Lastentarha 3, 40 - 43.
- Veijalainen, M. 1996. Lastenhoitajat pettyneitä: Onko esiopetus vain yhden ammattiryhmän etuoikeus. Lastentarha 2, 16 - 18.

LUKUJÄRJESTYS VKO 43

Teemana Kansainvälisyys yhdessä esioppilaiden kanssa.
 Yhteistyötä esioppilaiden kanssa maanantaina ja tiistaina.
 24.10. on YK:n päivä.

	MA	TI	KE	TO	PE
8 -9	AI 1	YMLU	AI 1	MA 1	AI
9 -10	UE	AI	MA	AI	MA
10 -11	TAUKO	TAUKO	TAUKO	TAUKO	TAUKO
11 -12	ESIOPP.	ESIOPP.	KÄ / AS/ PU	YMLU	MU
12 -13	- ” -	- ” -	AI (KIRJASTO)	AI	KU
13 -14	AI 2		AI 2	MA 2	

OPPILAAN ARVIOINTI:

MA	TI	KE	TO	PE
----	----	----	----	----

VANHEMPIEN ARVIOINTI:

OPETTAJAN ARVIOINTI:

Hei!

Rastita mieleisesi vaihtoehto.

Onko mielestäsi tarpeen tietää tulevasta ja kuluneesta viikosta?

--- Kyllä

--- Ei

--- En osaa sanoa

Olisitko valmis jatkamaan samantapaista ”arviointia” yhteistyössä oppilaan ja open kanssa?

--- Kyllä

--- Ei

--- En osaa sanoa

Korvaisiko reissuvihon?

--- Kyllä

--- Ei

--- En osaa sanoa

Kommentoi lisää, jos tarpeen.

LUKUJÄRJESTYS VKO 7 9. -13.2.1998

Esikoululaisten kanssa yhteistyötä maanantaina ja tiistaina.

Luistelemme maanantaina ja tiistaina esioppilaiden kanssa, mikäli pakkasta ei ole yli 10 astetta.

Tiistaina voisivat oppilaat tuoda jonkin vanhan esineen, mikäli sellaisia löytyy. Ympäristöluonnontiedossa käsittelemme Elämää ennen vanhaan.

Torstaina ja perjantaina on tarkoitus käyttää kumpanakin päivänä yksi tunti erilaisten pelien pelaamiseen. Erityisen hyvin sopisi viikon teemaan esim. myllypeli.

Oppilaan nimi: -----

VKO 6 9. - 13.2. 1998

	MA	TI	KE	TO	PE
8-9	AI 1	YMLU	AI 1	MA 1	AI
9-10	UE	AI	MA	AI	MA
10-11	TAUKO	TAUKO	TAUKO	TAUKO	TAUKO
11-12	LUIST.	LUIST.	KÄ/AS/PU	PELIÄ	LUIST.
12 -13	ESKARIT	YST.PVÄ	AI (kirjasto)	AI	PELIÄ
13-14	AI 2		AI 2	MA 2	

Oppilaan oma arviointi:

MA	TI	KE	TO	PE
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

Opettajan arviointi:

1. Aluksi saatte kertoa omista portfoliokansioistanne, omista töistänne.
Miksi valitsit nämä työt?
Mikä näissä töissä mukavinta = onnellisen naaman kuva /
parasta = numero 1?
2. Sitten jutellaan vähän meidän oman luokan touhuista ja esioppilaiden kanssa yhdessä tehtävistä asioista.

Onko sinulla kavereita ekaluokalla? Eskareissa?
3. Onko jotain semmosta mitä haluat tehdä enemmän? Vähemmän?
4. Mikä on mieluisinta tekemistä? Kurjaa tekemistä?
5. Miten yhteistyö esikoululaisten kanssa mielestäsi sujuu?
6. Kumpi on mukavampaa tehdä töitä yksin vai kavereiden kanssa?
7. Mitä mieltä olet nykyisestä istumajärjestyksestä? Nyt istutte kolmen oppilaan ryhmässä.
8. Mitä mieltä olet siitä, kun esikoulupäivinä jaan teidät kahteen ryhmään, esimerkiksi maanantai-, tiistai- ja keskiviikkopöydästä puolet ja loput jää luokkaan. Seuraavana päivänä taas ne jotka oli luokassa menee esikoulun puolelle ja eilen esikoulun puolella olevat tänään luokkaan.
9. Mitä mieltä olet viikkoarvioinnista?
10. Mitä mieltä olet reissuvihosta?
11. Teetkö koulussa omia töitä?
12. Millaisia?
13. Ehditkö tehdä omia töitä tarpeeksi?
14. Mitä mieltä olet taskukon tehtävistä?
Onko niitä tarpeeksi?
Olisiko jotain sellaista, mitä siellä pitäisi olla enemmän?
15. Ehtiikö opettaja huomioimaan sinua tarpeeksi?
Oman luokan kanssa?
Silloin, kun eskarit on mukana?

Hei !

LIITE 5

Olen tekemässä pro gradu tutkielmaa aiheesta Elävää opetussuunnitelmaa etsimässä. Tarkoituksena on kertoa siitä, miten esioppilaiden mukaantulo alkuopetukseen on muuttanut toimintaa. Pyytäisin sinua kirjoittamaan vapaamuotoisen kirjeen tästä asioasta. Voit miettiä asioita esimerkiksi oppilaiden, opettajan ja yhteistyön näkökulmasta. Toteutuuko alkuopetuksen OPS ? Laita mukaan myös esimerkkejä, mikäli mahdollista. Kirjoita kirje tammi - helmikuun aikana.

Palauta kirje minulle esimerkiksi sisäisen posti kautta tai suoraan minulle seuraavassa Lapsikökässä. Oma osoitteeni on Keskustie 12 As 7 69950 Perho.

Haastattelen Möttösen koulun ensimmäisen luokan oppilaat ja tarkoituksena on saada aikuisen näkökulma lapsen näkökulman lisäksi.

Yhteistyöterveisin Eija Aho