

1052/99

ESIOPETUS PERUSKOULUN YHTEYDESSÄ

Tutkimus Oulun läänin alueella annettavasta esiopetuksesta

Kumpumäki Katja & Rytty Saija

Jyväskylän Yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 1999

TIIVISTELMÄ

KUMPUMÄKI K. & RYTKY S. Esiopetus peruskoulun yhteydessä. Tutkimus Oulun läänin alueella annettavasta esiopetuksesta. Jyväskylän Yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 87 sivua, 2 liitettä.

Esiopetusta on kehitetty Suomessa jo 1960 –luvulta lähtien. Syksyllä 2001 esiopetuksen tilanne muuttuu yhtenäisemmäksi, jolloin jokainen kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta. Esiopetusvuosi on arvokas elämänvaihe 6 –vuotiaalle lapselle, joka tulisi huomioida toiminnan suunnittelussa. Kuusivuotias elää kehityksessään murrosvaihetta. Häntä voisi kuvata muun muassa aktiiviseksi, ailahtelevaiseksi ja uteliaaksi. Edellä mainittujen asioiden lisäksi teoriaosassa käsitellään lyhyesti esiopettajien koulutusta, yhdysluokkaopetusta ja erilaisia opetusmuotoja.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää eroaako esiopetus koulun eri toimintaympäristöissä eli erillisissä esiluokissa ja yhdysluokissa toteutettuna opettajan näkökulmasta. Lisäksi pyritään selvittämään, antaako lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutukset riittävät valmiudet esiopetuksen toteuttamiseen. Selvitämme myös miten esiopetus on vaikuttanut yhdysluokan toimintaan.

Tutkimus on luonteeltaan survey-tyyppinen tutkimus, jonka empiirinen aineisto on kerätty kyselylomakkeella. Se lähetettiin kaikkiin Oulun läänin kuntiin, joissa esiopetusta tällä hetkellä annetaan. Vastauksia saapui 73. Vastausprosentti oli 61.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että erillisen esiluokan toimintaa voi luonnehtia leikinomaisemmaksi ja toiminnallisemmaksi kuin yhdysluokassa toteutettavaa esiopetusta. Tämä on havaittavissa tarkasteltaessa työtapoja, alkukasvatuksen periaatteita ja esiopetuksen tarkoitusta. Yhdysluokan toiminta on puolestaan enemmän yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävää. Sosiaalisuus on kuitenkin kaikkien vastaajien mielestä ylivoimaisesti tärkeimmäksi koettu periaate. Toiminnan suunnittelu eroaa eri toimintaympäristöjen välillä joidenkin suunnittelumuotojen osalta.

Noin puolet vastaajista tunsivat koulutuksessa saadut valmiudet esiopetukseen riittämättömiksi. Tulokset osoittavat myös, että esiopetuksen myötä työtavat ovat muuttuneet toiminnallisemmiksi ja leikinomaisemmiksi yhdysluokissa. Toisaalta esiopetus on muuttanut opetusta muun muassa sisältöjen osalta. Esi-koulupäivinä painotetaan selvästi enemmän taitoaineita.

Hakusanat: esiopetus, yhdysluokka, lapsilähtöisyys

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	ESIOPETUS	8
	2.1 Esiopetuksen kehittyminen Suomessa	9
	2.2 Esiopettajien koulutus	12
	2.2.1 Esiopettajien koulutus opettajankoulutuksessa	12
	2.2.2 Esiopettajien koulutus lastentarhanopettajakoulutuksessa	13
	2.2.3 Opettajien ammatillinen täydennyskoulutus	14
3	ESIOPETUKSEN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT	17
	3.1 Esiopetuksen tavoitteet	17
	3.2 Esiopetuksen sisällöt	20
4	ESIKOULULAINEN - 6 -VUOTIAS LAPSI	22
	4.1 Motorinen kehitys	23
	4.2 Kognitiivinen kehitys	24
	4.3 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys	26
	4.4 Itsetunto ja sen kehittyminen	28
	4.5 Leikin merkitys	29
	4.6 Kouluvalmius	30
5	LAPSILÄHTÖISYYS ESIOPETUKSESSA	32
	5.1 Yksilöllisyys	33
	5.2 Oppimisympäristö	35
6	YHDYSLUOKKAOPETUS	37
	6.1 Yhdysluokan toiminnasta	37
	6.2 Opetuksessa käytetyt työtavat	39
	6.2.1 Opettajakeskeinen työtapa	39
	6.2.2 Oppilaskeskeinen työtapa	40

6.2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen	41
6.2.4 Leikki ja sadut	42
7 TUTKIMUSONGELMAT	45
8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	46
8.1 Tutkimuksen kohdejoukko	46
8.2 Tutkimusmenetelmä	48
8.3 Tutkimuksen luotettavuus	49
9 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI	52
9.1 Esiopetus eri toimintaympäristöissä	52
9.1.1 Esiopetuksessa käytetyt työtavat eri toimintaympäristöissä	52
9.1.2 Esiopetussuunnitelmat ja toiminnan suunnittelu	56
9.1.3 Alkukasvatuksen periaatteet	61
9.1.4 Esiopetuksen tarkoitus	63
9.2 Koulutuksessa saadut valmiudet esiopetuksen antamiseen	69
9.3 Esikoululaisten vaikutus yhdysluokan toimintaan	72
10 POHDINTA	78
LÄHTEET	82
LIITTEET (2kpl)	88

1 JOHDANTO

”Lapsen vuosisata” on päättymässä. Tämä tunnettu iskulause on peräisin pedagogi Ellen Keyltä, jonka suurena päämääränä oli, että lapsi huomioitaisiin yksilönä ja persoonana. Lapsilähtöisyyden lisäksi tällä vuosikymmenellä yhtenä keskeisimmistä koulutusta koskevista puheenaiheista on ollut esiopetuksen järjestäminen ja toteuttaminen maassamme.

Koko kuusivuotiaiden lasten ikäluokan mahdollisuus osallistua koulua edeltävänä vuonna esiopetukseen on ollut suomalaisen koulutuspolitiikan tavoite jo vuosikymmenien ajan. Tavoite on pyritty saavuttamaan kokopäiväisessä tai osapäiväisessä päiväkotitoiminnassa sekä peruskoulun yhteydessä järjestetyssä esiopetuksessa. (Virtanen 1996, 384.)

Uusissa koululaeissa, jotka tulivat voimaan 1.1.1999, esiopetus ei toteutunut. Tavoitteena oli, että esiopetusta olisi tarjottu maksuttomana kaikille 6-vuotiaille. Uusi hallitus on sen sijaan tehnyt päätöksen, että syksyllä 2001 kaikkien kuntien on tarjottava maksutonta esiopetusta kaikille 6-vuotiaille. Tämä tavoite antaa haasteita ja mahdollisuuksia esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen. Koska esiopetus tulee olemaan osa koulujärjestelmäämme, olisi tämä huomioitava myös opettajien koulutuksessa.

Tarkoituksenamme on selvittää eroaako esiopetus koulun eri toimintaympäristöissä eli erillisessä esiluokassa ja yhdysluokkien yhteydessä toteutettuna opettajan näkökulmasta. Kiinnostus tutkimuksemme aiheeseen syntyi omakohtaisten kokemusten pohjalta. Toinen tutkijoista on työskennellyt kaksi vuotta opettajana koulun yhteydessä erillisessä esiluokassa ja toinen alkuopetusluokkien parissa. Olemme molemmat myös päässeet lastentarhanopettajakoulutuksen aikana seuramaan esiopetuksen käytäntöjä päivähoiton yhteydessä. Koulun ja päivähoiton lisäksi seurakunta tarjoaa laadukasta esiopetusta, mutta halusimme rajata tutkimuksen koskemaan kouluympäristöä.

Myös aiheen ajankohtaisuus motivoi tutkijoita aiheeseen. Ensi vuosituhannen vaihteessa olemme tilanteessa, jossa kunnat saavat päättää, missä maksutonta esiopetusta tarjotaan. Otetaanko huomioon, missä esiopetus lapsen kannalta olisi parasta järjestää? Vai voidaanko sellaista ympäristöä määritellä? Kelpoisuusvaatimusten mukaan sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat ovat päteviä esiopettajia koulun puolella. Tutkimuksellamme halusimme myös selvittää, antaako koulutus riittävät valmiudet esiopetuksen toteuttamiseen.

Esiopetusta on tutkittu runsaasti aikaisemminkin eri näkökulmista. Emme kuitenkaan löytäneet tutkimuksia, joissa esiopetusta olisi tutkittu opettajan näkökulmasta koulun eri toimintaympäristöissä ja tuloksia olisi verrattu toisiinsa. Halusimme myös selvittää, miten esiopetus vaikuttaa yhdysluokan toimintaan. Olettamuksemme on, että esiopetus on käytännöiltään erilaista esi- ja yhdysluokissa. Yhdysluokassa opettajan on toiminnassaan huomioitava eri ikäluokat ja annettava jokaiselle luokka-asteelle tavoitteellista opetusta. Lisäksi oman vaatimuksensa asettaa jo koulunsa aloittaneet oppilaat. Yhdysluokassa opettaminen on opettajalle ilman esioppilaitakin haastavaa. Erillisessä esiluokassa opettaja voi keskittyä ainoastaan esiopetukseen. Esiopetus on ollut ajankohtainen puheenaihe pitkään, joten uutta lähdekirjallisuutta oli saatavilla paljon.

Teoriaosassa pyrimme selvittämään esiopetuksen kehittymistä Suomessa. Loimme myös pienen katsauksen esiopettajien koulutukseen ja täydennyskoulutuksen perusteisiin, koska koulutuksesta saadut valmiudet on yksi tutkimusongelmistamme.

Toimivan ja merkityksellisen esiopetuksen edellytyksenä on sisältöjen ja tavoitteiden tiedostaminen. Tämän vuoksi näemme tarpeelliseksi esiopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelun omana kappaleena. Pyrimme myös kuvaamaan, millainen on kuusivuotias lapsi. Esioppilas voi olla iältään 5-7 -vuotias lapsi, mutta tässä tutkimuksessa keskitymme kuvaamaan vain kuusivuotiasta lasta. Perusteena on, että suurin osa esikoulun aloittavista on kuusivuotiaita. Kehityksen kuvaaminen ei ole keskeisintä tutkimuksessamme, joten emme koe tarpeelliseksi perehtyä esiopetuksen koko ikäjakaumaan.

Esiopetuksessa ja opetuksessa yleensäkin on keskeistä lapsilähtöisyyden kunnioittaminen, joten on perusteltua tarkastella sitä hieman tutkimuksessamme. Lisäksi yhdysluokka-käsitteen selvittäminen on tarpeellista, koska tutkimuksemme kohdistuu myös yhdysluokkiin.

Oppimismenetelmät ovat muuttuneet. Siitä kertoo leikin, satujen ja pelaamisen mukaan lukeminen opetusmenetelmiksi. Myös tutkijat ovat vakuuttuneet leikin merkityksestä. Maija – Liisa Linnilän (1998) mukaan leikin tulisi olla osa lapsen koulupäivää. Leikin on katsottu edistävän muun muassa lapsen sosiaalista ja emotionaalista kasvua, käytännöntaitoja ja ongelmanratkaisukykyä.

Linnilän (1998) mukaan esiopetus yhdysluokassa on vaikuttanut eniten opetuksen organisointiin ja luonteeseen sekä toimintatapojen ja opetussisältöjen erilaiseen painottumiseen. Esioppilaiden mukanaolo yhdysluokassa on lisännyt suunnittelun osuutta. Lisäksi opetukseen on sisällytetty enemmän eriyttämistä ja ryhmissä työskentelemistä.

Taina Peltonen (1998) on tutkinut lisensiaattityössään yhdysluokan yhteydessä järjestettyä esiopetusta. Hän on tutkinut sitä, mitä se on tuonut kyläkouluihin, miten siihen suhtautuvat lapset, vanhemmat ja opettajat. Hänen mukaansa opetusryhmään tuleva uusi ikäluokka tuo tullessaan lisää työtä, koska esikoululaisilla on erilaiset tavoitteet kuin 1-2 -luokkalaisilla. Esikoulun sosiaalinen vaikutus nähtiin suurena opettajien ja vanhempien mielestä. Lisäksi esikoulutoiminnalla nähtiin olevan myönteisiä vaikutuksia lasten oppimisvalmiuksiin. Sen sijaan yksilöllisiin eroihin esiopetuksella ei voida juurikaan vaikuttaa. Esiopetuksen vaikutus on tuntunut koko kasvatusilmapiirissä. Oppimisympäristö on

muuttunut lapsilähtöisemmäksi ja se on tuonut lapsenomaisuutta myös 1-2 – luokkalaisten opetukseen. Lisäksi leikin ja satujen osuus opetusmuotoina on kasvanut.

Linnilä ja Peltonen ovat saaneet hyvin samankaltaisia tutkimustuloksia. He ovat havainneet esiopetuksen lisänneen leikkiä ja leikinomaista toimintaa yhdysluokissa. Esioppilaat ovat lisänneet opettajan työmäärää, koska opetuksessa on huomioitava monen eri ikäiset oppijat.

2 ESIOPETUS

Tässä kappaleessa esittelemme esiopetuksen kehittymistä Suomessa. Lisäksi esittelemme tiivistetysti esiopettajien kouluttautumismuutoksia lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutuksessa sekä kuvailemme opettajien täydennyskoulutusta.

Esiopetusta on vaikea määritellä, koska se voidaan ymmärtää joko suppeasti tai laajasti. Suppeasti käsitettynä esikoulu on koulumaisesti järjestettyä toimintaa, joka käsittää yksinomaan 6-vuotiaat ja tähtää kouluvalmiuksien kehittämiseen (Esikoulukomitean mietintö 1972, 9). Laajemman määrittelyn mukaan esiopetus pitää sisällään kaiken alle kouluikäisten kasvatuksen ja opetuksen (Peltonen 1998a, 50). Esiopetus on suunnitelmallista kasvatusta, joka tähtää lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen turvaamiseen ja edistämiseen. Esiopetusta ei pidä nähdä vain kouluun valmentavana toimintana vaan osana elinikäistä oppimista. (Helimäki 1994, 38.)

Opetushallituksen ja Stake'n (1996) mukaan esiopetuksella tarkoitetaan suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuden kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoidossa tai peruskoulussa. Esiopetus liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. *Varhaiskasvatukseksi* määritellään kaikki se toiminta, jota suunnataan alle kou-

luikäisiin. *Alkuopetuksella* tarkoitetaan puolestaan 1-2 –luokkien opetusta. (Opetushallitus 1996, 8; Peltonen 1998a, 51.)

Varhaiskasvatusta seuraa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä oppivelvollisuuskoulu eli peruskoulu. Varhaiskasvatuksen ja koulukasvatusvaiheen tulisi yhdessä muodostaa kiinteä ja johdonmukainen kokonaisuus, joka tukee lapsen kehitystä. Tavoitteiden muotoilussa tulee silti näkyviin selvä ero. Päivähoidon tavoitteet on muotoiltu väljästi, jossa kasvattajille jätetään toteuttamistilaa. Lapsille pyritään tarjoamaan toimintaa, jossa huomioidaan ikä- ja kehitystaso. Koulukasvatuksessa puolestaan opettajan on oppivelvollisuuteen nojaten pidettävä mielessä, mitä oppilaiden on hallittava siirryttäessä seuraavalle luokka-asteella. (Hytönen 1994, 34-36.)

Tässä tutkimuksessa termi esiopetus tarkoittaa 6-vuotiaiden esiopetusta koulun yhteydessä sekä omassa erillisessä luokassa että alkuopetusluokkien 1-2 yhteydessä toteutettuna. Edellä mainitusta luokasta käytämme lyhennettä E-2 – luokka. Erillisestä esiluokasta käytämme tulososuudessa lyhennettä esilk.

2.1 Esiopetuksen kehittyminen Suomessa

Ensimmäiset esiopetuskokeilut käynnistyivät maassamme jo 1960 –luvun lopulla Lahdessa ja Jyväskylässä. Valtiovallan kiinnostus esiopetukseen lisääntyi paikallisten kokeilujen ja koulujärjestelmälain säätämisen myötä. (Virtanen 1996, 386-387.) Varsinainen esiopetuksen kehittäminen käynnistyi Opetusministeriön nimeämässä työryhmässä ja sitä seuraavassa Esikoulukomiteassa vuosina 1970-72. Tänä aikana määriteltiin esiopetuksen tavoitteet, valmistettiin kokeiluopetussuunnitelma ja käynnistettiin koulu- ja sosiaalishallinnon yhteinen esikoulukokeilu, jota toteutettiin sekä päiväkodeissa ja peruskoulun yhteydessä toimivissa erillisissä esiluokissa. Vuonna 1973 tuli uutena kokeiluvaihtoehtona mukaan myös peruskoulun alkuopetuksessa toteutettava esiopetus. Vuonna 1978 ilmestyneessä Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietinnössä ehdotettiin, että oppivelvollisuusikäraja alennettaisiin kuuteen vuoteen ja toiminta liitettäisiin kouluhallinnon alaisuuteen. Toimikunnan esitykset jäivät kuitenkin ”ilmaan”. (Tiihonen 1994, 23.)

Ratkaiseva askel esiopetuksen kehityksessä otettiin vuonna 1982, jolloin hallitus valmisteli esitystään uudeksi peruskoululain. Siihen sisältyi myös pykälä esiopetuksesta. Esitys hyväksyttiin ja laki tuli voimaan vuonna 1985. Se päätti toistakymmentä vuotta kestäneet kokeilut ja vahvasti esiopetuksen osaksi peruskoulujärjestelmäämme. Esiopetukselle määriteltiin uudet perusteet ja esiopetus keskitettiin ensisijaisesti haja-asutusalueille. (Tiihonen 1991, 168; 1994, 23-24.)

Esikoulun järjestämisen perustana on peruskoululain 4 §:n 3 momentti, jonka mukaan peruskoulussa voidaan opetusministeriön luvalla ja valtioneuvoston määräämin perustein järjestää esiopetusta enintään yhdeksi lukuvuodeksi lapsille, jotka eivät ole vielä oppivelvollisia. Lain lisäksi esiopetuksen järjestämistä ohjaamassa olivat peruskouluasetus (718/1984), valtioneuvoston päätös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista (14.3.1985) sekä kouluhallituksen laatimat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985). (Peltonen 1998a, 52.)

Näiden tekstejä yhdistellen saadaan *peruskoulun esiopetuksesta* seuraavanlainen kuva:

Opetusministeriö myöntää luvat esiopetukseen enintään viideksi vuodeksi kerrallaan. Lupien myöntäminen riippuu valtion vuosittaisista varainkäyttösuunnitelmista. Esiopetusta järjestetään peruskoulussa ensisijaisesti haja-asutusalueilla yhdysluokkien yhteydessä. Mikäli esioppilaita on vähintään seitsemän, voi kysymykseen tulla erillinen esiopetusryhmä. Yhdysluokan esioppilaat luetaan koulun oppilasmäärään ja ovat sitä kautta vaikuttamassa muun muassa opettajanvirkojen säilymiseen ja koulun lakkautusuhan väistymiseen.

Esiopetuksen toteutus vaihtelee kunnittain suuresti. Esiopetusta toteutetaan 3-5 päivänä viikossa riippuen paikallisista oloista, esimerkiksi kuljetus- ja yhdysluokkaolosuhteista. Esioppilaiden viikkotuntimäärät voivat siis vaihdella 12-21 tunnin välillä. Esiopetusluvan saaneet kunnat laativat opetussuunnitelmaan myös esiopetusta koskevan osuuden. (Tiihonen 1991, 169.)

Vanhemmat voivat päättää lapsensa osallistumisesta esiopetukseen, sillä siihen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista. Kunnat eivät ole velvoitettuja järjestämään esiopetusta peruskouluissa. Silti koulun järjestämän esiopetuksen, erillisloukassa tai 1-2 -luokkien yhteydessä tapahtuvaan opetukseen osallistuvien lasten määrä on vuosittain kasvanut. (Peltonen 1998a, 52-53.)

Uusin opetushallituksen esiopetusta koskeva asiakirja on "Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996". Sen perusajatuksena on, että peruskoulun esiopetuksessa lapselle tarjotaan mahdollisuus kehittää persoonallisuuttaan monipuolisesti leikin ja toiminnan kautta, omista lähtökohdistaan. Opetussuunnitelman on oltava niin joustava, että voidaan kehittää yksilöllisiä suunnitelmia. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon lapsen aikaisemmat oppimiskokemukset, mielenkiinnon kohteet, lahjakkuus ja mahdolliset oppimisvaikeudet. (Virtanen 1996, 394-395.)

Suomessa ei ole varsinaista esiopetusjärjestelmää. Lainsäädäntö tuntee esiopetuksen vain koululainsäädännön kautta ja peruskoulussa annettavan esiopetuksen piiriin kuuluu vuosittain noin 6000 lasta. Koko kuusivuotiaiden ikäluokka tulisi saada maksuttoman esiopetuksen piiriin. Tutkimustulokset osoittavat, että jo yhden vuoden esiopetus on ratkaiseva myöhemmän oppimismotivaation ja -taidon kannalta. Peruskoulussa annettava esiopetus on vanhemmille maksutonta, mutta päiväkodin tarjoamasta esiopetuksesta vanhemmat joutuvat maksamaan normaalin päivähoitomaksun. Kaupungeissa esiopetusta ei juurikaan järjestetä koulujen yhteydessä, vaan päiväkodit huolehtivat sen tarjoamisesta. Koulun yhteydessä tarjottava esiopetus keskittyy siis enemmän maaseudulle. (Nissilä 1998, 6-7.)

Esiopetuksen tilanne ei muuttunut uusien koululakien myötä, jotka astuivat voimaan 1.1.1999. Komitean mietintöön kirjattu esiopetuksen toteuttaminen maksuttomana kaikille 6-vuotiaille kariutui taloudellisista syistä. (Nissilä 1998, 6-7; Rutonen 1999, 13.) Hallitus on antanut raamit syksyllä 2000 alkavalle kuusivuotiaiden esiopetusuudistukselle. Maksuton esiopetus on tarkoitus toteuttaa 18 viikkotunnin laajuuisena. Valtionosuuksien rahoituksen suhteen ollaan vielä epä-

tietoisia. Opetusministeriön laskelmien mukaan esiopetusta saisi syksyllä 2000 n. 80 prosenttia kuusivuotiaista eli runsas 50 000 lasta. Hallitusohjelman mukaan kuntien on tarjottava esiopetusta kaikille viimeistään syksyllä 2001. Kunnat voivat päättää, järjestävätkö esiopetusta joko kouluissa vai päiväkodeissa. Esiopetukseen osallistuminen olisi lapselle vapaaehtoista ja päätöksen tekisi huoltaja. (Holopainen 1999, 10.)

Vaikka Suomessa on toteutettu lakisääteistä päivähoitoa 25 vuotta, esiopetuksen asema ei ole vakiintunut. Esiopetuksen opetussuunnitelmaa, sen sisältöjä ja tavoitteita on kehitelty jo 1960 –luvulta asti. Esiopetusta toteutetaan päiväkodeissa, kouluissa sekä erillisissä esiluokissa että alaluokkien yhteydessä ja seurakunnan järjestämänä. Maksujärjestelmät aiheuttavat eriarvoisuutta, koulun puolella tarjottava esiopetus on maksutonta ja päivähoiton esiopetuksesta vanhemmat joutuvat maksamaan päivähoitomaksun. Uuden hallituksen päätöksen mukaan tilanne kuitenkin muuttuu syksyllä 2001, jolloin jokainen kunta on veloitettu järjestämään maksutonta esiopetusta kaikille 6-vuotiaille. Tällöin esiopetus on jokaisen lapsen oikeus ja nykyiset mahdolliset alueelliset erot tasoituisivat.

2.2 Esiopettajien koulutus

2.2.1 Esiopetus opettajankoulutuksessa

Luokanopettajien koulutus on Suomessa 160 opintoviikon laajuinen, joka johtaa ylempään korkeakoulututkintoon. Kiiveri on selvittänyt eri opettajankoulutusyksiköiden esiopetuksen opintoja. Vuosina 1989-1991 yhdessäkään koulutusohjelmassa ei ollut erillistä esiopetuksen opintojaksoa. Esiopetusta ei myöskään mainittu missään koulussa opetettavien aineiden perusopintojaksoissa. Sen sijaan perusopintoihin kuuluu alkuopetuksen perusopinnot (eri nimikkeellä eri opettajankoulutusyksiköissä), jonka pituus vaihtelee eri yksiköstä riippuen yhdestä opintoviikosta kahteen. Jakson sisällöt poikkeavat myös hieman toisistaan. Sisältöihin kuuluu kuitenkin tietoa varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. (Kiiveri 1992, 37-38.)

Yleensä alkuopetuksen perusopinnoissa käsitellään myös esiopetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä kuusivuotiaiden kehityspiirteitä. Haastateltujen lehtoreiden mukaan on vaikeaa määritellä, kuinka paljon aikaa alkuopetuksen perusopinnoista käytetään pelkästään esiopetuksen käsittelyyn. Enemmän toivottiin yhteyksiä käytäntöön. Luokanopettajilla on mahdollisuus suorittaa alkuopetuksesta myös 15 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot. (Kiiveri 1992, 16-17; 138-139.)

Esimerkkinä esittelemme Jyväskylän Yliopiston alaisuudessa toimivan Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksen esi- ja alkuopetuksen perusopintoja. Opintojen laajuus on kaksi opintoviikkoa. Tavoitteena on että:

”opiskelija perehtyy esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen ohjaamisen ominaispiirteisiin, kasvatusta ja opetustoiminnan perusteisiin sekä opetuksen eheyttämiseen. Opiskelija hankkii valmiuksia ohjata oppilaan yksilöllistä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosessia.”

Sisältönä edellä mainitussa kurssissa käsitellään muun muassa esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa, lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, koulutulokkaan erityiskysymyksiä ja kodin ja koulun yhteisen kasvatustyön haasteita ja erilaisia vaihtoehtoja. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 1999, 19.)

2.2.2 Esiopetus lastentarhanopettajakoulutuksessa

Kelpoisuusvaatimusten mukaan lastentarhanopettaja on pätevä myös peruskoulun erillisen esiopetusluokan opettajaksi. Vuonna 1995 lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoon. Tutkinto muuttui tällöin varhaiskasvatuksen kandidatin tutkinnoksi, johon johtava koulutus on 120 opintoviikon laajuinen. Tutkinto on alempi korkeakoulututkinto. Myös lastentarhanopettajilla on mahdollisuus suorittaa alkuopetuksen erikoistumisopinnot. Lastentarhanopettajakoulutuksissa on eroja varsinaisten esiopetusopintojen sisällöissä ja laajuudessa. Laajuus on teoriaopinnoissa noin yhdestä kahteen opintoviikkoon ja opetushar-

joittelussa noin yksi opintoviikko. (Kauppinen 1992, 143-144; Oulun yliopisto 1998, 16.)

Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa pääaineena on kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus. Sen opinnot koostuvat 15 opintoviikon laajuisista perusopinnoista sekä 20 opintoviikon laajuisista aineopinnoista. Lisäksi tutkintoon kuuluu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (35 ov). (Oulun yliopisto 1998, 187 & 195.)

Lastentarhanopettajaopinnoissa tulee paljon tietoa alle kouluikäisten lasten kehityksestä, kasvatuksesta, oppimisesta ja opetuksesta. Opiskelijat saavat näin arvokasta tietoa esiopetusikäisistä lapsista eri opintokokonaisuuksien välityksellä. Luokanopettajaopinnoista edellä mainitut kokemukset jäävät usein alkuopetuksen perusopintojen ja mahdollisten harjoittelujen varaan alkuopetusluokissa. Sekä lastentarhanopettajilla että luokanopettajilla on mahdollisuus suorittaa esi- ja alkuopetuksen 15 opintoviikon laajuiset sivuaineopinnot. Nämä opinnot antavat hyvät mahdollisuudet syventää alkuopetusikäisen lapsen kehityksen tuntemusta.

Haapanen ja Jokikokko (1997) ovat selvittelleet Lapin läänissä esiluokkalaisia opettavien opettajien käsityksiä esiopetuksen soveltumista peruskouluun. Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös opettajien käsityksiä koulutuksen riittäväydestä esiopetuksen antamiseen. Koulutustaan esiopetukseen piti riittävänä 54% vastaajista. Enemmän koulutusta toivottiin yhdysluokkaopetukseen.

2.2.3 Opettajien ammatillinen täydennyskoulutus

Täydennyskoulutuksella tarkoitetaan ammatillisen peruskoulutuksen jälkeen tapahtuvaa koulutusta. Yleisenä tavoitteena voidaan pitää työntekijän ammatillisten valmiuksien ylläpitämistä ja kehittämistä senhetkisen työn asettamien vaatimuksien mukaisesti. Täydennyskoulutus voidaan ryhmitellä ammatilliseen täydennys- ja pätevyitysmiskoulukseen, työllisyyskoulutukseen ja avoimen korkeakoulun opetukseen. (Meriläinen 1998, 257-258.)

Luokanopettajan työn lähtökohta on hyvä peruskoulutus. Peruskoulutuksessa ei kuitenkaan voida antaa kaikkea sitä tietoa, jota opettaja työvuosiensa aikana tarvitsee. Jotta opettaja voi kehittyä ammatissaan, hän tarvitsee pitkäjänteisesti suunniteltua, henkilökohtaisiin tarpeisiin perustuvaa ja tarkoituksenmukaisesti toteutettua täydennyskoulutusta. Sen tavoitteena on opetuksen laadun parantaminen ja tätä kautta luonnollisesti oppilaiden oppimisen edistäminen. (Meriläinen 1998, 242-243.)

Hämäläinen ja Mikkola (1992, 5) puolestaan määrittelevät luokanopettajien täydennyskoulutuksen tavoitteet seuraavasti: "Luokanopettajien täydennyskoulutuksen tavoitteena on pitää osallistujat ajan tasalla heidän työhönsä liittyvissä asioissa. Se voi olla tiettyyn työtehtävään liittyvää tai laaja-alaista soveltavaa koulutusta. Se voi kohdistua myös persoonallisuuden kehittämiseen, jolloin yhteys työtehtäviin on välillinen."

Täydennyskoulutuksen ongelmana on ollut se, että vain osa opettajista osallistuu koulutukseen. Syynä tähän voi olla se, että koulutusta ei ole pidetty tarpeeksi käytännönläheisenä tai sitä ei ole tuettu taloudellisesti. Myös sijaisjärjestelyt ja koulutuksen ajankohta luonnollisesti vaikuttavat osallistumiseen. Koulutuksessa on ollut tavallista keskittyä sisältöihin, joista on oletettu olevan välitöntä hyötyä käytännön opetukseen. Opettajienkin keskuudessa kurssia on pidetty hyödyllisenä, jos kurssilta on saatu vihjeitä suoraan opetustyöhön. Koulutuksessa tulisi kuitenkin tarjota mahdollisuuksia, joita opettaja voi soveltaa ja muovata omaan opetustyöhön sopivaksi. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 20-21.)

Tiihonen (1991, 176) on tutkinut opettajien täydennyskoulutustarpeita. Eniten opettajat tuntuivat kaipaavan "vinkkejä" käytännön kouluelämään. Opetussuunnitelmallinen ohjaus ja keskustelut sekä tutustuminen erilaisiin esi- ja alkuopetusratkaisuihin olivat myös tarpeelliseksi koettuja aiheita. Lisäksi koettiin tarvetta lisätä kasvatustieteellistä ja kehityspsykologista teoriatietoutta.

Vaikka edellä mainituissa kappaleissa on puhuttu luokanopettajien täydennyskoulutuksesta, tieto koskee myös lastentarhanopettajia ja yleensäkin opetus-alalla toimivia henkilöitä. Heilläkin on varmasti samanlainen täydennyskoulu-

tustarve. Liitimme kyseisen kappaleen teoriaosaamme, koska tukimme myös esiopettajina toimivien henkilöiden koulutuksen riittävyttä.

3 ESIOPETUKSEN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT

Seuraavassa tarkastellaan Opetushallituksen määrittelemiä esiopetuksen tavoitteita. Lisäksi esitellään Linnilän kokoamia alkukasvatuksen periaatteita. Lopuksi selvitetään esiopetuksen sisältöjä.

3.1 Esiopetuksen tavoitteet

Esiopetusaika on arvokas elämänvaihe kuusivuotiaalle lapselle. Tavoitteena on edistää lapsen tasapuolista kehitystä ja parantaa hänen oppimisedellytyksiä ikäkausi ja kehitystaso huomioiden. Tärkeää on huomioida lapsen vahvat puolet, koska sitä kautta on mahdollista kehittää lapsen itsetuntoa. (Jantunen, Ylipiha & Hokkanen 1993, 147.)

Opetushallitus (1996) määrittelee esiopetuksen tavoitteet koskemaan oppimisympäristöjä, joiden avulla luodaan mahdollisuudet edetä tavoitteiden suunnassa. Oppimisympäristön tulisi tarjota innostavaa toimintaa, jossa lapsella on mahdollisuus yhdessä toisten lasten kanssa kehittää seuraavia asioita:

- luovuutta, kestävyyttä, aloitekykyä, esteettistä tajua sekä itsetuntoa
- eri aistialueiden havaintoherkkyyttä
- kielellisiä taitoja, niin että hänellä on halu, rohkeus ja taito ilmaista ajatuk-

siaan ja tunteitaan

- kielellistä tietoisuutta, sana- ja käsitevarastoa ja opiskelukielen osaamista
- myönteistä suhtautumista matematiikkaan ja matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä sekä käsitystä luvuista
- ajantajua
- kykyä tehdä havaintoja elävästä ja elottomasta luonnosta ja niiden ilmiöistä ja ihmisen muovaamasta ympäristöstä
- kykyä tarkastella omia ja muiden tekoja eettisestä näkökulmasta ja kasvaa eettiseen vastuuseen
- valmiuksia kohdata uskontoon liittyviä asioita
- omaa ilmaisua ja itsetuntemusta kuvataiteiden eri alueilla
- kiinnostusta musiikkiin ja musiikillista hahmottamista laulun, soiton, kuuntelun ja liikunnan avulla
- monipuolisesti liikunnan taitoja ja käsitystä omasta kehosta
- käden taitoja sekä aistihavaintojen ja liikesuoritusten välistä koordinaatiota sekä käytännön arkielämän taitoja

sekä oppia

- käytännön arkielämän taitoja ja valmiuksia toimia yhteisössä
- tunnistamaan tavallisimpia geometrisia kappaleita ja kuvioita sekä tutustua matematiikan käyttöön ongelmanratkaisussa
- arvostamaan sekä luontoa että ihmisen muovaamaa ympäristöä ja ottamaan huomioon ympäristön omassa toiminnassa
- arvostamaan omaa ja toisten työtä
- suhtautumaan myönteisesti toisiin ihmisiin ja kulttuureihin
- hyviä tapoja
- tutustua vuoden juhliin ja siihen, miksi ja miten niitä vietetään
- ilmaisemaan itseään musiikin avulla

Oppimisympäristön tulee myös tarjota lapselle mahdollisuus

- saada kokemuksia ja elämyksiä kirjallisuuden, teatterin, musiikin, kuvataiteen ja median välityksellä
- kasvaa totuuteen, hyvyyteen ja lähimmäisenrakkauteen
- tulla kuulluksi ja huomioon otetuksi uskonnollisissa ja elämäkatsomukselli-

sisä kysymyksissä

- kokea turvallisuutta, hiljaisuutta ja hartautta
- saada kokemuksia ja elämyksiä luonnosta ja muusta ympäristöstä
- tehdä mittauksia ja yksinkertaisia kokeita
- oppia liikkumaan sekä luonnossa että rakennetussa ympäristössä
- tutustua erilaisiin materiaaleihin ja työvälineisiin sekä työtapoihin
- pohtia taiteen käsittelemiä asioita
- kiinnostua omasta terveydestä ja hyvinvoinnista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23.)

Linnilä (1998) puolestaan määrittelee alkukasvatukselle (=esiopetus ja alkuopetus) yhteisiä tavoitteita. Tavoitteena on myönteisen minäkuvan omaava, tasapainoinen yksilö, joka ottaa huomioon toiset ja hyväksyy erilaisuutta. Tavoitteena on myös, että yksilöstä kehittyisi oma-aloitteinen, itsenäinen ja vastuuntuntoinen, joka arvostaa omaa ja toisten työtä. Tämän lisäksi oppilas omaksuu perustietoja, -taitoja ja valmiuksia oppimisen eri alueilta edellytystensä mukaisesti säilyttäen oppimisen ilon ja innostuksen.

Opetussuunnitelmassa tulisi ottaa huomioon esiopetusikäisen lapsen ikäkauden ja kehitystason mukaiset sisällöt ja menetelmät. Lapsi tulisi nähdä luovana, toimivana, tutkivana ja kokeilevana yksilönä. Esiopetuksen opetussuunnitelmat laaditaan paikallisesti eri toimintayksiköissä. Tämä mahdollistaa, että suunnittelussa voidaan ottaa huomioon paikkakunnan omaleimaiset piirteet. Opetussuunnitelmat muotoutuvat siis erilaisiksi ja painottuvat eri tavoin. Opetussuunnitelman pohjana tulisi olla yhdessä keskusteltu kasvatuskäsitys ja arvopohja. (Esiopetuksen kehittämistyöryhmä 1991, 14; Opetushallitus 1994.)

Opetussuunnitelmaperusteiden työryhmä toteaa, että ”ylhäältä annettujen ohjeiden ja määräysten aika on ohi”. Opetussuunnitelma tulisi olla opettajan työn suunnitelma, joka laaditaan yhdessä lasten kanssa pohjautuen valtakunnallisiin perusteisiin. Lapsen näkökulmasta ajatellen opetussuunnitelma on lapsen oppimissuunnitelma ja kasvun apuväline. (Linnilä 1998.)

Haapasen ja Jokikokkon (1997) tutkimuksen tulokseksi saatiin, että lähes puolet opettajista hyödynsi esiopetussuunnitelmia työssään käyttäen niitä runkona ja

raameina omille vuosi- ja jaksosuunnitelmille. Niistä saatiin myös tavoitteet ja oppisisällöt toiminnalle. Lastentarhanopettajien mielestä esiopetuksen tarkoituksena on lasten tasoerojen tasoittaminen sekä kouluvalmiuksien opetteleminen. Luokanopettajat puolestaan kokivat esiopetuksen tarkoituksena kouluvalmiuksien opettelemisen ja kouluun valmentautumisen.

Tavoitteellinen toiminta edellyttää toiminnan suunnittelua. Eräs perusta on opetussuunnitelmat, jotka mahdollistavat toimivan ja johdonmukaisen opetuksen. Valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat tällä hetkellä väljempiä ja jättävät näin kunnille ja kouluille enemmän vastuuta. Tämä voidaan kokea hyvänä asiana, koska tällöin mahdollistuu paikallisen osaamisen hyödyntäminen. Toisaalta, jos kunta tai koulu ei ota vastuuta esiopetussuunnitelman laatimisesta ja taakka jätetään yksin opettajan harteille, voidaanko enää puhua laadukkaasta esiopetuksesta?

3.2 Esiopetuksen sisällöt

Esiopetuksessa ei ole oppiainejakoa, mutta esiopetus sisältää seuraavat sisältyöalueet: kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristökasvatus, uskonto, etiikka, liikunta, terveys ja eri taidemuodot. Tavoitteena on ollut, että esi- ja alkuopetuksen sisällöt olisivat yhtenevät. (Opetushallitus 1996, 21.)

Toiminnan suunnittelussa on tarkoituksena luoda sellainen kokonaisuus, joka ottaa huomioon myös lapsen spontaanit leikit ja kiinnostuksen kohteet, mutta myös käsiteltävän asian tieto- ja taitosisällön. Päiväkodeissa käytetään usein keskusaiherytymistä. Sen avulla lapsen persoonallisuuden eri osa-alueiden kehittymiseen tähtäävät toiminnot muodostavat mielekkään kokonaisuuden. Melko yleinen tapa muodostaa keskusaiheita on seurata vuodenaikoja ja kirkollisia juhlapyhiä. (Jantunen ym. 1993, 147; Opetushallitus 1996, 20-21.)

Uuden hallitusohjelman mukaan kuntien on järjestettävä esiopetusta kaikille viimeistään syksyllä 2001. Alkuvaiheissa esiopetus saattaa olla sisällöltään kirjavaa eri toimintaympäristöissä. Opetussuunnitelman perusteet on ollut tähän

mennessä lähinnä suosituksena päivähoidon puolella. Uudistuksen myötä ne muuttuvat sitoviksi myös päiväkodeissa. (Holopainen 1999, 10.)

Esiopetuksen sisältöihin vaikuttaa luonnollisesti esiopetuksen oppimisympäristö. Yhdysluokan yhteydessä toimivassa esiopetuksessa tulee huomioida myös jo oppivelvollisuutensa aloittaneet koululaiset. Erillisessä esiluokassa toiminnan sisällöissä voidaan keskittyä pelkästään esikoululaisiin. Hyvin tehdystä opetus-suunnitelmasta on opettajalle hyötyä työssään. Se mahdollistaa yksilöllisen huomioimisen ja seurannan.

4 ESIKOULULAINEN – 6 -VUOTIAS LAPSI

Esiopetusta annetaan Suomessa 5-7 -vuotiaille lapsille. Olemme rajanneet kehityksen kuvaamisen koskemaan vain kuusivuotiaista lasta, koska lapsi täyttää viimeistään esikouluvuotensa aikana 6 vuotta. Kuusivuotias lapsi on jo kouluiän kynnyksellä, joten kouluvalmiuksien kehittäminen on viimeistään tässä vaiheessa ajankohtaista. Lisäksi jokainen alkuopetusta antava opettaja törmää tilanteisiin, jolloin luokassa on kuusivuotiaita lapsia. Etenkin syksyllä, koulun alkaessa, tilanne on tuttu monelle luokanopettajalle. Tällöin on hyvä tuntea kuusivuotiaan lapsen kehitystaso ja oppimisedellytykset, jolloin opettaja voi antaa jokaiselle lapselle kehitystason mukaista opetusta.

Ihmisen kehitys ja kasvu ovat jaksottaisia tapahtumia. Kasvuun kuuluu monia erilaisia vaihteita. Nämä vaiheet eivät etene tasaisesti eri yksilöillä, vaan niiden saavuttaminen on yksilöllistä. Nopeat kehityksen kaudet vuorottelevat tasaisempien ja jopa alamäeltä tuntuviin taantumakausien kesken. Alamäeltä tuntuvat kaudet johtuvat yleensä lapsen itsenäistymisestä, kehityksestä ja kasvusta. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 4.)

Motorinen ja kognitiivinen kehitys ovat riippuvaisia kasvuympäristön tarjoamista kehitysmahdollisuuksista tai niiden puuttumisesta. Vielä korostuneemmassa asemassa on sosiaalis-emotionaalinen kehitys. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1991, 129.) Kehityksen eri osa-alueet jaetaan tässä motoriseen,

kognitiiviseen ja sosiaalis- emotionaaliseen kehitykseen. On muistettava, että vaikka nämä osa-alueet tässä erotetaan toisistaan, ne ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa. Tämän jälkeen esittelemme itsetunnon, sen kehittymisen sekä leikin merkityksen kuusivuotiaalle lapselle.

4.1 Motorinen kehitys

Lapsen varhainen kehitys on kokonaisvaltaista. Fyysinen kasvu sekä motorinen, kognitiivinen ja sosiaalis-emotionaalinen kehitys kietoutuvat yhteen ja ovat näin vuorovaikutuksessa toisiinsa. Lapsen kasvaessa kehityksen eri puolet alkavat eriytyä, ja niiden keskinäiset yhteydet vastaavasti alkavat heiketä. (Saari- nen ym. 1991, 111.)

Lasten motoriset ja liikunnalliset taidot ovat pohjana kaikelle myöhemmälle oppimiselle. Motorinen kehitys edellyttää kehitystä myös emotionaalilla, sosiaalisella ja kognitiivisella alueella. Virheellinen kehitys motorisella alueella aiheuttaa vaikeuksia muilla alueilla. Sen vuoksi on tärkeää, että kehitys seuraa motorisen kehityksen yleistä kehityspeeriaatetta. Jokainen vaihe on käytävä läpi. Ensin kehittyy oman kehon taju, sen jälkeen karkeamotoriikka ja vasta sitten hienomotoriikka. Sen vuoksi lasten on saatava riittävästi liikuntaa ja harjoitusta niin hieno- kuin karkeamotoriikassakin. Täydellisen motoriikan tavoitteena on hyvä kehon hallinta. Se on päämäärä, johon toiset pääsevät ilman suurempia ponnisteluja. Toisilta kehon hallinnan saavuttaminen vaatii kuitenkin ohjattua ja määrätietoista harjoittelua. Liikunnalla on katsottu olevan myös merkittävä yhteys lapsen itsearvostuksen kehittymiseen. (Kauppinen 1992, 50; Linnilä 1994, 61.)

Kuusivuotias elää kehityksessään murrosvaihetta. Nopean kasvukauden myötä kädet ja jalat kasvavat pituutta ja liikkeet käyvät kömpelömmiksi. Käden ja silmän yhteistyö ei suju niin nopeasti ja yhteistoiminnallisesti kuin esimerkiksi viisivuotiaalla. Kuusivuotias on hyvin aktiivinen ja purkaa valtavaa toiminnantarvettaan kaikenlaisessa toiminnassa. Siksi kuusivuotiasta ei tarvitsekaan houkutella liikkumaan! He rakastavat juoksemista ja peuhaamista. Koska tämänikäinen lapsi pysyy harvoin paikoillaan voisi heitä luonnehtia jopa levottomiksi.

Kuusivuotias lapsi on myös hyvin ailahtelevainen. Ajatukset ja mielipiteet vaihtuvat tiuhaan tahtiin. Lisäksi hän jatkuvasti yliarvioi kykynsä, liioittelee asioita, epäröi. Lapsi haluaa myös jatkuvasti voittaa, olla ensimmäinen. (Vestly 1994, 30; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 5; Jantunen 1993, 57-58.)

4.2 Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisella eli tiedollisella kehityksellä tarkoitetaan kielen ja erilaisten tiedon hankintaa auttavien toimintojen kehitystä. Tällaisia ovat havaitseminen, ajattelu, päättelytaito ja luova ongelmanratkaisutaito. Muistitoiminnot, kuten mieleen paiminen, mielessä säilyttäminen ja mieleen palauttaminen kuuluvat myös olennaisena osana kognitiiviseen kehitykseen. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 6; Saarinen ym. 1991, 118.)

Piaget erottaa lapsen älyllisessä kehityksessä neljä peräkkäistä vaihetta. Nämä vaiheet ovat sensomotorinen, esioperationaalinen, konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden vaihe. Sensomotorinen vaihe ajoittuu ikävuosiin 0-2. Seuraava vaihe on esioperationaalinen vaihe, jonka Piaget sijoittaa ikävuosiin 2-6. Konkreettisten operaatioiden vaihe sijoittuu ikävuosiin 6-12, jonka jälkeen alkaa viimeinen henkisen kehittymisen vaihe. (Ojala, 1993, 56.) Esittemme lyhyesti tässä tutkimuksessamme esioperationaalisen- sekä konkreettisten operaatioiden vaiheen. Nämä kaksi vaihetta ovat mielestämme keskeisimmät, koska tutkimuksemme pohjautuu kuusivuotiaaseen lapseen.

Esioperationaalinen kehitysvaihe (2-6 –vuotias)

Esioperationaalinen kehitysvaihe on Piaget`n mukaan laadullisesti kehittyneempi kuin edellinen, sensomotorinen kehitysvaihe. Tässä vaiheessa lapsi kehittyy aktiiviseksi, kieltä tuottavaksi ja hallitsevaksi lapseksi, jota voidaan luonnehtia myös erittäin itsekeskeiseksi. Esioperationaalisella kaudella lapselle kehittyvät myös maagisen ja sosiaalisen ajattelun perusrakenteet. (Ojala 1993, 59-60.)

Tässä vaiheessa lapsen ajattelua luonnehtii sitoutuminen omaan näkökulmaan eli egosentrisyys. Kielen, pysyvien käsitteiden ja älyllisen rakenteen kehittymisen myötä lapsen minäkeskeisyys hieman vähenee verrattuna aikaisempaan vaiheeseen, mutta ei suinkaan kokonaan häviä. Lapsen on vaikea ymmärtää, että tilanne saattaa näyttää toisen ihmisen näkökulmasta erilaiselta. Hieman varttuneempi lapsi voi käsittää erilaisuutta, mutta hän ei välttämättä hallitse sitä eikä pysty kuvittelussaan asettumaan toisen ihmisen asemaan. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 108; Ojala 1993, 59-60.)

Tämän ikäinen lapsi ei kykene vielä muodostamaan kokonaiskuvaa ympärillä tapahtuvista asioista. Lapsi ymmärtää ympäristönsä liian kirjaimellisesti eikä näin kykene hahmottamaan tai esittämään ympäristön välisiä suhteita. Muistikuvat ovat tavallaan motorisia, liikkeisiin liittyviä. Kielen kehittyminen mahdollistaa poissaolevien kohteiden mieleenpalauttamisen ja kommunikoinnin toisten ihmisten kanssa. (Piaget 1977, 92-93.)

Konkreettisten operaatioiden vaihe (6-12 –vuotias)

Konkreettisten operaatioiden kaudella (6-12 v.) lapsi siirtyy vaiheeseen, jota kuvaa konkreettinen, toimintaan perustuva ajattelu. Tällöin lapsi pystyy ryhmittelemään esineitä niiden ominaisuuksien, esimerkiksi suuruuden, perusteella. Tässä vaiheessa lapsi kykenee jo päättelämään ja ajattelemaan johdonmukaisesti, mutta ajattelu on kuitenkin vielä vahvasti sidoksissa todellisiin, nähtäviin ja kosketeltaviin elementteihin. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 19.) Tämä olisi huomioitava kaikessa toiminnassa ja opetuksessa. Toiminnan olisikin perustuttava toiminnallisuuteen ja konkreettisiin välineisiin ja materiaaleihin. Näin lapselle tarjoutuu mahdollisuus omaksua asioita mielikuvien ja konkreettisten välineiden avulla. Tällaisen oppimisen voidaan varmasti sanoa olevan mielekkäämpää ja tiedon omaksumisen huomattavasti helpompaa ja merkityksellistä.

Kognitiivisen kehitysteorian luoja Piaget korostaa ajattelun ensisijaisuutta, koska kieli heijastaa ajattelun kehitystä. Vaikka kielellinen kehitys ja kielen oppiminen ovat pohjimmiltaan kognitiivista toimintaa, ne ovat myös vahvasti sidoksissa

lapsen sosio-emotionaaliseen ja motoriseen kehitykseen. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 15-16.)

Esikouluikä on kielen kehityksen kannalta arvokasta aikaa. Lapsi vastaanottaa helposti kielellisiä virikkeitä ja on innokas oppimaan uutta. Tällöin opitaan pysyvä käyttökieli. Lisäksi opitaan paitsi uusia sanoja, myös käsitteitä, ajatuksia ja kielen logiikka. Siksi on erityisen tärkeää keskustella lapsen kanssa. Myös lapsen kuunteleminen on erittäin tärkeää. Kun lapsi huomaa, että häntä kuunnellaan ja hänen mielipiteitään arvostetaan, hän rohkaistuu kielelliseen ilmaisuun. Lapsen kysymyksiin on myös vastattava muutoinkin kuin pelkillä murahduksilla ja myönnytyksillä. Lasten tekemiä kysymyksiä ei koskaan saa sivuuttaa! Erilaiset sadut, lorut ja liikuntaleikit rikastuttavat kielitaitoa ja kehittävät rytmittäjää. (Peltonen 1998a, 71; Jantunen 1993, 52-53.)

Saarisen ym. (1991, 122-123.) mukaan kieli on kaiken kognitiivisen oppimisen perusta. Kieli vaikuttaa niin aikuisten kuin lastenkin keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Kielen avulla lapsi oppii jäsentämään ympäristönsä ja muodostamaan maailmankuvansa. Kielen avulla lapsi oppii myös tavan kommunikoida. Kielellisiä valmiuksia on kehitettävä jo pienestä pitäen kotona. Lapsen läheiset ihmissuhteet ja ympäristötekijät vaikuttavat siihen, miten lapsen kielelliset valmiudet kehittyvät. Ongelmat kielitaidoissa vaikeuttavat lukemaan- ja kirjoittamaan oppimista. Koska kielitaito on pääasiassa kasautuvaa, puutteellisen kielitaidon seurauksena on usein jonkin asteisia oppimisvaikeuksia.

Kasvatuksessa ja opetuksessa olisi ensiarvoisen tärkeää tukea kuusivuotiaan tiedollista kehitystä. Erilaisten muistipelien ja -leikkien avulla voidaan lapsen muistitoimintoja kehittää. Kuusivuotias rakastaa arvuutteluja ja muita päättelykykyä sekä mielikuvitusta vaativia toimintoja. Myös ongelmanratkaisuun on kasvatettava.

4.3 Sosiaalis-emotionaalinen kehitys

Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tarkoitetaan sekä lapsen tunne-elämän kehitystä että hänen sosiaalisia taitojaan ja sosiaalista oppimistaan.

Tunne-elämän kehityksen pohjana on lapsen läheisten ihmisten väliset suhteet. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 6.)

Sosiaaliset taidot voidaan määritellä eri tavoin. Useinmiten taidoiksi nimitetään sellaisia toimintoja, joilla pyritään sosiaalisesti hyväksytyihin tavoitteisiin. Sosiaalisia perustaitoja ovat toisen kuunteleminen, vuorotellen puhuminen sekä aloitteen tekeminen. Myös auttamisen, uhrautumisen, ohjeiden noudattamisen sekä yhteistoiminnan katsotaan kuuluvan sosiaalisiin taitoihin. Lapsi tarvitsee erilaisia sosiaalisia tietoja ja taitoja, jotta pystyy selviytymään ja toimimaan toisten ihmisten kanssa. Käyttäytymismallin lapsi saa kotioloista seuraamalla vanhempiaan. Esiopetuksessa pyritään tukemaan ja kehittämään lapsella jo olevia sosiaalisia valmiuksia ja taitoja. (Lummelahti 1995, 100-101; Takala 1991, 19-20.)

Kuusivuotias on hyvin itsekeskeinen niin ajatuksissaan kuin toiminnassaankin. Tunne-elämältään hän on hyvin ailahtelevainen ja elää muutoinkin nopean kehityksen kautta, jonka hän kokee ahdistavana. Kuusivuotiaan hellyyden tarve on valtava, vaikkei se aina siltä näytä. Hän kiintyy helposti toisiin ihmisiin, mutta toisaalta muiden komenteleminen ja johtaminen viehättää suuresti. Hän ei kykene ottamaan toisen tunteita huomioon, vaan haluaa olla kaikkivaltias ja paras joka asiassa. Uteliaisuus on myös yksi peruspiirre. Lapsi tahtoo mielellään kokeilla ja tehdä kaikkea uutta. Mutta hän ei kykene keskittymään työhönsä, mikäli ulkoiset ympäristön ärsykkeet häiritsevät. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 6; Jantunen 1993, 57-58.)

Kuusivuotias lapsi muistuttaa osittain 2,5-vuotiasta, joka ei ole vielä löytänyt itseään ja ympäristöään. Käyttäytymisessä tapahtuu äkkikäännteitä ja äkillisiä käytöksen muutoksia, kuten vetäytymistä yhteisestä toiminnasta. Kuusivuotiaan lyhytjänteisyys ja äkkipikaisuus tuo oman erikoisen lisänsä heidän opetukseensa. (Peltonen 1998a, 102-103.)

Meillä Suomessa viralliset kasvatustavoitteet on luetteloitu toivottavien ominaisuuksien piirteinä. Tällöin kasvattamisen katsotaan olevan näiden ihanteellisten ominaisuuksien tavoittelemista. Sosiaalista kasvatusta tulisi kuitenkin ajatella paitsi yksilöihin, myös ryhmään kohdistuvana toimintana. Tällöin myös ryhmän

tulisi kehittyä ja kasvattaa toisiaan niin, että se pyrkisi edistämään jäsentensä sosiaalista kehitystä. Yhteistoiminnallisen oppimisen on katsottu kiinteyttävän ja sosiaalistavan työryhmää. Kuusivuotias ei kuitenkaan iästään johtuen kykene rakentavaan ja jatkuvaan yhteistoimintaan. Tämän ikäinen lapsi on enemmän itsekeskeisen ja omaehtoisen toiminnan kannattaja. (Takala 1991, 21.)

4.4 Itsetunto ja sen kehittyminen

Varhaislapsuudesta lähtien lapsi alkaa rakentaa omaa identiteettiään ja minäkuvaansa. Käsitys minästä ja sen kehittymisestä on ymmärretty ja määritelty eri tavoin. Keltikangas-Järvisen mukaan itsetunto on itsensä arvostamista ja itsetuottamista. Siihen voidaan myös katsoa kuuluvaksi itsevarmuus, joka ilmenee omiin kykyihin luottamisena ja itsensä arvostamisena. (Niikko 1988, 49; Lummelahdi 1995, 55-56.)

Arkkipiispa John Vikström on osuvasti todennut itsetunnosta seuraavasti: "Itsetunto on jotain sellaista, minkä me joko annamme toisillemme tai riistämme toisiltamme". Psykologian dosentti Mirja Kalliopuska on puolestaan määrittänyt, että "itsetunto on persoonallinen tunne siitä, kuinka hyvä, arvokas, tärkeä, kyvykäs ja pätevä yksilö on". (Savolainen 1998-1999.)

Yksilön minäkäsitys ja sen kautta itsetunto muodostuu osin ympäristön hyväksymisestä ja osin siitä, miten oletamme ulkopuolisen maailman meihin suhtautuvan. Vuorovaikutussuhteiden avulla saamme palautetta omasta käyttäytymisestäämme. Palautteen avulla muodostamme käsityksen siitä, mitä osaamme, ja minkälaisia tavoitteita voimme toiminnallemme asettaa. Vahvan itsetunnon peruskivi on yksilön oma hyväksyntä itsestään sellaisena kuin on. Kasvattajat, niin vanhemmat, opettajat kuin ohjaajatkin ovat lapsen itsetunnon muurareita. Vahva itsetunnon talo rakentuu yhteistyön keinoin. Vanhemmat ovat aina itsetunnon rungon pystyttäjinä. Myös kavereiden ja ohjaajien arvostus ja hyväksyntä ovat tärkeitä tekijöitä. Heidän avulla voidaan paikata mahdollisia koloja itsetunnossa ja minäkäsityksessä. (Korpinen ym. 1991, 140; Savolainen 1998-1999.)

Linnilän (1998-1999) mukaan kasvattajan on tärkeää tuntea jokaisen oppilaan minäkäsitys eli se minkälainen itsetunto kullakin on. Seuraamalla sitä, mitä oppilas puhuu itsestään, vähätteleekö esimerkiksi jatkuvasti itseään, onko itsekeskeinen, opettaja saa arvokasta tietoa lapsen itsetunnosta ja minäkuvasta. Itsetunnon kehitystä tulee tukea. Tukeminen onnistuu ainoastaan tiedostamalla oppilaan heikkoudet ja vahvuudet ja vahvistamalla lapsen hyviä ominaisuuksia.

4.5 Leikin merkitys

Leikki on lapsuuden tärkein tie saada tietoa ympäröivästä maailmasta. Myös tutkijat ovat vakuuttuneet leikin merkityksestä. Leikin on katsottu edistävän lapsen sosiaalista ja emotionaalista kasvua. Tällaisia taitoja ovat muun muassa riippumattomuus, itsenäisyys, yhteistyökyky ja empatia. Lisäksi leikki edistää, paitsi lapsen käytännön taitoja, myös ongelmanratkaisutaitoja. Kielen ja symbolisen ajattelun kehittyminen on katsottu osittain myös leikin ansioksi. Siksi leikin tulisikin olla osa lapsen koulupäivää. (Linnilä 1998 -1999.)

Lapsi asettaa itselleen tavoitteita leikissä. Saavutettu tavoite lisää hänen itsetuottamusta, itsenäisyyttä ja minätietoisuutta. Onnistuneissa leikeissä lapsen itsetunto ja itsetuottamus saavat siis vahvistusta. Leikin avulla lapsi tekee valintoja, ratkaisee ongelmatilanteita, oppii säätelemään käyttäytymistään eri tilanteissa. Leikissä lapsi käy läpi ympäristöstä omaksumia tietoja ja taitoja ja harjoittelee niiden soveltamista käytäntöön. Leikki auttaa myös lasta hahmottamaan ympäristöään paremmin. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 27.)

Leikkivälineiden käyttö kehittää lapsen motorisia taitoja sekä liikkeiden ja aistimusten yhdistymistä. Leikin merkitystä ei tule vähöksyä, koska se antaa oivan tilaisuuden itseohjautuvaan oppimiseen. Lapsella on myös mahdollisuus itse valita toimintansa oman kehitysvaiheensa mukaisesti. (Lummelahti 1995, 65-67.)

Leikki on lapsen elämäntapa. Siksi sillä on merkittävä tehtävä esi- ja alkuopetuksen työ- ja toimintatapana. Leikillä ja leikinomaisella toiminnalla on ollut perinteisesti hyvinkin keskeinen sija päiväkotien toiminnassa. Onneksi esi- ja al-

kuopetuksen yhteistyöhankkeiden myötä leikki ja leikinomainen oppiminen ovat tulleet myös osaksi alkuopetusta. Leikinomainen oppiminen on perustana esi- ja alkuopetuksen suunnitelmissa. Leikin mukanaolon myötä moni luokanopettaja on kokenut uudella tavalla oppilaantuntemuksen merkityksen. Koulu on perinteisesti ollut kiinnostunut koulussa opittavista taidoista ja tiedoista. Nyt lapsen tunteminen kokonaisuutena on tullut merkitykselliseksi. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 27; Kankaanranta 1994, 41-42.)

Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että leikki kuuluu lapsen elämään yhtä oleellisenä kuin työ aikuisen elämään. Tämän vuoksi esiopetusikäisten lasten ohjauksessa sillä on ensiarvoinen asema. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 27).

Leikkivälineet vaikuttavat leikkien toimintamuotoihin ja sisältöihin. Monipuoliset leikkivälineet kehittävät lapsen mielikuvitusta. Leikeissä leikkimateriaali voi saada aivan uusia merkityksiä ja sisältöjä. Lapsi kehittelee itse välineille uusia käyttötarkoituksia ja mielikuvitus voi korvata puuttuvat leikkivälineet, ellei niitä ole saatavilla.

4.6 Kouluvalmius

Heikkinen-Peitsoma ja Rautakivi (1989, 227) sekä Lyytinen (1994, 88) määrittelevät kouluvalmiuden lapsen fyysisen ja psyykkisen kokonaiskehityksen asteeksi, jolloin lapsi pystyy omaksumaan koulussa opetettavia tietoja ja taitoja suhteellisen helposti. Esiopetuksessa joudutaan tilanteisiin, joissa lapsella on vaikeuksia perustaidoissa tai -valmiuksissa. Mikäli katsotaan, että vaikeudet haittaisivat koulun aloittamista, on mietittävä miten lasta voitaisiin parhaiten auttaa. Auttaisiko ehkä esiopetusvuoden kertaaminen? Ratkaisun esiopetusvuoden kertaamisesta tekevät viime kädessä vanhemmat. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 4.)

Amerikkalaiset lapsipsykologit Gesell ja Ilg ovat perehtyneet eri ikäisten lasten ominaispiirteisiin. Heidän mukaansa kuusivuotias lapsi elää toista voimakasta uhmakauttaan. Lapsi kokee myös niin fyysisiä kuin psyykkisiäkin muutoksia itsessään. (Jantunen 1994, 57-58.)

Kasvun ja kehityksen moottori ei pysähdy edes aikuisena. Herkkyyskausien aikana lapsen valmiuden oppia uutta ovat parhaimmillaan. Siksi on syytä tuntea tietylle ikäkaudelle ominaisia piirteitä ja kasvun vaiheita. Jokainen meistä on yksilö. Myös kehityksen rytmi on yksilöllinen. Ei voida esittää aikataulua, jota seuraamalla tiedämme, mitä milloinkin tarjota lapsellemme. Kuitenkin on hyvä tiedostaa yleisesti ikään liitetyt ominaispiirteet, jolloin lasta ja hänen tekemisiään voidaan ymmärtää huomattavasti paremmin.

5 LAPSILÄHTÖISYYS ESIOPETUKSESSA

Esiopetuksessa on keskeistä lapsilähtöisyyden kunnioittaminen. Tässä kappaleessa tarkastelemmekin hieman lapsilähtöisyyden perusteita sekä yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa. Lisäksi esittelemme, mitä vaatimuksia asetetaan esiopetuksen oppimisympäristölle.

Lapsikeskeisyys eli lapsestakäsinlähtemisen-pedagogiikka ei ole mikään uusi ilmiö, vaan sillä on vuosisataiset perinteet. Lapsikeskeisen pedagogiikan tutkijoiden mukaan Jean Jacques Rousseau esitti lapsikeskeisen pedagogiikan perusajatukset teoksessaan *Emile* eli kasvatuksesta vuonna 1762. Varsinaisen läpimurron kyseinen teoria teki kuitenkin vasta 1900-luvun alussa. Ruotsalaisen Ellen Keyn teoksen mukaan 1900-lukua onkin kasvatustieteen kirjallisuudessa nimitetty ”lapsen vuosisadaksi”. (Hytönen 1992, 7.)

Hytösen (1992, 14) mukaan lapsikeskeisen kasvatustieteen pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja tasavertainen suhtautuminen jokaiseen lapseen. Lasta ei pyritä sijoittamaan mihinkään standardimuottiin, vaan hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on.

5.1 Yksilöllisyys

Peruskoulun tavoitteena on antaa jokaisen oppilaan kehittyä edellytyksiään vastaavasti. Tämä tarkoittaa oppilaan yksilöllisyyden tunnustamista ja kunnioittamista. Yksilöllisyyden huomioonottaminen opetuksessa vaatii opettajalta oppilaan fyysisten, psyykkisten ja sosioemotionaalisten valmiuksien tuntemista. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean keskeinen tavoite on pyrkimys lapsilähtöisyyteen. Lapsilähtöisyyden periaate on myös keskeistä esiopetuksen perusteita luotaessa. (Jantunen ym. 1993, 146-147; Kouluhallitus 1988, 35.)

Opetuksessa ja kasvatuksessa korostuvat yhä enenevässä määrin yksilöllisyyden vaatimukset. Puhuttaessa yksilöllisyydestä, tulee puhua myös erilaisuudesta, sillä käsitteet ovat käytännössä niin lähellä toisiaan. Yhteiskunnan voimakas kehitys edellyttää myös yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioon ottamista kasvatuksessa. Kansainvälinen muuttoliike lisääntyy, joka tuo mukanaan muutoksia väestörakenteeseen. Useiden eri kielin ja kansallisuuksien oppilaat ovat nykypäivää Suomen koululaitoksessa ja ovat näin myös osa esikouluikäisten arkea. (Linnilä 1992, 73; Opetushallitus 1994, 3.)

Kaikilla lapsilla on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Lapsen tulee saada vahvistaa kielellistä tietoisuuttaan leikinomaisen toiminnan kautta. Lapsen kielellinen kehitys vahvistaa myös kulttuuri-identiteettiä, mikä puolestaan helpottaa kanssakäymistä muiden kulttuurien kanssa. Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. (Opetushallitus 1994, 3; Opetushallitus 1996, 13.)

Kun esiopetusta toteutetaan myönteisessä ja kannustavassa ilmapiirissä ja kun sosiaalisessa yhteistoiminnassa kunnioitetaan yksilöä, on lapsella edellytykset vahvistaa ja kehittää myönteistä kuvaa itsestään. Opetussuunnitelman tulisi olla niin joustava, että siinäkin huomioitaisiin lapsen yksilöllisyys; huomioidaan aikaisemmat oppimiskokemukset ja mielenkiinnon kohteet, lahjakkuus ja mahdolliset oppimisvaikeudet. (Opetushallitus 1996, 13.)

Lapsen kannalta on tärkeää, että mahdolliset oppimisvaikeudet ja kehitysviävästymät huomioidaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Myös esiope-

tuksen järjestämisessä tulisi ottaa huomioon erityistä huomiota ja kasvatusta tarvitsevien lasten erityistarpeet. Lapsille, jotka eivät todennäköisesti pysty aloittamaan oppivelvollisuuskouluun 7 -vuotiaana tulisi järjestää heidän tarpeisiinsa suunnattua esiopetusta. (Kouluhallitus 1991, 13.)

Berlak ja Berlak (1981) ovat tutkineet englantilaisten opettajien kasvatuseri-
aatteita ja -toimenpiteitä. Viitekehukseksi he laativat ”kasvatuksen pulmakysymyksistä” koostuvan teoriamallin, jonka puitteissa he huomasivat, että lapsikeskeisestikin työskentelevien opettajien käsitykset ja toimintatavat eroavat toisistaan. Yhtenä pulmakysymyksenä on käsitys lapsesta ainutkertaisena yksilönä. Vastakkaisena käsityksenä pidetään, että lapsilla on yhteisiä ominaisuuksia. (Hytönen 1994, 23-24.)

Tutkimuksen tuloksena yksilöllisyys nähdään monen erilaisen ominaisuuden ja ulottuvuuden yhdistelmänä. Jokaisella lapsella on oma menneisyys, omat harrastukset, oma oppimistyyli, omat sosiaaliset, fyysiset ja älylliset taitonsa ja oma tunne-elämänsä. Äärimillään tämä ajatus johtaa siihen, että jokaista lasta on kasvatettava aivan omalla tavallaan, koska kukin lapsi on niin ainutkertainen yksilö. Eräs äärimuoto ajatuksesta, että lapsilla on yhteisiä ominaisuuksia, on lasten pitäminen keskenään niin samanlaisina, että oppilaita voidaan opettaa samantyyppisillä menetelmillä ja saman aikataulun mukaan. Lievempi vaihtoehto edellisestä on, että lapset nähdään sen verran samankaltaisena, että heitä voidaan opettaa samaa opetussuunnitelmaa käyttäen. (Hytönen 1994, 23-24.)

Opetuksessa tulisi tänä päivänä huomioida yhä enemmän jokaisen yksilön erilaisuutta ja ainutkertaisuutta. Tämä tulisi näkyä toiminnan erityttämisenä muun muassa niin, että jokainen saa oman taitotason vastaavaa toimintaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokainen saa tehdä mitä haluaa, vaan toiminnan tulisi kuitenkin olla tavoitteellista. Luonnollisesti yksilöllisyyden huomioiminen vaatii opettajalta hyvää oppilaiden tuntemusta.

Myös koulun arjessa näkyy eri kulttuurien lisääntyminen. Tämä tulee huomioida toiminnan suunnittelussa niin, että on pyrittävä olemaan avoin muita kulttuureja ja kieliä kohtaan. Oman kielen ja kulttuuri-identiteetin vahvistaminen on tärkeää lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Opettajalla ei työssään ole

välttämättä käytettävissä eri kulttuurien asiantuntijoita, mutta hän voi pyytää esimerkiksi lasten vanhempia avuksi. Kukapa olisi parempi asiantuntija, kuin lapsen oma vanhempi.

5.2 Oppimisympäristö

Esiopetus asettaa erityisvaatimuksia oppimisympäristölle sekä aikuisille, jotka vastaavat esiopetuksesta. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa lapselle mahdollisuuksia pohdintaan, tutkimiseen, kokeiluihin ja ongelmien ratkaisemiseen. Se herättää lapsessa halun oppia uusia asioita ja innostaa kehittämään omia kykyjään. Tilojen tulee tarjota lapsille mahdollisuuden toteuttaa leikkejään ja tyydyttää liikunnatarpeitaan. Materiaalien tulee olla lasten saatavilla ja lapsille tulee antaa vastuuta tavaroiden huolehtimisesta. Hyvässä oppimisympäristössä vallitsee positiivinen, iloinen, avoin ja rohkaiseva ilmapiiri. (Opetushallitus 1996, 18.)

Alkuopetuksen oppimisympäristön tulisi olla myös virikkeinen, turvallinen ja kii-reetön. Jotta oppimisympäristö voidaan kokea turvalliseksi, oppimisen lähtö-kohdan tulee olla kunkin oppilaan edellytyksiä vastaava. Henkilösuhteet, erityi-sesti oppilaiden keskinäiset, aikuisten väliset ja oppilas-opettaja –suhteet, ovat tärkeitä turvallisuuden tunteen kannalta. (Peruskoulun opetuksen opas: al-kuopetus 1988, 17.)

Hyvä oppimisympäristö on aktiivisesti vuorovaikutuksessa lähiympäristöön. Yhteistyö kodin, läheisten koulujen ja muiden yhteisöjen kanssa rikastuttaa luonnollisesti esiopetuksen sisältöä. Lapsille tulee tarjota myös mahdollisuus oppia tuntemaan luontoa. (Opetushallitus 1996, 17.)

Tiihonen (1991, 170-171) on tutkinut esiopetuksen käytäntöjä tutustumalla sekä yhdysluokassa toteutettavaan esiopetukseen että erillisiin esiopetusluokkiin. Pääasiassa toimitilat olivat melko kookkaita luokkahuoneita leikki-, peli-, koti- ja kirjastonurkkauksineen. Materiaalien ja välineiden runsaus tai niukkuus näyttivät olevan yhteydessä opettajien opetustyyliin, asenteisiin ja näkemyksiin kuusi-

vuotiaiden toimintatavoista ja –tarpeista. Erillisillä esiluokilla koko toimintavälineistö oli selvästi ”päiväkotimaisempi”.

Olkoon seuraava Kaisu Virkkusen (1987, 9) ajatus ohjenuorana meille jokaiselle tulevalle opettajalle miettiessämme niin kasvatusta, opetusta kuin mitä tahansa opettajuuteen liittyvää toimintaa:

Älä yritä olla maailmassa niin kuin lehmä olisi hevonen, tai porsas kissa! Siitä ei hyvää seuraa. Kun annat kirahvin olla kirahvi ja virtahevon virtahepo jutut alkavat luistaa.

6 YHDYSLUOKKAOPETUS

Seuraavaksi käsitellään lyhyesti yhdysluokan määrittely sekä toimintaa yhdysluokassa. Lisäksi perehdytään hieman syvällisemmin opetusmuotoihin. Esitellyt opetusmuodot eivät ole sidoksissa ainoastaan yhdysluokkatyöskentelyyn, vaan ne ovat yleisesti koulumaailmassa käytettyjä työtapoja.

6.1 Yhdysluokan toiminnasta

Yhdysluokka on opetusryhmä, johon kuuluu oppilaita kahdelta tai useammalta vuosiluokalta. Yleensä sillä tarkoitetaan opetusryhmää tai luokkaa, joka on samassa kokoonpanossa koko lukuvuoden tai enimmän aikaa siitä. Yhdysluokkien muodostuminen perustuu koulun opettaja- ja samalla koulun koko oppilasmäärään sekä koulun vuosiluokkien oppilasmääriin. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 125).

Maamme on harvaan asuttu. Pieniä kouluja ja näin ollen yhdysluokkia tulee aina olemaan maassamme paljon. Yhdysluokat ovat peruskoulun ala-asteilla yleisiä. Tyypillisesti ne ovat haja-asutusalueiden ja pienten koulujen luokkia. Tosin niitä perustetaan myös taajamien erikokoisiin kouluihin. Myös monet erityiskoulujen perusluokat ovat yhdysluokkia. (Yhdysluokkaopetuksen opas 1981, 5.)

E-2 -luokassa esikoululainen tulee yhdysluokkaan, jossa oppilaat voivat olla jopa kolme vuotta häntä vanhempia. Yhdysluokassa lasten ikäero on siis valtava. Opettajalle tällainen asettelu asettaa kovat vaatimukset, sillä hänen on kyettävä tarjoamaan jokaiselle eri kehitysvaiheessa olevalle lapselle sopivaa opetusta. (Peltonen 1998a, 80.)

E-2 -luokassa esioppilas pystyy valitsemaan tekemisiään. Hän voi olla paitsi omassa esikoululaisten ryhmässään, myös 1-2 -luokkalaisten ryhmissä. Näin lapsella on oivallinen tilaisuus edetä oman kehityskulkunsa mukaisesti. Lapsella on mahdollisuus saada omalle tietorakenteelle sopivaa tietoa. (Peltonen 1998b, 73.) Valinnan mahdollisuus on riippuvainen opettajan eriyttämistoiminnasta. Eriyttääkö opettaja lasten ikätason vai tieto- taitotason mukaisesti. Helpoin tapa eriyttää olisi toki ikäjakauman mukainen eriyttäminen. Eteen tulee tilanteita jolloin tällainen toiminta on perusteltua. Mutta onko eriyttäminen ainoastaan tällä tavoin perusteltua lapsen kehittymistä ajatellen?

Opetuksen olisi oltava monipuolista ja vaihtelevaa. Tällöin voidaan varmistaa lasten oppimis- ja virittyneisyystason säilyminen sekä mielekkyys koulunkäyntiä kohtaan. Tämä koskee kaikkea opetusta. Etenkin esioppilaat vaativat toiminnallisuutta. 6-vuotias ei jaksaa täyttää työkirjaansa yhtäjaksoisesti pitkään. Ellei tätä huomioida, aiheuttaa se luokassa levottomuutta ja häiritsee toisten opiskelua. Opetukseen olisi sisällytettävä myös leikkejä ja satuja muiden opetusmenetelmien rinnalle. Koska kokonaisvaltaisen kasvatuksen periaatteet kuuluvat alkuopetukseen, se mahdollistaa myös kuusivuotiaiden opetuksen 1-2 -luokkien yhteydessä. (Peltonen 1998b, 70; Peruskoulun opetuksen opas 1987, 31.)

Yhdysluokat ovat yleensä ala-asteen pienten koulujen opetusryhmiä. Luokat muodostetaan jakamalla koulun vuosiluokat ja oppilaat koulun opettajien kesken. Kolmiopettajaisessa koulussa oppilasryhmien jakaminen tapahtuu yhdistämällä 1. ja 2. vuosiluokka, 3. ja 4. vuosiluokka ja 5-6. vuosiluokka yhdysluokiksi. Kaksiopettajaisessa koulussa yhdistetään yhdeksi vuosiluokaksi yleensä 3-6 luokkien oppilaat. (Laukkanen ym. 1986, 127-128.)

Kuusivuotiaan koulupäivä alkaa tavallisesti koulun yhteisellä aamunavauksella. Tämän jälkeen toiminta seuraa 1-2-luokkien oppitunteja. Perinteisestä oppitun-

tijaosta voidaan poiketa oppitukioiden järjestyksen ja pituuden osalta. Opettajan on kuitenkin huolehdittava, että kokonaistuntimäärät tulevat täytetyiksi. Kuvituotit voivat osallistua kaikkeen toimintaan 1-2-luokkien kanssa. Parhaiten esiluokka voi olla mukana uskonnossa, musiikissa, liikunnassa, kuvallisessa ilmaisussa, käsitöissä sekä ympäristöopissa. Niin esikoululaisilla kuin varsinaisilla koululaisillakin on omat tavoitteensa. Esikoululaisten sosioemotionaaliset ja motoriset tavoitteet on pidettävä mielessä suunniteltaessa toimintaa. Toisaalta etenkin matematiikan ja äidinkielen opiskelu vaatii eriyttämistä, jotta 1-2-luokkalaisten voivat päästä omiin tavoitteisiinsa. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 31-33; Linnilä 1998-1999.)

Linnilän mukaan (1998-1999) yhdysluokassa toteutettu esiopetus on vaikuttanut eniten opetuksen organisointiin, opetuksen luonteeseen ja toimintatapojen sekä opetussisältöjen erilaiseen painottumiseen. Opetuksen organisoinnissa esiopilaiden mukaantulo on lisännyt suunnittelun osuutta. Lisäksi opetukseen on sisällytetty enemmän ryhmissä työskentelyä ja eriyttämistä. Opetusta on myös pyritty jaksottamaan uudelleen, joka näkyy muun muassa lyhyempinä oppitukioina. Opetuksesta on tullut leikinomaisempaa, keskustelukulttuuriin tähtäävää, joustavampaa ja mielikuviin perustuvaa toimintaa.

6.2 Opetuksessa käytetyt työtavat

Peltosen (1998a, 81, 83, 86-88) mukaan E-2-luokan yleisimmin käytössä olevat työtavat voidaan jakaa opettajakeskeiseen työskentelyyn, oppilaskeskeiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Esittelemme leikin sekä sadun, jotka ovat yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja, irrallisina työtapana, korostaaksemme niiden merkitystä ja vaikutusta esikouluikäisen lapsen kehitykselle ja kasvulle.

6.2.1 Opettajakeskeinen työtapa

Opettajajohtoiselle tai -keskeiselle opetukselle on tunnusomaista opettajan itsensä aktiivisuus ja aloitteellisuus opetuksessa. Tälle "perinteiselle koulupedagogiikalle" on ominaista myöskin vahva opettajajohtoisuus ja kasvuilmapiirin

voimakas autoritaarisuus. Lapsen rooli on passiivinen, hän vastaanottaa tietoa, jota opettaja jakaa. Opettajan rooli on kaiken kaikkiaan kovin korostuneessa asemassa. Vasta 1980-luvulta lähtien olemme alkaneet hitaasti irtautua tästä opetusmenetelmästä. (Brotherus 1994, 116-117.)

Opettajakeskeiset työtavat voidaan jakaa opettajan esitykseen, opettajan kyselyyn ja opettajajohtoiseen yhteiseen harjoitukseen. Opettajan esityksessä opettaja kertoo tai esittää sekä opettaa oppilaita. Tällainen opetusmuoto on perusteltua tunnin tai päivän alkuvaiheessa. Näin opettaja voi auttaa lapsia työkentelyn alkuun, kertoa päivän kulusta, tavoitteista sekä sisällöistä. Kyselyn avulla opettaja tarkistaa jo opittua asiaa tai perehdyttää uuteen asiaan. Kun koko luokka tekee samanaikaisesti yhteistä tehtävää opettajan johdolla, esimerkiksi taulutyöskentely, työkirjan tehtävien tekeminen, on kyseessä opettajajohtoinen yhteinen harjoitus. (Peltonen 1998a, 81-82.)

6.2.2 Oppilaskeskeinen työtapa

Oppilaskeskeisillä työtavoilla tarkoitetaan oppilaan yksilöllistä työtä, oppilaiden esityksiä ja erilaisia ryhmitöitä. Useimmat lapset eivät pidä yksin opiskelusta. 6-vuotiaat eivät siihen edes kykene, koska eivät yleensä vielä osaa lukea ja kirjoittaa. Yksilöllisen työn suosio kasvaa toisesta luokasta lähtien. (Peltonen 1998a, 83-85.)

Oppilaskeskeinen opetus on tämän päivän haaste opettajakunnalle. Opettajan tulisi kyetä eriyttämään ja yksilöllistämään opetusta niin, että se palvelisi jokaista yksilönä. Oppilaskeskeisyys vaatii opettajalta enemmän panostusta ja työtä. Toisaalta työ näkyy antoisana hedelmänä oppilaiden innostumisena ja motivoitumisena. Eriyttämällä opetusta parannetaan varmasti, paitsi opetuksen mielekkyyttä, myös oppimistuloksia.

6.2.3 Yhteistoiminnallinen opetus

Yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmätoimintaa, joka eroaa laadullisesti perinteisestä ryhmätyöstä. Yhteistoiminnallinen ryhmätyö korostaa yksilöllisen vastuun kantamisen myötä syntyvää vastuuta ja kehittää oppilaan sosiaalisia ja tiedollisia taitoja sekä vuorovaikutustaitoja. (Yhteistoiminnalliset työtavat 1999; <http://www.1.>)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettaja on ohjeita antava ja neuvova taustavaikuttaja, ei pääroolin esittäjä. Opettaja ei ole ainoa ohjaaja ja palautteen antaja. Oppilaat itse kysyvät, kyseenalaistavat ja pyrkivät ratkomaan ongelmia mahdollisimman paljon keskenään. Opettajalta kysytään vasta viime kädessä, kun kukaan ryhmän jäsenistä ei tiedä vastausta. Oppilaat myös itse arvioivat omaa ja ryhmänsä toimintaa. Yksi yhteistoiminnallisuuden tärkeimmistä tavoitteista onkin juuri itsearviointiin pääseminen ja kykeneminen. (Kiiski, Kovanto, Laine & Kotilainen-Ritala 1994, 124.)

Juvosen mukaan (1993, 140-144) yhteistoiminnallisen oppimisen kautta oppijoille muodostuu positiivinen keskinäinen riippuvuus. Oppijoille pyritään luomaan tunne siitä, että he tarvitsevat toinen toisiaan suoriutuakseen annetusta tehtävästä mahdollisimman hyvin. Tämä lisää ryhmän vuorovaikutustaitoja sekä sosiaalisia ryhmätyötaitoja. Vaikka yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostetaan ryhmän yhteistyön merkitystä, on jokaisen otettava myös yksilöllistä vastuuta tehtävistä. Näin vältetään sitä, ettei kukaan pääse toiminnassa kenenkään "siivellä". Kaikkien työpanostusta tarvitaan.

Yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä käytetään E-2 -luokassa, koska ne sopivat heterogeeniseen luokkaan hyvin. Yhteistoiminnallisuuden avulla eri ikäiset lapset oppivat ja opettavat toisiaan. Myös heikot ja hitaat lapset saavat yhteistoiminnallisuuden avulla onnistumisen elämyksiä. Opetuskeskustelu on yksi yhteistoiminnallisen opetuksen muoto. Opetuskeskustelulla tarkoitetaan tilannetta, jossa kaikki ovat aktiivisesti mukana. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää mahdollisimman tasa-arvoista asemaa oppilaiden ja opettajan välillä. (Peltonen 1998b, 70-72; Peltonen 1998a, 86.)

Nykyään kouluaineet eivät ole pelkästään erillisiä, yksittäisiä oppiaineita. Yleensä opetuksessa liikutaan samanaikaisesti useiden oppiaineiden alueilla. Tällainen teemaopetus selkiyttää ja laajentaa oppimista. Oppiminen koetaan varmasti myös mielekkäämmäksi ja haastavammaksi. Opetus voi kulkea teemoittain läpi koko lukuvuoden. Ellei opettaja halua keskittyä pelkästään teematyöskentelyyn, on mahdollista pitää teemapäiviä tai teemaviikkoja muun opetuksen rinnalla. Teematyöskentelyllä tavoitellaan laajoja aihekokonaisuuksia ja vältetään sirpale tiedon oppimista.

Oppimiseen tulisi aina sisältyä oppimisen riemua ja iloa. Myös tasa-arvo lasten ja aikuisten välillä on merkittävä tekijä. Molemmat tarvitsevat toisiaan kasvaakseen ja kehittyäkseen ihmisinä. Molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus toisen ajatuksia kohtaan lisää luottamusta. Lapsen itsetunto kehittyy, kun hänen ajatuksiaan pidetään tärkeinä ja huomionarvoisina. (Kiiski ym. 1994, 122.)

6.2.4 Leikki ja sadut

Kuusivuotias pystyy omaksumaan tietoja ja taitoja vain itse osallistumalla. Leikki ja luova toiminta ovat mielekkäitä oppimisen muotoja. Leikin merkitys lapsen hyvinvoinnille on moninainen. Se luo pohjan muun muassa sosiaaliselle, kognitiiviselle ja emotionaaliseen oppimiseen. Leikin yhteys mielikuvitukseen on ilmeinen. (Jantunen 1994, 106-107.)

Oppimismenetelmät ovat muuttuneet. Siitä kertoo leikin, pelaamisen ja satujen mukaan lukeminen opetusmenetelmiksi. Opettajien mukaan leikin osuus yhdysluokkaopetuksessa on tärkeä. Leikille tulisi antaa riittävästi aikaa E-2 -luokissa. Myös leikin tarkoitusta on syytä miettiä. Onko se tavoitteellista, didaktista leikkiä vai vapaata leikkiä. Jos leikillä on aikuisen asettama päämäärä esimerkiksi, aistien, muistin kehittäminen, on kyseessä didaktinen leikki. E-2 -luokassa leikit sisältyvät usein tiukasti oppisisältöihin. Leikillä on silloin aikuisen päämäärätietoinen tavoite. Vapaan leikin merkitystä ei pidä kuitenkaan unohtaa. Sen avulla lapsi voi ilmaista ja kehittää itseään. E-2 -luokka on pakottanut opettajat kehittämään uusia opetusmuotoja ja -tyylejä. Se osaltaan on myös

vaikuttanut siihen, että leikki on otettu yhdeksi opetusmuodoksi koulumaailmaan. (Peltonen 1998b, 70, 75; Peltonen 1998a, 87.)

Lapsi kuuntelee mielellään satuja ja kertomuksia. Niiden tulisikin kuulua esiopetuksen jokaiseen päivään. Lapsi eläytyy satuihin ja ammentaa niistä tunneravintoa. Hän kokee niissä monenlaisia tunteita ja joutuu pohtimaan mahdollisia ratkaisuja. Saduista lapsi saa myös mallin siitä, miten asiaa kuvaillaan, miten eri tapahtumista kerrotaan, millaisia lauserakenteita käytetään. Saduista lapsi saa tietoa kulttuuristaan, perinteistä, tulee tietoiseksi arvoista, asenteista ja näkemyksistä. (Jantunen 1994, 106; Lummelahti 1995, 74-76.)

Elämä on lapselle usein hämmentävää. Siksi lapsi kaipaa mahdollisuutta ymmärtää itseään tässä monimutkaisessa maailmassa, jossa hänen on opittava selviytymään. Jotta lapsi pystyisi siihen, on häntä autettava saamaan selvää omista sekavista, usein ristiriitaisista tunteistaan. Jotta lapsi voi luoda järjestystä elämäänsä, hän tarvitsee viitteitä sisäisen kaaoksensa järjestämiseksi. Satujen välityksellä lapsi saa tarvittavaa tietoa. (Bettelheim 1985, 9-10.)

Alkuopetukseen ovat aina kuuluneet sadut. Esiopetuksen myötä kertomusten ja satujen osuus koulussa on kuitenkin edelleen kasvanut. Lapset eivät kyllästy satuihin, eikä niitä toisaalta koskaan lueta riittävästi. Satu on osattava valita ryhmän kehitystason mukaisesti. E-2 -luokassa sadut joudutaan usein valitsemaan kielellisesti heikoimman mukaan. Usein vaikeutena onkin löytää satu, joka palvelisi eritasoisia kuuntelijoita. (Peltonen 1998a, 89.)

Opimme asioita eritavalla. Toinen oppii parhaiten kuuntelemalla opettajaa, toinen itsenäisesti lukemalla. Joku taas pääsee parhaaseen lopputulokseen yhteistoiminnallisen tekemisen kautta. Sen vuoksi olisikin tärkeää, että eri opetusmuotoja käytettäisiin vaihtelevasti ja monipuolisesti. Tällä tavoin voitaisiin taata erilaisille oppijoille yhtäläiset mahdollisuudet omaksua asioita hänelle itselleen ominaisella tavalla.

Yleisiä johtopäätöksiä siitä, onko jokin työtavoista toista parempi, ei mielestämme voi tehdä. Esitellyt työtavat poikkeavat toisistaan niin toimintaperiaatteiden

kuin tavoitteidensakin osalta. Jokaisella työtavalla on oma paikkansa opetuksessa.

Mielestämme vaihtelevuus ja monipuolisuus ovat avainsanoja. Taitava opettaja käyttää rinnakkain useita eri työtapoja. Toisaalta motivoituneisuutta ja työssä jaksamista lisää oman sovelluksen tekeminen. Tällöin opettaja on pystynyt luomaan itsensä näköisen, luokalleen sopivan opetusmenetelmän.

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia esiopetusta peruskoulun kahdessa eri toimintaympäristössä, eli erillisessä esiopetusluokassa ja yhdysluokassa. Tästä lähtökohdasta muotoutuu ensimmäinen pääongelmamme:

1. Eroaako esiopetus eri toimintaympäristöissä toteutettuna?

- 1.1 Eroaako opetuksessa käytetyt työtavat toisistaan?
- 1.2 Suunnitellaanko toimintaa eri tavoin?
- 1.3 Pidetäänkö alkukasvatuksen periaatteita yhtäläisinä?
- 1.4 Koetaanko esiopetuksen tarkoitus samankaltaisena?

Kelpoisuusvaatimusten mukaan peruskoulun erillisen esiluokan opettajana voi toimia sekä lastentarhanopettaja että luokanopettaja. Luokanopettaja on pätevä yhdysluokassa annettavaan esiopetukseen. Koulutusten sisällöt ja laajuudet esiopetuksen suhteen vaihtelevat toisistaan. Toisena tutkimusongelmanamme selvitämme:

2. Onko koulutuksessa saatu riittävä valmius antaa esiopetusta?

Yhdysluokassa annetaan samanaikaisesti opetusta eri luokka-asteille. Toiminnassa tulee huomioida eri luokka-asteiden oppisisällöt ja oppilaiden ikätaso, koska opetuksessa voi olla mukana 5-9 -vuotiaita oppilaita.

3. Miten esikoululaisten mukanaolo on vaikuttanut yhdysluokan toimintaan?

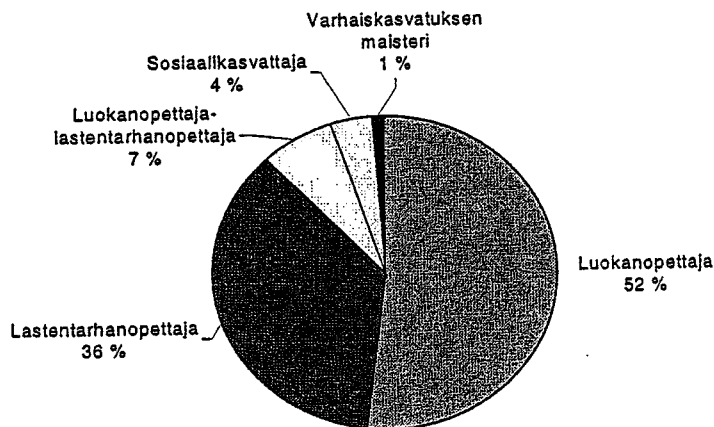
8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen kohdejoukkoa, esitellään mittari eli tutkimusmenetelmä ja pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

8.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona oli Oulun läänin esiopetusta antavat koulut. Oulun lääninhallituksesta saamiemme tietojen mukaan Oulun läänissä järjestetään esiopetusta 33 kunnassa (Liite 2). Soitimme kaikkiin kuntiin, joista saimme tietoa esiopetusta antavista kouluista. Lähetimme kyselylomakkeen (Liite 1) 123 kouluun eli kaikkiin niihin kouluihin, joissa esiopetusta tällä hetkellä annetaan. Neljä vastaajaa ilmoitti, ettei heidän koulussaan järjestetä tänä vuonna esiopetusta. Vastauksia saapui kaiken kaikkiaan 73, eli vastausprosentti oli 61.

Kyselyyn vastanneista hieman yli puolet oli luokanopettajia (52%), reilu kolmannes (36%) lastentarhanopettajia ja noin 7%:lla oli molemmat edellä mainitut tutkinnot. Lopuilla vastaajista oli joko sosiaalikasvattajan tai varhaiskasvatuksen maisterin tutkinto (noin 5%). Lähes kaikki vastaajista (96%) olivat naisia. KUVIO 1.



60% vastaajista (44 hlöä) työskenteli yhdysluokassa (E-2 –lk). Jos halutaan tarkastella ammattiryhmiä työympäristön mukaan, oli yhdysluokassa työskentelevillä suurimmalla osalla (78%) luokanopettajantutkinto. Yhdysluokassa työskentelevistä oli 12% lastentarhanopettajia. Vastaajista 9%:lla oli molemmat edellä mainitut tutkinnot. Yksi vastaajista oli varhaiskasvatuksen maisteri.

Erillisen esiluokan (esilk) opettajia oli 40% vastaajista (29 hlöä). Heistä suurin osa (73%) oli lastentarhanopettajia. Luokanopettajia (14%) ja sosiaalikasvattajia (10%) oli lähes yhtä paljon. Yhdellä vastaajista oli sekä lastentarhan- että luokanopettajatutkinnot.

TAULUKKO 1. Ammattiryhmät eri työympäristöissä prosentteina.

	E-2 –lk %	esilk %
Lastentarhanopettaja	12	73
Luokanopettaja	78	14
Luokanopettaja- Lastentarhanopettaja	9	3
Sosiaalikasvattaja	0	10
Varhaiskasvatuksen maisteri	2	0

Vastaajilla oli työkokemusta esiopettajana keskimäärin 2-5 vuotta. Muutoin työkokemus jakautui melko tasaisesti. Alalla pitkään työskennelleitä, eli työkokemusta yli 10 vuotta, oli noin viidennes vastaajista (18%).

Yhdysluokissa oppilasmäärät vaihtelivat 7-42 oppilaaseen. Yleisin luokkakoko oli 13 oppilasta. Esioppilaita oli yhdysluokassa keskimäärin 6. Valtaosassa (91%) yhdysluokkia esiopetusta annetaan 12 tuntia, mikä on laissa säädetty vähimmäistuntimäärä.

Erillisissä esiluokissa oppilasmäärät vaihtelivat 3-42 oppilaaseen. Keskimäärin esioppilaita oli luokassa 15. Esiopetuksen tuntimäärät vaihtelivat 10-21 tuntiin. Yleisin esioppilaille annettu tuntimäärä oli 19 tai 20 tuntia (55%). Esiopetuksen tuntimäärä vaihtelee merkittävästi riippuen toimintaympäristöstä.

8.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on luonteeltaan survey-tyyppinen tutkimus. Survey-menetelmällä tarkoitetaan etukäteen luokitellun aineiston keruuta kysely- tai haastattelulomakkeiden avulla. Tutkimus voidaan suorittaa joko henkilökohtaisella haastattelulla, jossa haastattelija täyttää lomakkeen tai postikyselynä, jossa lomakkeen täyttää vastaaja itse. Aineiston käsittelyyn on kehitetty monipuolinen välineistö analysoimaan kerättyjä tietoja. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 118-119.)

Tutkimuksessamme, jonka tarkoituksena on selvittää esiopetuksen järjestelyjä, periaatteita ja käytäntöjä, survey-menetelmä oli käyttökelpoisin tapa hankkia aineistoa. Mielestämme käyttämämme otantamenetelmä ei ole puhtaasti mikään Alkulan ym. (1995) teoksessa esitetyistä menetelmistä. Luonnehtisimmekin omaa otantamenetelmää "alueelliseksi kokonaisotannaksi". Tutkimus suoritettiin postikyselynä Oulun läänin kaikissa esiopetusta antavissa kouluissa. Haastattelemalla olisimme ehkä saaneet syvällisempiä vastauksia, mutta laajasta tutkimusaineistosta johtuen se olisi ollut liian työläs vaihtoehto.

Pyrimme laatimaan kyselylomakkeen niin, että se olisi vastaajalle selkeä ja ymmärrettävä. Painotimme monivalintakysymyksiä, jonka lisäksi käytimme muutamaa avointa kysymystä. Niiden avulla toivoimme saavamme selville erilaisia näkökantoja ja mielipiteitä, joita ei voi saada selville monivalintakysymysten avulla. Mielestämme onnistuimme laatimaan selkeän lomakkeen, koska kysymyksiin oli vastattu huolellisesti. Muutama vastaaja oli kuitenkin jättänyt vastaamatta avoimiin kysymyksiin.

Tutkimustuloksia käsitellään SPSS 8.0 ohjelman avulla. Aineistoa tulkitaan frekvenssien ja ristiintaulukoinnin pohjalta. Khin-neliötestin avulla selvitetään tulosten tilastollista merkittävyyttä, jotta saadaan selville, voidaanko tulokset yleistää.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Validius määritellään mittarin kyvyksi mitata juuri sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Mittauksen eri vaiheissa sattuvat satunnaisvirheet alentavat tutkimustuloksen reliaabeliutta eli luotettavuutta. Lisäksi tutkittavilla on usein taipumusta vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla, jopa totuutta vääristellen. Tällaisia tulosten luotettavuuteen liittyviä seikkoja kutsutaan reliaabeliteettiongelmaksi. Validius ja reliaabelius muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. (Huttunen 1995, 199.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa kyselylomake on mittausinstrumentti, jonka toimivuus näkyy myöhemmin tutkimuksen tuloksissa ja analyysissä. Kysymykset tulisi laatia niin, että ne sisältävät vain yhden asian. Sen jälkeen esitetään vastausvaihtoehdot tai jätetään tilaa vastauksen kirjaamista varten. Survey-tutkimuksessa kannattaa laatia mahdollisimman valmiit vastausvaihtoehdot. Niiden on oltava täydellisiä ja toisensa poissulkevia. (Alkula ym. 1995, 130-133.)

Postikyselyn ongelmana on, että sitä ei voi enää täydentää eikä selventää aineiston keruun aikana. Kyseistä menetelmää on kritisoitu myös kerätyn tiedon pinnallisuudesta. Vastaajat joutuvat usein vastaamaan jo luokiteltuihin vastausvaihtoehtoihin, joten omakohtainen näkemys jää mahdollisesti vähemmälle. (Al-

kula ym. 1995, 120-121 & 137.) Esitestasimme kyselylomakkeen kolmella opettajalla, jonka jälkeen lomakkeeseen tehtiin pieniä muutoksia. Tuloksia tarkasteltaessa huomasimme, että kyselykaavake oli kuitenkin joiltain osin puutteellinen. Osin tähän vaikutti kiireellinen aikataulu; kysely oli suoritettava touko-kuussa ennen kesälomien alkua. Väljempi aikataulu olisi mahdollistanut luotet-
tavamman kyselylomakkeen.

Erityisesti kysymystä 14 pohdimme itsekkin etukäteen. Arvelimme, että voi olla vaikeaa valita vain 5 tärkeintä alkukasvatuksen periaatetta, koska kaikki vaihtoehdot olivat meidänkin mielestämme tärkeitä. Suurin osa vastaajista oli kuitenkin pystynyt tekemään luokittelun.

On harvinaista saada vastauksia kaikilta tutkittavilta. Vastaamatta jättäneiden osuutta kutsutaan survey-tutkimuksessa kadoksi. Kadon suuruus vaihtelee tutkimuksesta toiseen. Yleensä huolellisesti tehdyssä postikyselyssä kato on 20-30 %. Katoon vaikuttaa ehkä eniten tutkimuksen aihe ja sen kiinnostavuus. Mikäli katoa halutaan pienentää, on tehtävä vastaajan kannalta mielekkäitä ja riittävän konkreettisia kysymyksiä. Myös lomakkeen pituudella on luonnollisesti merkitystä. Lisäksi avointen kysymysten määrällä on vaikutusta tutkimukseen osallistumiseen. (Alkula ym. 1995, 140-141.)

Alkulan ym. (1995) mukaan tutkimuslomakkeemme kato oli tavanomaista suurempi. Haapasen ja Jokikokon (1997) tutkimuksessa puolestaan mainittiin, että n. 60 prosentin vastausmäärä on tavanomainen lopputulos postikyselyssä. Mielestämme tutkimuksemme on melko kattava kartoitus Oulun lääni alueelta, koska tutkimuksen kohteena olivat kaikki esiopetusta antavat kunnat. Survey-tutkimuksessa on tavanomaista lähettää vastaajille yhdestä kolmeen muistutuskirjettä. Koska katsoimme, että pystymme tekemään kattavan analyysin jo saadusta aineistosta, emme lähettäneet muistutuskirjeitä.

Tutkimuksen otantatekniikassa tulee poimia edustava otos, jossa eri kannat tulevat oikean vahvuksena esille. Jos aikoo laskea korrelaatioita ja saada sekä sisällöllisesti että tilastollisesti merkitseviä kertoimia, on havaintojen määrä oltava vähintään 50. Otos on suunniteltava sen verran suuremmaksi, että se kadon jälkeenkin täyttää analyysin vaatimukset. (Alkula ym. 1995, 106, 108-109.)

Tutkimus suoritettiin Oulun läänin alueella kaikissa esiopetusta antavissa kunnissa, joten reliiabiiliutta lisää kohdejoukon suuruus ja kattavuus. Esiopetusta on tutkittu runsaasti aikaisemminkin. Esimerkiksi Linnilä (1998) ja Peltonen (1998) ovat perehtyneet aiheeseen laajasti. Mielestämme omat tutkimustulokset ovat pitkälti samansuuntaisia. Tutkimus voisi näin ollen olla yleistettävissä. Kuitenkin on hyvä muistaa, että vastaajien totuudenmukaisuudesta ei voida yleensä antaa takeita. Reliäabiliutta vähentää mahdolliset satunnaisvirheet. Esimerkiksi ihmiset voivat muistaa asioita väärin tai pistää rastin vahingossa väärään ruutuun.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN ANALYISOINTI

Tulosten tarkastelussa edetään tutkimuksen pääongelmien mukaisessa järjestyksessä. Jokaisen tutkimusongelman jälkeen tulokset esitetään tiivistetysti yhteenvedossa. Tuloksia on pyritty selkeyttämään kuvioilla ja taulukoilla. Vaihtelevuutta tulosten tarkasteluun tuo mielestämme vastaajien kommentit ja ajatukset, joita olemme pyrkineet lisäämään tutkimustuloksiin.

9.1 Esiopetus eri toimintaympäristöissä

9.1.1 Esiopetuksessa käytetyt työtavat

Kyselylomakkeessa jaottelimme opetuksessa käytetyt työtavat kuuteen luokkaan; opettajajohtoinen-, ja oppilaskeskeinen opetus, ryhmä- ja parityöskentely, sadut ja lorut, tavoitteellinen leikki sekä vapaa leikki. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu yhtenä osana erilaiset ryhmä- ja parityöskentelytavat. Kyselylomakkeessa käytimme edellä mainittuja termejä, koska halusimme varmistaa, että jokainen vastaaja ymmärtää kyseisen kohdan. Tutkimuksen tuloksia lukies- sa tulee huomioida, että vastaaja on asettanut edellä mainitut työtavat tärkeysjärjestykseen (1-6). Seuraavissa taulukoissa olevat keskiarvot ovat muodostuneet juuri tärkeysjärjestyksen mukaan, joka tarkoittaa esimerkiksi, että mitä suu-

remmasta keskiarvosta on kyse, sitä vähemmän kyseistä työtapaa on arvostettu.

Erillisissä esiluokissa eniten käytetty työtapa (35%) oli opettajajohtoinen opetus. Toisaalta vähiten kyseistä opetustapaa käytti noin neljännes (24%) opettajista. Oppilaskeskeistä työtapaa 28% opettajista käytti eniten, mutta vain yksi opettaja käytti kyseistä tapaa vähiten. Lähes yhtä moni opettaja (24%) mainitsi tavoitteellisen leikin tärkeimmäksi.

TAULUKKO 1. Käytetyimmät työtavat erillisissä esiluokissa (esilk).

Käytetyimmät työtavat	Eniten käytetyin %	Vähiten käytetty %	k.a. (sekä esilk ja E-2 -lk)	s
Opettajajohtoinen työtapa	35	24	2,89	1,95
Oppilaskeskeinen työtapa	28	3	2,51	1,59
Tavoitteellinen leikki	24	7	3,68	1,64
Sadut ja lorut	10	10	3,56	1,27
Vapaa leikki	3	21	4,56	1,41
Ryhmä- ja parityöskentely	0	29	3,62	1,55

E-2 -luokissa lähes yhtä käytettyjä työtapoja olivat opettajajohtoinen – (39%) ja oppilaskeskeinen työtapa (36%). Selvästi on havaittavissa, että sadut ja lorut, vapaa leikki sekä ryhmä- ja parityöskentely olivat lähes yhtä vähän käytettyjä. Vapaan leikin asemaa kuvaa myös, että lähes puolet (42%) vastaajista ilmoitti sen olevan vähiten käytetty työtapa.

TAULUKKO 2. Käytetyimmät työtavat yhdysluokissa (E-2 -lk).

Käytetyimmät työtavat	Eniten käytetyin %	Vähiten käytetty %	k.a. (sekä esilk ja E-2 -lk)	s
Opettajajohtoinen työtapa	39	14	2,89	1,95
Oppilaskeskeinen	36	12	2,51	1,59
Tavoitteellinen leikki	12	17	3,68	1,64
Ryhmä- ja parityöskentely	7	14	3,62	1,55
Sadut ja lorut	4	-	3,56	1,27
Vapaa leikki	2	42	4,56	1,41

Suurin ero eri toimintaympäristöissä oli ryhmä- ja parityöskentelyn suhteen. E-2 -luokissa lähes 70% opettajista mainitsi kyseisen työtavan kolmen tärkeimmän joukkoon. Vastaava luku erillisissä esiluokissa oli noin 40%. Ristiintaulukoinnin perusteella ($p = .05$) voidaan sanoa, että tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä. Tämä merkitsee, että tulos voidaan yleistää perusjoukkoon. Yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmätoimintaa, joka eroaa hieman laadullisesti perinteisestä ryhmätyöstä. Yhteistoiminnallisessa ryhmätyössä korostuu enemmän yksilöllinen vastuu. Mielestämme käytännön työssä voi olla vaikeaa erottaa yhteistoiminnallisuutta perinteisestä yhdessä työskentelemisestä.

Edellä mainittuun tulokseen voidaan yrittää löytää selitystä muun muassa yhdysluokan oppilaiden ikäjakaumasta. E-2 -luokassa oppilaat ovat 5-9-vuotiaita, erillisessä esiluokassa 5-7-vuotiaita. Esikoululainen on kehitysvaiheessa, jossa itsekeskeisyys on yksi ominaispiirre. Tämän ikäiseltä lapselta yhteistyö ei välttämättä siis onnistu. Yksi alkukasvatuksen tavoitteista on kasvattaa yhteistyöhön (vrt. Opetushallituksen laatimat tavoitteet esiopetukselle). Jo koulunsa aloittanut lapsi on puolestaan esikoululaista kehittyneempi ja häneltä voidaan näin ollen vaatia jo alkeellisia yhteistyömuotoja.

Myös Peltosen (1998) tutkimustulosten mukaan yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä käytetään E-2 -luokassa, koska ne sopivat heterogeeniseen luokkaan

hyvin. Yhteistoiminnallisuuden avulla eri ikäiset lapset oppivat ja opettavat toisinaan. Näin myös hitailla ja heikoilla oppilailla on mahdollisuus saada onnistumisen elämyksiä.

Molemmissa toimintaympäristöissä opettajajohtoinen työtapa oli käytetyin työtapa (35% ja 39%). Tällä tarkoitetaan opettajan kyselyä, opettajajohtoista yhteistä harjoitusta tai opettajan esitystä. On siis luonnollista, että kyseinen opetusmuoto kuuluu jossain muodossa tunnin kulkuun. Etenkin tunnin tai päivän alkuvaiheessa tämä on perusteltu työtapa. Kuitenkin keskiarvon perusteella (2,51) oppilaskeskeinen työtapa oli käytetyin menetelmä. Tämän perusteella voisi todeta, että paljon keskustelua herättäneen oppilaskeskeisyyden ja yksilöllisyyden painottaminen näkyy nykypäivänä opettajan työssä. Onko oppilaskeskeinen työtapa nousemassa opettajajohtoisen työtavan rinnalle yhtä tärkeäksi työtavaksi?

Keskiarvon perusteella voidaan todeta myös, että satuja ja loruja, ryhmä- ja parityöskentelyä sekä tavoitteellista leikkiä käytettiin melko tasaisesti. Vapaa leikki erottui selvästi vähiten käytettynä työtapana.

Leikin käyttämisessä työtapana oli melkoisia eroja. Erillisessä esiluokassa reilu neljännes (27%) käytti tätä työtapaa eniten, E-2 -luokassa puolestaan vain 14%. E-2 -luokassa melkein 60% käytti leikkiä opetuksessa kyseisistä työmuodoista vähiten. Vastaava luku erillisessä luokassa oli 14%.

Tulos on mielestämme yllättävä, koska leikin merkitys on nähty tärkeänä osana tämän ikäisten lasten elämää (kts. 4.5 Leikin merkitys; Linnillä 1998). Toisaalta on ymmärrettävää, että E-2 -luokassa leikkiä käytetään vähemmän, koska opetuksessa tulee huomioida jo koulunsa aloittaneiden lasten oppimistavoitteet. Kankaanrannan (1994) mukaan leikillä ja leikinomaisella toiminnalla on ollut hyvinkin keskeinen sija päiväkotien toiminnassa. Myös koulumaailmaan esioppilaat ovat tuoneet tullessaan leikinomaista toimintaa. Mielestämme tämä on myönteinen asia, sillä leikki on tämän ikäiselle lapselle merkittävä tapa oppia.

Yhteenvetoa

Sekä erillisissä esiluokissa että E-2 -luokissa opettajajohtoinen työtapa näytti edelleen olevan käytetyin menetelmä. Kuitenkin oppilaskeskeisyys on nousemassa lähes yhtä käytetyksi työtavaksi. Olemmeko siis hitaasti alkaneet irtautua vahvasta opettajajohtoisuudesta ja pyrimme kohti yksilöllistä, oppilaskeskeistä opetusta?

Tuloksista ilmenee myös, että molemmissa toimintaympäristöissä sadut ja lorut, vapaa leikki sekä ryhmä- ja parityöskentely olivat listan kolmen vähiten käytetyn työtavan joukossa.

Muutoinkin leikin käyttämisessä työtapana oli suuria eroja. Tavoitteellinen leikki oli huomattavasti käytetympi työtapa erillisissä esiluokissa kuin E-2 -luokkien keskuudessa (vrt. 24% ja 12%). Lisäksi leikki työmuotona oli E-2 -luokissa kaikista vähiten käytetyin menetelmä. Juuri leikin osuudessa näkyi parhaiten eri toimintaympäristöjen opetusmuotojen painottuminen. On ehkä luonnollisempaa, että leikki mielletään tärkeämmäksi erillisissä esiluokissa kuin E-2 -luokissa. Kuitenkin leikki kuuluu alkuopetusikäisen lapsen elämään olennaisena osana, jolloin sen merkitystä opetusmuotona ei pitäisi väheksyä myöskään E-2 -luokissa.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että esiopetuksessa käytetyt työtavat eroavat eri toimintaympäristöissä.

9.1.2 Esiopetussuunnitelmat ja toiminnan suunnittelu

Olemme kartoittaneet tutkimuksessamme esiopetussuunnitelmien yleisyyttä. Opetussuunnitelman tulisi olla opettajan työn suunnitelma, joka laaditaan yhdessä lasten kanssa pohjautuen valtakunnallisiin perusteisiin. Lapsen näkökulmasta ajatellen opetussuunnitelma on lapsen oppimissuunnitelma ja kasvun apuväline. (Linnilä 1998.) Olisi mielestämme tärkeää, että myös esioppilaille tarjottaisiin tavoitteellista ja heidän ikätasolleen sopivaa toimintaa. Tämän mahdollistaa esiopetusvuoden etukäteissuunnittelu.

TAULUKKO 3. Esiopetussuunnitelmien tämän hetkinen tilanne prosentteina.

	Erillinen esilk %	E-2 -lk %	Yhteensä %
Esiopetussuunnitelma olemassa	76	66	70
Esiopetussuunnitelma valmistumassa	10	9	10
Ei opetussuunnitelmaa	14	25	20

Vastaajista 70%:lla oli käytössään esiopetussuunnitelma. 10%:lla opetussuunnitelma oli valmistumassa. Työympäristöllä ei tulosten mukaan voida sanoa olevan merkitystä esiopetussuunnitelman olemassaoloon. Esiopetussuunnitelman olemassaolosta huolimatta, kaikki eivät kuitenkaan käyttäneet sitä opetuksessa apuna. Hieman enemmän opetussuunnitelmaa hyödynsi erillisten esiluokkien opettajat (90%). E-2 -luokan opettajista puolestaan 82% hyödynsi opetussuunnitelmaa työssään. Tulee muistaa, että E-2 -luokissa on todennäköisesti jo olemassa opetussuunnitelma alkuopetusikäisille, jonka pohjalta esiopetustakin mahdollisesti suunnitellaan.

Suurin osa (73%) vastaajista ilmoitti käyttävänsä opetussuunnitelmaa opetuksen runkona, jolloin opetussuunnitelmaa käytettiin suunnittelun pohjana ja siitä saatiin tavoitteet ja sisällöt opetukseen. Vajaa neljännes (23%) käytti opetussuunnitelmaa kokonaissuunnittelun apuna tai koki saavansa sieltä vinkkejä opetukseen. Vain muutama (n=3) hyödynsi opetussuunnitelmaa viikon suunnittelussa.

Haapanen & Jokikokko (1997) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia. Heidän tutkimuksessaan noin 82%:lla vastaajista oli käytössä joko kunnan tai

koulun esiopetussuunnitelma. Niitä hyödynnettiin hyvin saman suuntaisesti kuin omassa tutkimuksessamme.

Erillisen esiluokan opettajista 80% suunnitteli toimintaa yhdessä jonkun kanssa. Toimintaa suunniteltiin eniten (74%) esi- ja alkuopettajien kanssa. Muutama (n=3) opettaja mainitsi tekevänsä yhteistyötä koulun muiden opettajien kanssa. Päiväkodin, seurakunnan ja naapurikoulujen opettajien kanssa yhteistyötä ei juurikaan tutkimuksemme mukaan tehty.

E-2 -luokan opettajista noin 60% teki yhteissuunnittelua. Myös yhdysluokassa toimintaa suunniteltiin pääosin (70%) esi- ja alkuopettajien kanssa. Päiväkoti, seurakunta, kouluavustaja ja naapurikoulun opettaja saivat kukin yhden maininnan.

TAULUKKO 4. Esiopetustoiminnan suunnittelu prosentteina.

	Erillinen esilk %	E-2 lk %	Yhteensä %
Viikoksi	55	68	63
Kuukaudeksi	59	32	43
Lukukaudeksi	38	39	38
Vuodeksi	28	11	18
Kokonais-/ teemasuunnittelu	17	14	15
Jaksoksi	7	9	8

Suurin ero toiminnan suunnittelussa näytti olevan kuukausisuunnitelmien tekemisessä. Erillisissä esiluokissa lähes 60% opettajista suunnitteli opetustaan kuukauden jaksoina, E-2 -luokissa vajaa kolmannes (32%). Ristiintaulukoinnissa ilmeni, että tulos on tilastollisesti merkitsevä ($p = .023$), joten tutkimustulos on yleistettävissä tutkimusjoukkoomme.

Suunnittelu kuukauden jaksoissa oli erillisissä esiluokissa yleisin suunnittelun muoto. Valtaosa (68%) E-2 -luokan opettajista puolestaan suunnitteli toimintaa viikoksi kerrallaan. Opetuksessa toimintaa ohjaa tavoitteet, jotka pyritään vuoden aikana saavuttamaan. E-2 -luokassa ne ovat ehkä enemmän tiedollisia ja tähtäävät näkyviin oppimistuloksiin, koska mukana on myös jo oppivelvollisuutensa aloittaneita oppilaita. Voidaanko olettaa, että tämä vaatii täsmällisempää suunnittelua, jolloin opettaja pyrkii suunnittelemaan toimintaa viikoksi kerrallaan.

Toimintaympäristöstä riippumatta lukukausisuunnitelmien tekeminen näytti olevan yhtä yleistä (38%). Voidaanko tämän sanoa olevan tulosta siitä, että sekä lastentarhanopettaja- että luokanopettajakoulutuksessa korostetaan lukukausisuunnittelun merkitystä? Jakso-opetus ja jaksosuunnittelu näytti tutkimuksemme mukaan olevan vielä melko harvinaista. Vain 8% vastaajista käytti tätä suunnittelun muotoa.

Vuosisuunnitelmien tekemisessä näyttäisi olevan melko suuria eroja. Erillisissä esiluokissa vuosisuunnitelmien tekeminen oli yleisempää kuin E-2 -luokissa (vrt. 28% ja 11%). Voiko tulosta selittää esiluokkien osalta se, ettei toimintaa ohjaa niin pitkälti oppikirjat, vaan leikinomaisuus ja toiminnallisuus? Edetäänkö E-2 -luokissa tai yleensäkin peruskoulussa enemmänkin oppikirjojen mukaisesti? Siksi vuosisuunnitelmien tekemistä ei ehkä koeta tarpeellisiksi.

Molemmissa työympäristöissä kokonais- ja teemasuunnittelua käytettiin melko vähän (15%). Tämä suunnittelun muoto on ehkä yleisempää päiväkodin puolella, jossa käytetään usein keskusaiherytymistä. Melko yleinen tapa muodostaa keskusaiheita on seurata vuodenaikoja ja kirkollisia juhlapyhiä. Tämä suunnittelun muoto vastaa mielestämme koulun puolella kokonais- ja teemasuunnittelua.

Yhteenvetoa

Tutkimustuloksista ilmeni, että valtaosalla (80%) vastaajista oli jo käytössään esiopetussuunnitelma tai se oli valmistumassa. Suurin osa (73%) käytti esiopetussuunnitelmaa suunnittelunsa runkona. Molemmissa toimintaympäristöis-

sä toimintaa suunniteltiin eniten (74%) esi- ja alkuopettajien kanssa. Työympäristöllä ei voida sanoa olevan suoranaista yhteyttä yhteistyön tekemiseen. Luonnollisesti yhteistyökumppani riippuu koulun sijainnista ja koosta sekä siitä, kuinka kunnassa esiopetus on järjestetty. Jos koulun lähellä toimii esimerkiksi päiväkotia, on yhteistyötä koulun ja päiväkodin kanssa helpompi toteuttaa.

Suurin ero toiminnan suunnittelussa näyttäisi tutkimustulostemme mukaan olevan kuukausisuunnitelmien tekemisessä. Erillisissä esiluokissa nimittäin melkein 60% suunnitteli opetustaan pääosin kuukauden jaksoina, kun E-2 -luokissa vastaava luku oli vain 32%. E-2 -luokissa puolestaan viikkosuunnitelmien tekeminen oli yleisin suunnittelun muoto. Eroa oli myös vuosisuunnittelussa, mikä oli yleisempää erillisissä esiluokissa. Sekä erillisissä esiluokissa että E-2 -luokissa kokonais- ja teemasuunnittelua käytettiin vähän.

Voidaan siis todeta, että toiminnan suunnittelu eroaa eri toimintaympäristöjen välillä joidenkin suunnittelumuotojen osalta jopa huomattavasti.

9.1.3 Alkukasvatuksen periaatteet

TAULUKKO 5. Alkukasvatuksen tärkeimmät periaatteet vastaajien mielestä.

	Erillinen esilk %	E-2 lk %	Yhteensä %
Toiminnallisuus	59	43	49
Leikinomaisuus	72	52	60
Kehitystason huomioiminen	66	57	60
Yksilöllisyys	31	36	34
Eriyttäminen	14	5	8
Havainnollisuus	21	14	16
Konkreettisuus	17	16	16
Tavoitteellisuus	21	21	21
Työtapojen vaihtelevuus	3	11	8
Sosiaalisuus	97	93	95
Hyvät tavat	17	61	44
Tasa-arvo/toisen kunnioittaminen	45	64	56
Elämyksellisyys	38	32	34

Tuloksista voidaan nähdä, että sosiaalisuutta pidettiin ylivoimaisesti tärkeimpänä (95%) alkukasvatuksen periaatteena. Myös leikinomaisuus (60%) ja kehitystason huomioiminen (60%) olivat korostuneessa asemassa. Vaikka leikkiä ei työtapana koettu kovinkaan tärkeäksi, se näytti olevan yksi tärkeimmistä alkukasvatuksen periaatteista.

Suurin ero eri toimintaympäristöjen välillä oli hyviin tapoihin kasvattamisen periaatteessa. E-2 -luokissa se nähtiin kolmanneksi tärkeimpänä (61%) asiana, erillisissä esiluokissa puolestaan hyvät tavat näytti olevan vasta viimeisimpien periaatteiden joukossa (17%). Tulos on tilastollisesti merkittävä tieto ($p=.000$), joka näin ollen voidaan yleistää kohdejoukkoon.

Koetaanko erillisten esiluokan opettajien mielestä hyviin tapoihin kasvattaminen enemmän varsinaisen koulun tehtäväksi? Linnilän (1998) mukaan viimeistään alkukasvatuksessa on mahdollisuus ja toisaalta myös viimeisin hetki oppia hyvät tavat. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että erillisissä esiluokissa painotettiin enemmän monia muita periaatteita kuin hyviä tapoja (esimerkiksi leikinomaisuutta, toiminnallisuutta ja kehitystason huomioimista) kuin hyviä tapoja. Toisaalta voidaan miettiä, että oliko vastaajien vaikea valita 13 tärkeän periaatteen joukosta vain 5 merkittävintä. Myös omasta mielestämme kaikki periaatteet tuntuvat tärkeiltä.

Eriyttämisen periaatetta piti tärkeänä 14% erillisen esiluokan opettajista ja 5% E-2 -luokan opettajista. Tulos on mielestämme yllättävä, etenkin E-2 -luokan osalta. E-2 -luokassa oppilaat ovat kehitystasoltaan ja ikäjakaumaltaan kovin eri ikäisiä. Mielekkään toiminnan kannalta eriyttäminen on melkein välttämätöntä. Näkyykö tehtävän vaikeus myös tässä kohdassa? Vai voidaanko vetää jotain johtopäätöksiä, että opettajat eivät eriytä toimintaa kovinkaan paljon?

Eriyttäminen ja yksilöllisyys kulkevat ”käsikädessä”, sillä eriyttämisen toteuttaminen edellyttää yksilöllisyyden tunnustamista. Kuitenkin kolmannes vastaajista sijoitti yksilöllisyyden viiden tärkeimmän periaatteen joukkoon. Näin voidaan olettaa, että myös eriyttämistä käytetään opetuksessa enemmän kuin tutkimuksemme antaa ymmärtää.

Toisaalta, jos verrataan yksilöllisyyden sijoittumista kaikkien periaatteiden kesken, havaitaan, että se ei ollut suosituimpien periaatteiden joukossa. Opetuksessa ja kasvatuksessa korostuvat silti yhä enenevässä määrin yksilöllisyyden vaatimukset (vrt. 5.1 Yksilöllisyys). Tänä päivänä korostetaan paljon myös toiminnallisuutta. Opetushallituksen määrittelemissä esiopetuksen tavoitteissa (1996) painotetaan lapsen huomioimista tutkivana, kokeilevana ja luovana yksilönä. Tutkimuksemme toiminnallisuutta piti tärkeänä noin puolet vastaajista. Noin kolmannes vastaajista (34%) koki tärkeäksi elämyksellisyyden.

Yllättävää on mielestämme myös työtapojen vaihtelevuuden vähäinen merkitys. Erillisissä esiluokissa vain 3% vastaajista mainitsi tämän periaatteen viiden tärkeimmän joukkoon. Tulosta voi selittää se, että erillisissä esiluokissa toiminta

perustuu toiminnallisuuteen ja leikinomaisuuteen, joka on ikäkaudelle perusteltua. Näin ollen ei ehkä ole edes tarpeellista vaihdella työtapaa. E-2 -luokissa vastaajista 11% valitsi työtapojen vaihtelevuuden tärkeimpien joukkoon. Vaikka ajan hengen mukaan tulisi korostaa yksilöllisyyttä, onko kuitenkin ymmärretty sen merkitystä? Tulee muistaa, että jokainen meistä omaksuu asioita eri tavalla. Opettajan olisi tarjottava vaihtelevia ja erilaisia työtapoja, jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus tasavertaiseen oppimiseen.

Yhteenvetoa

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että eri toimintaympäristöissä arvostetaan hieman eri periaatteita. E-2 -luokissa pidettiin tärkeämpänä hyviin tapoihin kasvattamista, toisen kunnioittamista sekä työtapojen vaihtelevuutta. Erillisissä esiluokissa puolestaan korostettiin enemmän leikinomaisuutta, toiminnallisuutta, kehitystason huomioimista ja eriyttämistä.

Tulos on mielestämme siinä mielessä luonnollinen, että erillisessä esiluokassa on opetettavana ainoastaan yksi ikäluokka, joten toiminnassa voidaan keskittyä enemmän leikinomaisuuteen ja toiminnallisuuteen.

Tuloksista on löydettävissä myös yhtäläisyyksiä. Sosiaalisuus oli vastaajien mielestä ylivoimaisesti tärkeimmäksi koettu periaate (95%). Muita lähes yhtä tärkeiksi koettuja periaatteita eri toimintaympäristöissä olivat muun muassa tavoitteellisuus, konkreettisuus, yksilöllisyys ja elämyksellisyys.

9.1.4 Esiopetuksen tarkoitus vastaajien mukaan

Pyrimme kartoittamaan vastaajien käsityksiä esiopetuksen merkityksestä ja tarkoituksesta avoimen kysymyksen avulla. Kysymys koettiin merkitykselliseksi, koska siihen oli paneuduttu huolellisesti ja vastaukset olivat mielestämme kattavia. Vastausten perusteella teimme yhdeksän luokkaa, joissa vastaajien kaikki maininnat on pyritty huomioimaan.

TAULUKKO 6. Esiopetuksen tarkoitus **erillisen esiluokan opettajien** mukaan prosentteina.

	%	Työympäristöstä riippumatta %
Oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittäminen	64	69
Yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen kehittäminen	54	69
Kehityksen edistäminen	46	28
Toiminnallisuus, leikinomaisuus, elämyksellisyys	29	22
Itsenäisyyden kehittäminen	21	28
Kiinnostuksen herättäminen oppimiseen	18	10
Tukitoimien ennakointi	18	13
Kouluympäristöön tutustuttaminen	14	18
Koulun aloittamisen helpottaminen	7	14

Erillisen esiluokan opettajat pitivät oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittämistä esiopetuksen tärkeimpänä tarkoituksena (64%). Tähän nähtiin kuuluvaksi koulumaiseen työskentelyyn tutustuminen (säännöt, ohjeiden kuuntelu ja keskittyminen) sekä kielellisten ja matemaattisten valmiuksien harjaannuttaminen.

Yli puolet (54%) erillisen esiluokan opettajista piti myös yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen kehittämistä esiopetuksen merkityksellisenä tavoitteena. Opettajat kokivat tärkeäksi, että lapset oppivat työskentelemään toisten lasten kanssa. Vajaa puolet (46%) vastaajista näki kehityksen edistämisen olennaiseksi esiopetuksen tarkoitukseksi. Vastaajien mukaan tähän kuuluu kehitystason huomioiminen

niin, että lapsi rohkaistuu erilaisissa asioissa ja hänen tietojaan ja taitojaan pyritään kehittämään. Tällä tarkoitetaan myös oppilaiden välisten tasoerojen tasottamista.

Esiopetusvuoden aikana painotetaan toiminnallisuutta, leikinomaisuutta ja elämyksellisyyttä. Tämän koki tärkeäksi vajaa kolmannes (29%) erillisen esiluokan opettajista. Lähes yhtä moni opettaja mainitsi itsenäisyyden kehittämisen, kiinnostuksen herättämisen oppimiseen sekä tukitoimien ennakoinnin esiopetuksen tarkoitukseksi. Muutama vastaaja toivoi esiopetuksen madaltavan koulukynnystä sekä toivoi lapsen tutustuvan tulevaan kouluympäristöönsä.

"Esiopetus on kuusivuotiaalle suunniteltua tavoitteellista toimintaa, joka tukee lapsen kaikinpuolista kehitystä. Esiopetus tulisi olla luonteva osa koulutusta ja arvokasta sinänsä... Kielentietoisuutta vahvistavaa ja matemaattista ajattelua ja luovuutta tukevaa toimintaa, lähtien lapsen luontaisesta uteliaisuudesta, toiminnallisuudesta ja liikunnasta." (Ito, yli 10 vuotta esiopettajana)

"Esiopetuksen tarkoituksena on, että lapsi oppii työskentelemään ja touhuamaan muiden kanssa, sosiaaliset taidot kehittyvät. Opitaan monenlaisia asioita leikinomaisesti. Tiedon jano kasvaa ja säilyy leikin varjolla. Ennen koulunaloitusta huomattaisiin ns. erityislapset, jotka mahdollisesti tarvitsevat erityisopetusta." (Ito, 2-5 vuotta esiopettajana)

TAULUKKO 7. Esiopetuksen tarkoitus **E-2 luokan opettajien** mukaan prosentteina.

	%	Työympäristöstä riippumatta %
Yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen kehittäminen	80	69
Oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittäminen	73	69
Itsenäisyyden kehittäminen	32	28
Kouluympäristöön tutustuttaminen	21	18
Toiminnallisuus, leikinomaisuus, elämyksellisyys	18	22
Koulun aloittamisen helpottaminen	18	14
Kehityksen edistäminen	16	28
Tukitoimien ennakointi	9	13
Kiinnostuksen herättäminen oppimiseen	5	10

E-2 -luokan opettajista 80% piti tärkeimpänä esiopetuksen tarkoituksena lasten yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen kehittämistä. Lähestulkoon yhtä tärkeänä (73%) pidettiin oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittämistä. Selvästi vähemmän tärkeäksi (32%) koettiin itsenäisyyden kehittäminen. Lähes yhtä moni vastaaja koki seuraavat neljä tavoitetta lähes yhtä merkitykselliseksi: kouluympäristöön tutustuminen sekä toiminnallisuus, leikinomaisuus ja elämyksellisyys, koulun aloittamisen helpottaminen että kehityksen edistäminen. Vain muutama vastaaja piti tukitoimien ennakointia ja kiinnostuksen herättämistä oppimiseen esiopetuksen tehtävänä.

"Esiopetuksen tarkoitus on sosiaalisuuden kasvattaminen (on sel- laista ainesta, joka ei ole koskaan ollut esim. päiväkodissa tai hoi-

dossa). Loiventaa kynnystä tulla kouluun, sopeuttaa ryhmään. Ta-soittaa suuria kehityseroja (motorinen ym.) Helpompi aloittaa eka luokka niin opettajan kuin oppilaan kannalta katsottuna. Voi myös toimia koulumotivaatiota laskevana, ehkä jos opettajalla ei ole aikaa esioppilaille (yhdysluokka).” (Io, 1-2 vuotta esiopettajana)

Erillisen esiluokan ja E-2 -luokan opettajien käsityksien vertailua

Verrattaessa opettajien näkemyksiä esiopetuksen tarkoituksesta eri toimintaympäristöissä, voidaan todeta, että yhteistyön merkitystä painotetaan E-2 -luokissa (vrt. 80% ja 54%). Tulos voidaan yleistää tutkimukseemme, koska riistiintaulukoinnin perusteella saatiin tulokseksi $p = .020$. Tämä tarkoittaa, että tulos on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Tulos on mielestämme luonnollinen. E-2 -luokassa lasten on opittava tekemään yhteistyötä ja oppimaan toisiltaan, koska opetus perustuu pitkälti vuorottaiseen opettamiseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että kun opettaja opettaa yhtä vuosiluokkaa, toiset työskentelevät itsenäisesti. Toki opetus sisältää yleensä myös kaikille yhteisiä osuuksia tai yhteisiä oppitunteja. Voidaanko siis yleistää, että E-2 -luokassa yhteistyötaitojen oppiminen tapahtuu luonnostaan tai siihen oppimista painotetaan tietoisesti enemmän?

Myös oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittäminen nähtiin merkittävänä sekä erillisessä että E-2 -luokassa. Tässä ei voida todeta olevan suuria eroja eri toimintaympäristöjen välillä. Forss-Pennanen (1990) on tutkinut esiopettajien ja alkuopettajien käsityksiä esiopetuksesta ja alkuopetuksesta Kokkolassa. Myös hänen tutkimustuloksissaan tärkeimmiksi esiopetuksen tavoitteiksi nousivat kouluvalmiuksien kehittäminen ja sosiaalisen kanssakäymisen harjaannuttaminen.

Toisen tilastollisesti merkitsevän tuloksen ($p = .005$) saimme vertaamalla erillisen esiluokan ja E-2 -luokan opettajien käsityksiä kehityksen edistämisestä. Tulos oli se, että erillisen esiluokan opettajien mielestä kehityksen edistäminen nähtiin tärkeämmäksi verrattuna E-2 -luokan opettajiin (vrt. 46% ja 16%). Mie-

lestämme tulosta selittää osaltaan se, että erillisessä esiluokassa opettajalla ei ole vielä opetettavanaan oppivelvollisuusikäisiä. Tällöin tiedolliset tavoitteet eivät ole opetuksessa keskeisintä, vaan voidaan keskittyä yksilöllisen kehitystason huomiointiin ja tasoerojen tasoittamiseen.

Eri toimintaympäristöjen välillä oli eroa myös siinä, kuinka tärkeäksi opettajat kokivat kiinnostuksen herättämisen oppimiseen. Innostava oppimisympäristö ja mukavat oppimiskokemukset herättävät opettajien mukaan kiinnostusta oppimiseen. Erillisten esiluokkien opettajista 18% mainitsi edellä mainitun tavoitteen, E-2 -luokan opettajista vain 5%. Kyseinen tavoite ei ollut tärkeimpien tavoitteiden joukossa.

Toiminnallisuus, leikinomaisuus ja elämyksellisyys koettiin erillisissä esiluokissa tärkeämmäksi kuin E-2 -luokassa (vrt. 29% ja 18%). Kuten jo aiemmin olemme todenneet, tätä voi selittää se, että leikki on ikäkaudelle tyypillinen tapa oppia ja erillisissä esiluokissa tämä voi olla helpompi huomioida. Kuitenkin leikin tulisi kuulua myös E-2 -luokkalaisten lasten elämään olennaisena osana.

Tulee huomioida, että kysymyksen muotoilu oli avoin, eli vastaajat saivat itse tuottaa vastauksensa. Tällöin vastaajaa ei johdatella, jolloin hän pystyy vapaasti ja ennakkoluulottomasti tuomaan omat ajatuksensa julki. Toisaalta avoin kysymys voi koitua ongelmalliseksi, koska vastaajalta voi jäädä jokin asia huomaamatta. Ennakkoon muotoillut vastausvaihtoehdot olisivat mahdollisesti tuottaneet erilaisia tuloksia.

Yhteenvetoa

Molemmissa toimintaympäristöissä kaksi tärkeintä esiopetuksen tarkoitusta olivat oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittäminen sekä yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Yhteistyön merkitystä painotettiin E-2 -luokissa enemmän kuin erillisissä esiluokissa. Sen sijaan oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittämisessä ei todettu olevan suuria eroja eri toimintaympäristöjen välillä. Kehityksen edistäminen koettiin kolmanneksi tärkeimmäksi esi-

opetuksen tarkoituksiksi erillisissä esiluokissa. Yhdysluokissa puolestaan tätä ei nähty olennaiseksi esiopetuksen tavoitteeksi.

Toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikinomaisuus oli molemmissa toimintaympäristöissä viiden tärkeimmän tavoitteen joukossa. Mielestämme on positiivista, että opettajat ovat huomanneet näiden periaatteiden myönteisen vaikutuksen oppimiseen. Erillisen esiluokan toimintaa voisi kuitenkin luonnehtia selvästi leikinomaisemmaksi ja toiminnallisemmaksi kuin E-2 -luokassa. Tämä on havaittavissa tarkasteltaessa työtapoja, alkukasvatuksen periaatteita ja esiopetuksen tarkoitusta.

9.2 Koulutuksessa saadut valmiudet esiopetuksen antamiseen

Lastentarhanopettajista suurimmalla osalla (84%) oli suoritettuna esiopetuksesta joko esi- ja alkuopetuksen perusopinnot (1-2 ov) tai erikoistumisopinnot (15/35 ov). Yhdellä vastaajista oli suoritettuna erilaisia kursseja esiopetuksesta tai muita approbatur kokonaisuuksia, jotka hän koki merkityksellisiksi esiopetuksen antamiseen. Kahdella vastaajista koulutusta esiopetukseen ei ollut.

Luokanopettajilla vastaavasti vajaalla puolella (43%) oli esi- ja alkuopetuksen perus- tai erikoistumisopinnot suoritettuna. Vastaavasti 42%:lla ei ollut minäänlaista koulutusta esiopetukseen. Neljällä vastaajista oli jokin kurssi tai approbatur suoritettuna.

Viidellä vastaajista oli *sekä lastentarhanopettajan- että luokanopettajan pätevyys*. Heillä kaikilla oli approbatur esi- ja alkuopetuksesta. Vastaajista kolmella oli *sosiaalikasvattajan* tutkinto. Kaksi oli kouluttautunut esiopetukseen, yhdellä heistä ei ollut koulutusta esiopetukseen. Yksi vastaajista oli *varhaiskasvatuksen maisteri*. Hän oli suorittanut esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopinnot (15ov).

TAULUKKO 7. Koulutus esiopetukseen ammattiryhmittäin (n=73).

AMMATTI	ei koulutusta	1-2 ov	15ov	35ov	erilaiset kurssit/ approt
Lto (n=26)	2	11	11	1	1
Lo (n=38)	16	4	14	-	4
Lto ja lo (n=5)	-	-	5	-	-
Sosiaali- Kasvattaja (n=3)	1	1	1	-	-
Varhaiskasvatuksen maisteri (n=1)	-	-	1	-	-

Lto = lastentarhanopettaja

Lo = luokanopettaja

Lto ja lo = sekä lastentarhanopettajan ja luokanopettajan tutkinto

Mielestämme on yllättävää, että 42% luokanopettajista vastasi, ettei heillä ole lainkaan koulutusta esiopetukseen. Eri opettajankoulutuslaitoksissa esi- ja alkuopetuksen perusopinnot (noin 1-2 ov) kuuluvat kasvatustieteen maisterin tutkintoon, mutta kulkevat eri nimikkeillä. Onko tämä saattanut aiheuttaa sekaannusta? Voiko tulosta osaltaan selittää se, että kouluttautumisesta on saattanut kulua pitkään aika, jolloin vastaaja ei ehkä muista tarkasti koulutuksen sisältöä?

Ihmetystä herättää myös se, että vain vajaalla puolella (46%) lastentarhanopettajista ja 37%:lla luokanopettajista oli suoritettuna erikoistumisopintoja esi- ja alkuopetuksesta. Erikoistumisopinnot antavat syvempää tuntemusta esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehityksestä ja opetuksesta. Mielestämme laajemmat opinnot mahdollistavat paremmat valmiudet antaa laadukkaampaa esiopetusta.

Kaikista vastaajista 55% (40) tunsivat tarvitsevänsä lisää koulutusta esiopetuksen toteuttamiseen. Lastentarhanopettajista puolet toivoi lisäkoulutusta, luokan-

opettajista jopa 70%. Haapasen ja Jokikokon (1997) tutkimuksessa 46% piti koulutustaan riittämättömänä. Molemmat luvut ovat mielestämme yllättävän suuria. Näiden tutkimustulosten mukaan koulutus ei anna riittävästi valmiuksia esiopetuksen toteuttamiseen.

Eniten (Ito 31% ja lo 46%) toivottiin lyhyitä kursseja, joista mahdollisesti saataisiin vinkkejä opetuksen toteuttamiseen. Yhtä moni (31%) lastentarhanopettaja toivoi paitsi lyhyitä kursseja, myös esi- ja alkuopetuksen 15 opintoviikon laajuisia erikoistumisopintoja. Yhden maininnan saivat perus- ja cum-laudeopinnot. Yksi vastaajista toivoi lisää tietoa varhaiskasvatuksesta.

Lyhyiden kurssien lisäksi 20% luokanopettajista tunsivat tarvitsevänsä tietoa yhdysluokassa opettamisesta. Tämä on ymmärrettävää, koska yhdysluokassa on useita luokka-asteita opettavana. Lisäksi yhdysluokassa opettaminen poikkeaa suuresti yhden luokka-asteen opettamisesta. Kolme vastaajaa toivoi myös lisää tietoa varhaiskasvatuksesta. 20% lisäkoulutusta kaipaavista oli jättänyt vastaamatta, minkälaista koulutusta haluaisi lisää.

Selvittäessämme sitä, kuinka vastaajien työkokemus vaikuttaa lisäkoulutukseen, havaitsimme, että muutaman vuoden työssäolon jälkeen koettiin eniten halukkuutta lisäkoulutukseen. Suurin (33%) mielenkiinto 2-5 työssäolo vuoden jälkeen näytti olevan tarve lyhyisiin kursseihin. Tämä on mielestämme luonnollista. Muutaman työssäolovuoden jälkeen mahdollisesti kaivataan jotain uutta opetukseen. Meriläisen (1998) mukaan luokanopettajan työn lähtökohtana on hyvä peruskoulutus. Sen aikana ei kuitenkaan voida antaa kaikkea sitä tietoa, jota opettaja työvuosiensa aikana tarvitsee.

Verrattaessa miten vastaajien koulutus esiopetukseen vaikuttaa siihen, mitä he toivovat lisää, huomasimme, että ei-kouluttautuneet halusivat eniten lisäkoulutusta. Myös he näkivät lyhyiden kurssien merkityksen tärkeimmäksi. Esi- ja alkuopetuksen perusopinnot suorittaneet toivoivat lyhyiden kurssien lisäksi 15 opintoviikon laajuisia erikoistumisopintoja.

Yhteenvetoa

Lastentarhanopettajista vajaalla puolella ja luokanopettajista reilulla kolmanneksella oli suoritettuna esi- ja alkuopetuksen erikoistumisopintoja. Lastentarhanopettajista ainoastaan 8%:lla (2 hlöä) ei ollut minkäänlaista koulutusta esiopetukseen. Luokanopettajilla vastaava luku oli 42% (16 hlöä). Mielestämme tulos on yllättävä. Ilmeisesti voidaan siis sanoa, että lastentarhanopettajat saavat koulutuksessaan paremmat valmiudet antaa esiopetusta koulun puolella. Tätä perustelemme sillä, että he ovat saaneet enemmän tietoa esikouluikäisestä lapsesta koulutuksessaan. Luokanopettajat kokivat tarvitsevansa enemmän lisäkoulusta esiopetukseen kuin lastentarhanopettajat.

Koulutuksesta ja työkokemuksesta riippumatta, lyhyet kurssit näyttivät olevan halutuimpia lisäkoulutuksen kohteita. Lyhyille kursseille on mahdollisesti helpompaa osallistua ja ne voidaan nähdä käytännönläheisempinä kuin laajemmat kokonaisuudet. Tällä tarkoitamme sitä, että ne eivät juurikaan vaadi sijaisjärjestelyjä ja ovat taloudellisesti ajatellen edullisempia.

Johtopäätöksemme on, että lastentarhan- ja luokanopettajakoulutukset eivät anna riittävästi valmiuksia esiopetuksen toteuttamiseen. Tämä näkyy siinä, että kaikista vastaajista noin puolet (55%) tunsivat tarvitsevansa lisää koulutusta esiopetuksen toteuttamiseen.

9.3 Esikoululaisten vaikutus yhdysluokan toimintaan

Viimeinen tutkimusongelmamme on kohdistettu yhdysluokan opettajille. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka esikoululaisten mukanaolo on vaikuttanut yhdysluokan toimintaan. Tätä on selvitetty avoimen kysymyksen avulla. Vastaajien kaikki maininnat on pyritty huomioimaan. Pystyimme muodostamaan vastauksista muutamia yhteisiä luokkia.

Lähes kaikki vastaajat totesivat, että työtavat ovat monipuolistuneet esikoululaisten vaikutuksesta. Tämä näkyy toiminnallisempina ja leikinomaisempina

toimintana. Opetuksessa on pyritty vähentämään opettajajohtoista työtapaa. Sen sijaan satujen käyttö opetuksessa on lisääntynyt.

”Esioppilaiden mukanaolo on vaikuttanut leikinomaisuutta ja toiminnallisuutta lisäävästi. Päivä on täytynyt suunnitella tietyllä tavalla esikoululaisten ehdoilla. Työtavoissa on täytynyt toimia aika paljon yksilöllisiä työtapoja noudatellen, ei kovin paljon opettajajohtoista ”paasausta”... Esikoululaiset ovat sulautuneet hyvin luokkaamme. Syksyllä on kiva aloittaa näiden kanssa.” (lo, 1-2 vuotta esiopettajana)

”Eskarit rikastuttavat ja tuovat tunneille enemmän leikkiä. Eskari-päivät (3 pv/viikko) ovat toiminnallisempia, vaihtelevampia työta-voiltaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen enemmän painottuvia. Eskari-päivät ovat vähemmän koulumaisia.” (lto/lo, alle vuosi esiopettajana)

Myös Peltonen (1998a) on tutkimuksessaan todennut, että kertomusten ja satujen osuus koulussa on kasvanut esiopetuksen myötä. Vaikeutena saattaa olla sellaisen sadun löytäminen, joka soveltuu eritasoisille kuuntelijoille. Usein sadut joudutaankin valitsemaan kielellisesti heikoimpien mukaan.

Mielestämme on tärkeää, että oppilaat saavat monenlaisia lukukokemuksia erilaisten satujen välityksellä. Saduilla ei ole ainoastaan viihdyttävä tehtävä, vaan niiden on katsottu omalta osaltaan edesauttavan lapsen kehitystä. Satujen avulla voidaan käsitellä vaikeitakin asioita, koska lapsi eläytyy luonnostaan sadun maailmaan. Samanaikaisesti lapsi kehittää mielikuvitustaan ja kielellinen tietoisuus lisääntyy. Tämä näkyy muun muassa lapsen kyvyssä tuottaa puhetta ja ilmaista itseään.

Toisaalta 60% vastaajista oli sitä mieltä, että esikoululaisten mukanaolo on vaikeuttanut opetusta. Työrauhan ylläpitäminen on luonnollisesti vaikeampaa. Myös ryhmiin jakaminen koettiin hankalammaksi, koska luokassa on niin monen ikäisiä oppilaita. Lisäksi materiaalipula vaikeutti opetusta. Enää ei myöskään ole samalla tavalla aikaa eriyttämiseen, koska esikoululaiset vievät aikaa muilta

oppilailta. Muutaman opettajan mielestä eriyttämistä on sen sijaan käytetty enemmän esikoululaisten myötä. Tämä ristiriitainen tulos saattaa johtua luokan oppilasmäärästä tai esioppilaiden määrästä. Luonnollisesti opettajalla on enemmän aikaa yksilölliseen huomioimiseen, mikäli oppilaita on vähemmän.

”Opetus on ollut laadullisesti huonompaa kuin aikaisemmin. Ei ole pystynyt eriyttämään ja kehittämään ekaluokkalaisten työtapoja. Yksilöllisyys on ollut unohdettu asia! Lukemaanopetuksessa ei ole ollut riittävästi aikaa yksilöllisen lukutaidon opettamiseen ja seurantaan, osin sama matematiikassa. Työtavat ovat olleet hyvinkin opettajajohtoisia, josta en itse välttämättä pidä. Lapsen oma luovuus on kärsinyt.” (Io, yli 10 vuotta esiopettajana)

”Toimintaa on välillä vaikea organisoida ja suunnitella, kun on kolme eri ikäryhmää omine tarpeineen ja tavoitteineen. Pakko tehdä kompromisseja tavoitteiden, sisältöjen ja toimintatapojen suhteen eli toiminta sopii eskareille milloin paremmin, milloin huonommin.” (Ito/Io, 1-2 vuotta esiopettajana)

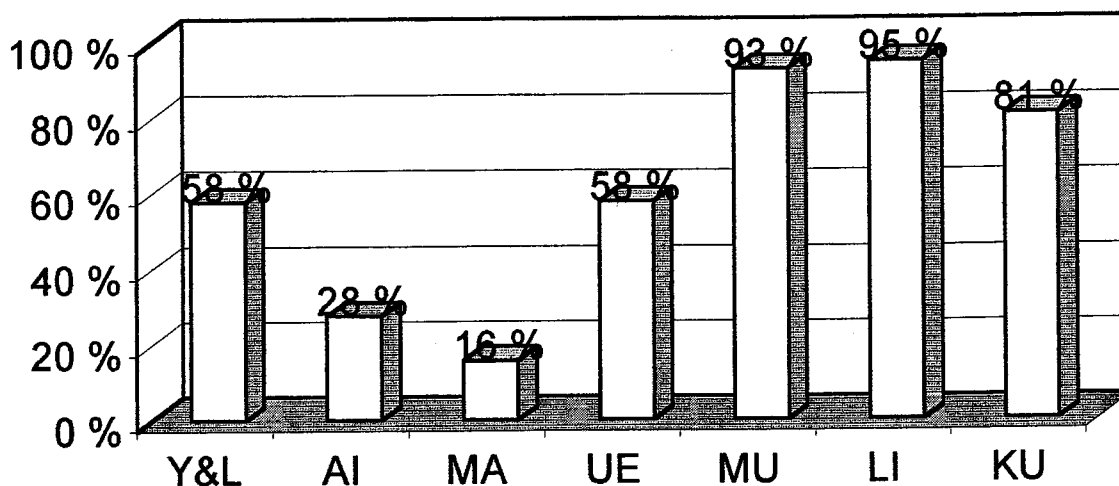
Reilu kolmannes vastaajista koki, että opettajan työmäärä on lisääntynyt. Toimintaa on suunniteltava enemmän ja sisältöjä mietittävä tarkemmin. Tämä saattaa johtua osaltaan esikoululaisten ja 1-2 –luokkalaisten erilaisista tavoitteista. 25%:lla yhdysluokan opettajista ei ollut käytössään esiopetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman puuttuminen lisää luonnollisesti opettajan työtä, etenkin kun valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat suuntaa antavia ja jättävät näin kunnille ja kouluille suuren vastuun.

Vastaajista kolmanneksen mukaan tiedollinen oppiaines on vähentynyt niinä päivinä, jolloin esikoululaiset ovat mukana toiminnassa. Erityisesti tämä näkyy matematiikassa ja äidinkielessä. Sen sijaan liikunnan ja musiikin käyttö on lisääntynyt esikoulupäivinä. Tämä osoittaa, että niinä päivinä, jolloin esioppilailla ei ole koulua, opetus painottuu enemmän tiedollisiin oppiaineisiin. Linnilän (1998) mukaan kuusivuotiaat voivat osallistua kaikkeen toimintaan 1-2 –luokkien kanssa. Hänkin on havainnut, että parhaiten voidaan esikoulupäivinä toteut-

taa uskontoa, musiikkia, liikuntaa, kuvallista ilmaisua, käsitöitä ja ympäristö- ja luonnontietoa.

Edellisiä käsityksiä tukee myös vastaukset parhaiten toteutettavista oppiaineista (KUVIO 2.). Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että liikunta ja musiikki soveltuvat parhaiten toteutettaviksi esikoulupäivinä. Myös kuvaamataito nähtiin helppona toteuttaa esikoululaisten kanssa. Reilu puolet vastaajista koki ympäristö- ja luonnontiedon sekä uskonnon parhaiten toteutettaviksi. Matematiikka ja äidinkieli nähtiin huomattavasti vaikeimmiksi oppiaineiksi toteuttaa. Mielestämme tuloksessa ei ilmene mitään uutta.

KUVIO 2. Parhaiten toteutettavat oppiaineet.



"Esikoulupäivinä on paljon taitoaineita (li, mu, ku ja ks) ja näihin esikoululaiset osallistuvat kykyjensä mukaan. Lukukauden alussa esikoululaiset eivät yleensä osallistu äidinkielen ja matematiikan tunnille, vaan heillä on oma opetus- tai leikkituokio kouluavustajan kanssa. Näin taataan 1-2 -luokkien luku- ja kirjoitustaidon opetus. Tämä on opelle raskasta ja työteliästä, sillä se vaatii tarkkaa suunnittelua... Esikoulupäivä on suunniteltava siten, että pieni koululainen ei uupuisi tietoon ja taitoon." (lo, 2-5 vuotta esiopettajana)

"Eskaripäiviksi olen aina ottanut huomioon, että eka- ja tokaluokkalaisilla äidinkielessä ja matematiikassa ei tulisi uusia asioita, vaan

voisivat työskennellä niillä tunneilla melko itsenäisesti aikaisemmin opeteltuja asioita harjoitellen... Tuleva esikoululain muutos tuo omia haasteitaan ensi lukuvuodelle, sillä meidän koulussakin eskarit ovat sitten viitenä päivänä viikossa koulussa (väh. 18h/viikko). Erityisesti äidinkielen ja matematiikan opetus aiheuttaa suurimmat miettimiset toteuttamisen suhteen.” (lo, 1-2 vuotta esiopettajana)

Vastaajista 25 % näki esikoululaisten vaikuttavan päivärytmiin. Esikoulupäivinä 1-2 –luokkalaiset työskentelevät enemmän omatoimisesti. Tämä näkyi myös tunnin rakenteessa. Esikoululaisilta ei voida vaatia pitkäaikaista keskittymistä yhtäjaksoisesti, joten opetusta on eriytettävä antamalla heille omia tehtäviä tai muuta toimintaa. Lähes yhtä moni vastaaja koki, että isommat oppilaat toimivat mallina pienemmille oppilaille, jolloin he auttavat ja mahdollisesti opettavat pienempiä.

Muutaman vastaajan mielestä esioppilaat ovat tuoneet positiivista vaihtelua koulun arkeen. Tämä näkyy myös työympäristössä, joka on muuttunut päiväkotimaisemmaksi. Muutama vastaaja mainitsi myös, että ryhmä- ja parityöt ovat lisääntyneet.

Vastausten joukosta löytyi lisäksi muutama maininta, että esiopetuksella ei ole ollut juurikaan vaikutusta opetuksen sisältöihin ja työtapoihin. Tämä on sääli etenkin esioppilaiden kannalta, sillä tavoitteellinen ja laadukas esiopetusvuosi antaa mielestämme hyvän pohjan tuleville kouluvuosille.

Yhteenvetoa

Esioppilaiden myötä työtävät yhdysluokassa ovat monipuolistuneet. Tämä näkyy toiminnallisempana ja leikinomaisempana toimintana. Myös satujen käyttö opetuksessa on lisääntynyt. Nämä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että opettajajohtaisen työtavan käyttö on vähentynyt.

Toisaalta 60% vastaajista oli sitä mieltä, että esikoululaisten mukanaolo on vaikeuttanut opetusta. Tämä näkyy työrauhan puuttumisena, materiaalipulana se-

kä eriyttämisen vähentymisenä. Kuitenkin muutaman opettajan mielestä eriyttämistä on sen sijaan käytetty enemmän. Reilun kolmanneksen mukaan opettajan työmäärä on lisääntynyt esioppilaiden vaikutuksesta. Toimintaa on suunniteltava enemmän ja opetuksen sisältöjä mietittävä tarkemmin. Tämä näkyy myös tunnin rakenteessa, koska esikoulupäivinä 1-2 -luokkalaisten on työskenneltävä omatoimisemmin. Muutama vastaaja ei nähnyt esioppilaiden vaikuttavan opetuksen sisältöihin ja työtappoihin.

Tiedolliset oppiaineet ovat vähentyneet esikoulupäivinä. Parhaiten esikoulupäivinä voidaan toteuttaa liikuntaa, musiikkia ja kuvaamataitoa. Matematiikka ja äidinkieli koettiin vaikeimmiksi aineiksi toteuttaa esikoululaisten läsnäollessa.

10 POHDINTA

Tutkimuksen aikana esiopetuksen suhteen on tapahtunut muutoksia. Uusissa koululaissa, jotka astuivat voimaan 1.1.1999, esiopetusuudistus ei tapahtunut. Sen sijaan syksyllä 2001 kuntien on järjestettävä esiopetusta kaikille 6-vuotiaille. Kuntien oman harkinnan alla on, missä sitä toteutetaan. Tällä hetkellä esiopetusta ei voida luonnehtia yhtenäiseksi, koska sitä toteutetaan sekä päivähoiton, koulun että seurakunnan järjestämänä. Jokaisella taholla on omat tavoitteet ja ehkä myös käytännöissä on eroja. Eriarvoisuutta korostaa lisäksi maksujärjestelmä. Koulun ja seurakunnan antama esiopetus on maksutonta, sen sijaan päivähoiton esiopetuksesta vanhemmat joutuvat maksamaan.

Esiopetusuudistus tuo tullessaan yhdenmukaisuutta esiopetukseen. Jokaisella lapsella on tällöin tasavertainen oikeus saada maksutonta esiopetusta. Kuntien velvollisuutena on tehdä paikallinen esiopetussuunnitelma valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Se ei välttämättä takaa laadukasta ja valtakunnallisesti yhtenäistä esiopetusta. Uudistus voi lisätä eriarvoisuutta, jos esimerkiksi kunta ei panosta riittävästi esiopetuksen suunnitteluun.

Tilanne kentällä esiopetussuunnitelmien suhteen on vaihtelevaa. Tutkimuksemme mukaan 80%:lla vastaajista oli opetussuunnitelma esiopetukseen tai se oli valmistumassa. Tavoitteellisen ja johdonmukaisen opetuksen perustana on opetuksen suunnittelu. Jäimmekin miettimään, mitä sellaisella esiopetuksella

tavoitellaan, jossa ei ole esiopetussuunnitelmaa ja minkä mukaan opetusta silloin toteutetaan?

Vaikkakin esiopetus tulee edelleen olemaan vapaaehtoista lapsille, olemmeko silti ottaneet askeleen kohti eurooppalaista koulujärjestelmää, jossa oppivelvollisuus aloitetaan pääosin 5-6 -vuotiaana? Toivottavasti uudistus ei Suomessa johda siihen, että esiopetuksella tavoitellaan ensimmäisen luokan oppisisältöjä ja -tavoitteita. Esiopetuksessa tulisi säilyttää leikinomaisuus ja sen tulisi helpottaa lasta koulun aloittamisessa. Tavoitteena ei ole luku- ja kirjoitustaidon oppiminen, vaan lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen.

Esiopetuksen laajeneminen peruskoulun puolella merkitsee opettajille luonnostaan uusia haasteita. Esiopetusuudistuksen myötä sekä lastentarhanopettajat että luokanopettajat ovat edelleen päteviä opettamaan erillisissä esiluokissa. Kaikilla opettajilla ei kuitenkaan ole koulutusta ja kokemusta kuusivuotiaiden kanssa työskentelystä.

Tämä ilmeni myös omassa tutkimuksessamme. Luokanopettajista vajaalla puolella (43%) oli esi- ja alkuopetuksen perus- tai erikoistumisopinnot suoritettuna. Vastaavasti 42%:lla ei ollut minkäänlaista koulutusta esiopetukseen. Lastentarhanopettajista suurimmalla osalla (84%) oli suoritettuna esiopetuksesta vastaavat opinnot. Kaikista vastaajista 55% tunsivat tarvitsevansa lisää koulutusta esiopetuksen toteuttamiseen.

Mielestämme tämä on selvä merkki siitä, että koulutuksessa ei saada riittäviä valmiuksia esiopetuksen toteuttamiseen. Tutkimuksessamme emme selvittäneet opettajien halukkuutta antaa esiopetusta. Joutuvatko opettajat vasten omaa tahtoaan ottamaan esioppilaita esimerkiksi kyläkoulunsa säilyttämiseksi? On kai selvää, että ellei opettajalla ole kiinnostusta esiopetukseen, hän ei myöskään koe tarpeelliseksi kouluttautua ja kehittää itseään esiopetuksen suhteen. Esiopetusuudistus on selvä haaste myös opettajankoulutuslaitoksille.

Yhtenä tutkimusongelmanamme oli selvittää eroaako erillisen esiluokan ja E-2 -luokan esiopetuksen järjestelyt, periaatteet ja käytännöt toisistaan. Tulosten mukaan erillisen esiluokan toiminta on leikinomaisempaa ja toiminnallisempaa

kuin E-2 -luokan toiminta. Tämä on luonnollista, koska erillisessä esiluokassa on opetettavana vain yksi ikäluokka. Opetuksessa ei myöskään tarvitse keskittyä luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen ja matemaattisten taitojen hallintaan. Erillisen esiluokan opettaja voi opetuksessaan painottaa enemmän oppimisedellytysten ja kouluvalmiuksien kehittämistä.

Tutkimuksemme mukaan E-2 -luokan toimintaa voi luonnehtia enemmän yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen tähtääväksi. Tulosta selittää osaltaan se, että yhdysluokassa on useampia eri ikäluokkia, jolloin lasten on opittava toimimaan yhdessä. Myös hyviin tapoihin kasvattamisen periaate nähtiin huomattavasti tärkeämmäksi E-2 -luokissa kuin erillisissä esiluokissa.

Toisaalta opettajan toiminta ja käytännöt näyttivät monessa suhteessa olevan samankaltaisia molemmissa toimintaympäristöissä. Käytetyimmät työtavat olivat lähes samoja toimintaympäristöstä riippumatta. Sosiaalisuutta pidettiin ylivoimaisesti tärkeimpänä alkukasvatuksen periaatteena. Muita lähes yhtä tärkeiksi koettuja periaatteita olivat tavoitteellisuus, konkreettisuus, yksilöllisyys ja elämyksellisyys. Edellä mainitut periaatteet eivät kuitenkaan olleet tärkeimpien joukossa.

Esiopetus on muuttanut 1-2 -luokkalaisten opetusta. Esioppilaiden myötä työtavat ovat monipuolistuneet E-2 -luokissa. Opettajajohtoisen työtavan käyttö on vähentynyt, jonka seurauksena toiminnallisuus ja leikinomaisuus on lisääntynyt. Toisaalta esioppilaat ovat vaikeuttaneet opetusta. Tämä ilmenee esimerkiksi työrauhaongelmina ja opettajan lisääntyneenä työmääränä.

Johtopäätöksemme on, että esiopetus eroaa eri toimintaympäristöissä joiltakin osin jopa huomattavasti. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida sanoa, saako lapsi ”parempaa” esiopetusta erillisessä esiluokassa vai E-2 -luokassa. Varmasti molemmissa toimintaympäristöissä on omat hyvät ja huonot puolensa. Tärkeintähän lienee lapsuuden kunnioittaminen ja sen huomioiminen kaikessa toiminnassa.

Esiopetusta on tutkittu eri näkökulmista paljon. Edellä esitetyt tutkimustuloksemme ovat samansuuntaisia monien aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Tutkimuksemme ei siis niinkään tuottanut uutta tietoa. Sen sijaan voidaan todeta, että se vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia. Lisäksi otoksen suuruus ja sen kattavuus Oulun läänin alueella lisää mielestämme tutkimuksemme yleistettävyyttä ja tutkimuksen perusteella voidaan tehdä varovaisia arvioita myös muiden läänien tilanteesta.

Tämän kaltaiseen tutkimukseen kyselylomake sopi luontevasti. Käyttämämme tutkimusmenetelmä oli mielestämme paras keino saada tietoa laajalta alueelta. Kyselylomake lähetettiin toukokuun alussa. Ajankohta ei ollut vastaajille välttämättä paras mahdollinen. Tämä näkyi ehkä otoksen suurena katoprosenttina. Tuloksia tarkasteltaessa huomasimme, että kyselykaavake oli joiltain osin puutteellinen esitestauksesta huolimatta. Väljempi aikataulu olisi mahdollistanut luotettavamman kyselylomakkeen. Mielestämme onnistuimme kuitenkin saamaan vastaukset tutkimusongelmiin kyselylomakkeemme avulla.

Työn tekeminen parin kanssa oli antoisaa. Löysimme aiheen, joka todella kiinnosti molempia. Koimme merkitykselliseksi keskustelut, jotka johtivat aiheen syvempään pohdiskeluun. Keskustelujen kautta saimme mielestämme laajempaa näkemystä aiheeseen, koska molemmilla oli jo ennestään erilaisia kokemuksia esiopetuksesta.

Tutkimuksen teon aikana heräsi muutamia jatkotutkimusideoita. Vastaavanalainen tutkimus voitaisiin suorittaa lisäksi jonkun toisen läänin alueella, jolloin saatuja tutkimustuloksia voitaisiin verrata keskenään. Tämä mahdollistaisi koulun esiopetuskäytäntöjen paremman yleistettävyyden. Tutkimukseen voitaisiin ottaa mukaan vanhemmat, jolloin saataisiin ehkä uusia näkökulmia.

Suurta hämmästyystä herätti vastaajien mielipide tämänhetkisen koulutuksen riittämättömyydestä esiopetuksen antamiseen. Mielenkiintoista olisikin muutama vuoden kuluttua tutkia, miten eri opettajankoulutuslaitokset ovat huomioineet esiopetusuudistuksen. On selvää, että tällaisenaan opettajankoulutuslaitoksissa annetut valmiudet esiopetukseen eivät riitä laadukkaan esiopetuksen toteuttamiseen.

LÄHTEET

Ahvenainen, O & Holopainen, E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Alkula, T, Pöntinen, S & Ylöstalo P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Bettelheim, B. 1985. Satujen lumous. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Brochmann, I. 1994. Miten autamme lapsiamme parhaiten? Tekeekö varhainen koulunaloitus heistä viisaampia? Teoksessa M. S. Vestley & J. Pajukangas, (toim.) Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus.

Brotherus, A. 1994. Pienten lasten opettaminen. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Esikoulukomitean mietintö 1972. Komiteanmietintö 1972: A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

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

Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Opetushallitus 1994. Jyväskylä: Gummerus.

Flaaten, H. 1994. Kuningasvuosi – aforismi. Teoksessa M. S. Vestly, & J. Pajukangas, (toim.) Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus.

Forss-Pennanen, P. 1990. Päiväkodista kouluun. Esiopettajien ja alkuopettajien käsityksiä esiopetuksesta ja alkuopetuksesta Kokkolassa. Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Haapanen, K. & Jokikokko, T. 1997. Eskarit koulumaailmassa. Pro gradu-tutkielma, Lapin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Heikkinen-Peitsoma, A. & Rautakivi, S. 1989. Esikouluikäisten ohjaus. 6. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Helimäki, E. 1994. Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Holopainen, M. 1999. Maksuttoman esiopetuksen laajuudeksi 18 viikkotuntia. Keskipohjanmaa (93), 10.

<http://www.helsinki.fi/kasv/okl/malu/yto.html>. 28.05.1999. Yhteistoiminnalliset työtavat.

Huttunen, J. 1995. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen, Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.

Hytönen, J. 1994. Kasvatus, yksilö ja yhteiskunta. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja no 1. Helsinki: Opettajien Kustannus Oy.

Jantunen, T. 1994. Leikki ajallaan, työ ajallaan. Teoksessa M. S. Vestley & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosi- näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus.

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

Juvonen, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Erilainen oppija 2. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Kalaoja, E. 1990. Maaseutujen pienten koulujen kehittämistutkimus, osa 3. Pienten koulujen ja niiden opetuksen evaluointia. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulun Yliopiston monistuskeskus.

Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen. Joustavasti oppimaan- 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Kauppinen, R. 1992. Esiopetus lastentarhanopettajan koulutuksessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kiiski, E. & Kovanto, L. & Laine, V. & Kotilainen-Ritala, L. 1994. Yhteistoiminnallinen oppiminen Nissikun ala-asteella. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen, (toim.) Joustavasti oppimaan 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Kiiveri, K. 1992. Esiopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus – keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Korpinen, E. 1991. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa E. Korpinen & E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

Kuusinen, J. & Korhonen, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

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

Linnilä, M-L. 1998. Alkuopetuksen sivuaineopinnot. Chydenius-Instituutti. Luentosarja 1998-1999.

Linnilä, M-L. 1994. Lapsi ja koulun aloittaminen. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen, (toim.) Joustavasti oppimaan - 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Linnilä, M-L. 1992. Yksilöllisyys esiopetuksessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus – keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

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

Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Kasvatus 25 (1), 87-94.

Meriläinen, M. 1998. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Niikko, A. 1988. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun Yliopiston monistuskeskus.

Nissilä, M-L. 1998. Onnellinen lapsuus – silta hyvään elämään. Opettaja (45), 6-7.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy.

Oulun Yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Kajaanin Opettajankoulutuslaitos. Opinto-opas 1998-1999.

Peltonen, T. 1998a. Esioppilaat kyläkoulussa. *Journal of teacher researcher* nro 4. Jyväskylän Yliopistopaino.

Peltonen, T. 1998b. Kyläkoulu esiopetuksen edelläkävijänä. *Journal of teacher researcher* nro 6. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kehittyvä kyläkoulu*. Jyväskylän Yliopistopaino.

Peruskoulun alkuopetuksen opas: Alkuopetus 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

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

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

Rutonen, M. 1999. Sateenkaarihallitus toteutti koululakiuudistuksen. *Opettaja* (11), 12-13.

Saarinen, P. & Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Salpausselän Kirjapaino.

Savolainen, T. Artikkelista Itsetunto annetaan tai otetaan. Mannström, A - C. *Liikunnan perusopinnot*. Chydenius-Instituutti. Luentosarja 1998-1999.

Takala, A. 1991. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen & E. Tiihonen & P. Tuomi, (toim.) *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteenopetukseen*. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

Tiihonen, E. 1991. Kuusivuotiaat koulussa: esi- ja alkuopetuksen konkreettisia sovelluksia ja nivellystä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.

Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoitosta peruskouluun – esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa M. Kankaanranta &

E. Tiihonen (toim.) Joustavasti oppimaan – 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Vestly, M. S. 1994. Onko varhainen koulunaloitus hyväksi lapselle? Teoksessa M. S. Vestley & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosi – näkökulmia koulukypsyyteen. Jyväskylä: Gummerus.

Virkkunen, K. 1987. Temperamentit. Tampere: Antroposofinen työkeskus.

Virtanen, J. 1996. Esiopetussuunnitelman muotoutuminen Suomessa vuosina 1966-1996. Kasvatus 27 (4), 384.

Yhdysluokkaopetuksen opas. Kouluhallitus 1981. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

8. Oletko mielestäsi saanut riittävän koulutuksen esiopetuksen antamiseen?

1) Kyllä

2) En, toivoisin lisää _____

9. Opetuksessa käytetyt työtavat. Numeroi siinä järjestyksessä, mitä käytät eniten.

1 = eniten, 2 = toiseksi eniten jne.

___ Opettajajohtoinen opetus (mm. opettaja kertoo, kyselee, luokkatyöskentely opettajan johdolla)

___ Oppilaskeskeinen opetus (mm. eritasoisia tehtäviä oppilaille, yksilöllinen työskentely)

___ Ryhmä- ja parityöskentely

___ Tavoitteellinen leikki opetusmuotona

___ Sadut ja lorut

___ Vapaa leikki

10. Onko koulussanne esiopetussuunnitelmaa? 1) kyllä

2) ei

3) valmistumassa

11. Käytätkö suunnittelun apuna opetussuunnitelmaa?

1) kyllä, miten? _____

2) en

12. Teetkö yhteissuunnittelua?

1) kyllä, kenen kanssa? _____

2) en

13. Suunnitteletko toimintaa

- 1) viikoksi
 - 2) kuukaudeksi
 - 3) lukukaudeksi
 - 4) vuodeksi kerrallaan
 - 5) jotenkin muuten, miten? _____
-

14. Mitä seuraavia alkukasvatuksen periaatteita pidät tärkeänä? Rastita mielestäsi 5 tärkeintä.

- 1) Toiminnallisuuden periaate
- 2) Leikinomaisuuden periaate
- 3) Kehitystason huomioon ottamisen periaate
- 4) Yksilöllisyyden periaate
- 5) Eriyttämisen periaate
- 6) Havainnollisuuden periaate
- 7) Konkreettisuuden periaate
- 8) Tavoitteellisuuden periaate
- 9) Työtapojen vaihtelevuuden periaate
- 10) Sosiaalisuuteen kasvattamisen periaate
- 11) Hyviin tapoihin kasvattamisen periaate
- 12) Tasa-arvoon ja toisen ihmisen kunnioittamiseen kasvattamisen periaate
- 13) Elämyksellisyyden periaate

15. Mikä esiopetuksen tarkoitus tulisi mielestäsi olla?

SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT VAIN YHDYSLUOKAN OPETTAJIA

16. Miten esikoululaisten mukanaolo on vaikuttanut opetuksen luonteeseen, sisältöihin ja työtapoihin?

17. Mitä oppiaineita voidaan parhaiten toteuttaa niinä päivinä, jolloin esikoululaiset ovat koulussa?

- 1) ympäristö- ja luonnontieto
- 2) äidinkieli
- 2) matematiikka
- 4) uskonto
- 5) musiikki
- 6) liikunta
- 7) kuvaamataito ja käsityöaskartelu

Kiitos vaivannäöstä ja iloista kevään jatkoa!

LIITE 2.

OULUN LÄÄNINHALLITUS

Sivistysosasto

16.4.1999

OPETUSMINISTERIÖN MYÖNTÄMÄT LUVAT ESIOPETUKSEN JÄRJESTÄMISEEN
OULUN LÄÄNISSÄ

	LUKUVUOSIKSI 1995/96 - 1999/00		LUKUVUOSIKSI 1996/97 - 2000/01		LUKUVUOSIKSI 1997/98 - 2001/02		LUKU- VUOSIKSI 1998/99 - 2002/03	LUKU- VUOSIKSI 1999/00 - 2003/04
	Yhdessä muiden aa:n vuosi- luokkien kanssa	Erilli. opetus- ryhmissä	Yhdessä muiden aa:n vuosi- luokkien kanssa	Erilli. opetus- ryhmissä	Yhdessä muiden aa:n vuosi- luokkien kanssa	Erilli. opetus- ryhmissä	Perus- koulun yhteydessä	Perus- koulun yhteydessä
Alavieska	20							
Haapajärvi	35							
Haapavesi							6	
Haukipudas		50						
Il	35							
Kempele					15		20	
Kestilä	10						15	
Kiiminki					15		30	
Kuhmo	(15)				45			
Kuivaniemi	25		25	25				
Kuusamo	15		15	40				
Merijärvi					10	20		
Muhos					15	20	55	
Oulainen	(15)				25			
Oulu			10	40				
Pattijoki			35					
Pudasjärvi	100							
Pyhäjoki	20		35					
Pyhäjärvi								35
Raahe			(25)		25	10	45	
Rantsila	20	20						
Ristijärvi			5	20				
Sievi					20		25	
Siikajoki			5	30				
Sotkamo			15	15				
Suomussalmi			(30)	(25)	35	35		
Taivalkoski								35
Utajärvi	20							
Vaala								25
Vihanti					35			
Ylikiiminki					25			
Yli-li	30							
Ylivieska					10	20		
YHTEENSÄ	360	70	200	195	275	105	196	95
KAIKKI YHTEENSÄ		430		395		380	196	95

VOIMASSA OLEVA OPM:N LUPA:

PYHÄJÄRVI LV 94/95 - 98/99 30 oppilaalle

TAIVALKOSKI LV 94/95 - 98/99 37 oppilaalle

VAALA LV 94/95 - 98/99 8 oppilaalle

() = kumottu myöhemmällä päätöksellä