

924/98

816

ESKARISTA EKALUOKALLE

Lastentarhanopettajat esi- ja alkuopetuksen sekä kouluun siirtymisen kuvaajina

Satu Kuukkanen

Terhi Schneck

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuukkanen, S. & Schneck, T. 1998. Eskarista ekaluokalle. Lastentarhanopettajat esi- ja alkuopetuksen sekä kouluun siirtymisen kuvaajina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 94 s.

Esi- ja alkuopetusta ohjaavien virallisten asiakirjojen mukaan koulun ja päivähoidon tärkeänä tehtävänä on huolehtia siitä, että esi- ja alkuopetus muodostavat lapsilähtöisen kokonaisuuden, jossa lapsen oppimiskokemusten ehjää jatkumoa vaalitaan. Koulun aloittamisen tulee siis niiden mukaan olla lapselle turvallinen siirtymävaihe uuteen ympäristöön. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lastentarhanopettajat kuvaavat esiopetuksen ja alkuopetuksen tehtävät sekä millaisia valmiuksia kouluun siirtyvät lapset lastentarhanopettajien mielestä tarvitsevat.

Tutkimuksen kohdejoukko muodostuu seitsemästä naispuolisesta lastentarhanopettajasta, jotka vastasivat keväällä 1995 erään kunnan päiväkotien esiopetusryhmien toiminnasta. Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että lastentarhanopettajat kokivat tietonsa alkuopetuksesta puutteellisiksi. Tähän liittyen tyytymättömyyttä ilmeni myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kohtaan. Erityisesti haluttiin lisätä yhteisiin juhliin painottuvan yhteistyön sijasta toisen ammattiryhmän todelliseen työhön tutustumista. Merkittävä tulos on myös lastentarhanopettajien epävarmuus esiopetuksen ja esiopettajan paikasta ja tehtävästä suhteessa alkuopetukseen.

Asiasanat:

- alkuopetus
- esiopetus
- lastentarhanopettaja
- päiväkot
- varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SUOMALAISEN ESIOPETUKSEN KEHITTYMINEN	7
2.1	Haparoivat ensiaskeleet	7
2.2	Kouluvalmiuksien 1970-luku	9
2.3	Kasvatustavoitteiden 1980-luku	12
2.4	Yksilöllisyyttä korostava 1990-luku	14
2.5	Kouluvalmiudet esiopetuksen asiakirjojen valossa	16
3	PÄIVÄKOTIKULTTUURI	20
3.1	Päivähoidon rooli	20
3.2	Päivähoidon pedagogiikka	21
3.2.1	Tavoitteet, sisällöt ja menetelmät	22
3.2.2	Varhaisen oppimisen perustekijät	23
3.3	Koti yhteistyökumppanina	25
4	PÄIVÄKODISTA KOULUUN	28
4.1	Esi- ja alkuopetuksen yhtymäkohdat	28
4.2	Käytännön kouluelämää	32
4.3	Päiväkodin ja koulun yhteistyö	36
5	TUTKIMUSONGELMAT	38
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	40
6.1	Aineiston hankinta	40
6.2	Tutkimusmenetelmän valinta	40
6.3	Haastattelun sisällön suunnittelu	42
6.4	Aineiston käsittely ja analysointi	43
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
7.1	Haastateltavien kuvaus	46

7.2. Kuvaukset esi- ja alkuopetuksen tehtävistä	46
7.2.1 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt	46
7.2.2 Oppiminen esi- ja alkuopetuksessa	52
7.2.3 Opettajan ja oppilaan suhde esi- ja alkuopetuksessa	55
7.2.4 Arviointi esi- ja alkuopetuksessa	57
7.2.5 Koti yhteistyökumppanina esi- ja alkuopetuksessa	60
7.3 Näkemykset kouluun siirtymisessä tarvittavista valmiuksista	65
7.3.1 Koulun odotukset	65
7.3.2 Kouluun valmentautuminen	67
7.3.3 Esiopetuksen merkitys	69
7.3.4 Päiväkodin ja koulun yhteistyö	71
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	75
9 POHDINTA	78
9.1 Tulosten tarkastelua	78
9.2 Lopuksi	83
LÄHTEET	84
LIITTEET	93
LIITE 1. Haastattelukysymykset	93

1 JOHDANTO

Yhä useampi koulun aloittaja on viettänyt vähintäänkin koulua edeltävän vuoden esiopetuksessa. Erityisesti päiväkotien esiopetukseen osallistuvien määrä on huomattavan suuri. Näin ollen esiopetuksen tehtävää kouluun valmistavana paikkana voidaan pitää merkittävänä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö lapsen koulun aloittamisen helpottamiseksi on kuitenkin ollut paikoin ongelmallista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkotien esiopetusryhmissä toimivien lastentarhanopettajien näkemyksiä esi- ja alkuopetuksesta sekä koulun aloittamiseen liittyvästä siirtymävaiheesta. Esiopetuksen tehtävänä pidetään yleisesti kouluun valmistautumista. Pyrkimään valmistamaan esioppilaita koulunkäyntiin, lastentarhanopettajilla on jonkinlainen käsitys siitä, millainen koulu on. Tämän käsityksen perusteella he asettavat toiminnalle tavoitteita. Ei kuitenkaan tiedetä, kuinka hyvin tuo käsitys vastaa tämän päivän koulun todellisuutta. Näin ollen lastentarhanopettajien näkemysten tutkiminen on merkityksellistä, varsinkin kun otetaan huomioon, että yli puolet kuusivuotiaiden ikäluokasta osallistuu päiväkodeissa järjestettävään esiopetukseen (Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän loppuraportti 1994, 16).

Esiopetus on Suomessa osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikkea yhteiskunnallista toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan kasvuoloihin ja edistämään lapsen mahdollisimman suotuisaa kehitystä. Se on tavoitteellista toimintaa, jonka perustehtävä on luoda edellytykset 0-6 -vuotiaan lapsen kehitykselle monipuoliseksi persoonallisuudeksi ja yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. Varhaiskasvatus on kodin, päivähoidon ja esiopetuksen välistä vuorovaikutusta. Sen osa-alueet: hoito, kasvatus ja opetus ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Varhaiskasvatus luo sen perustan, jonka varaan oppivelvollisuuskoulu rakentaa oman työnsä. (Helimäki 1994, 37 - 38; Pienten lasten kehittämistyöryhmä 1994,89; Varhaislapsuuden ja -kasvatuksen tutkimustoimikunta 1989, 3 - 4.)

Esiopetus voidaan käsittää joko laajasti tai suppeasti. Kuusivuotiaiden kouluun valmentamista painottava näkemys vastaa suppeaa määrittelyä. Tätä kutsutaan myös instrumentaaliseksi eli välineelliseksi esiopetuskäsitykseksi. Silloin lapsi on

kasvatuksen objekti ja lapsuus nähdään kouluun valmentavana välivaiheena, jolla ei ole itsessään merkitystä. Laajasti käsitettynä esikoululla tarkoitetaan koko varhaiskasvatusjärjestelmää eikä vain kuusivuotiaiden esiopetusta. Tässä eksistentiaalisuudeksi kutsutussa ajattelutavassa lasta pidetään oman kasvunsa ja kehityksensä subjektina. (Palovaara 1996, 8.) Tutkimuksemme kohdistui päiväkotien erillisissä, 5 - 6 -vuotiaille tarkoitetuissa, esiopetusryhmissä toimiviin lastentarhanopettajiin. Osa tällaisissa ryhmissä olevista lapsista on tullut esiopetukseen koulua edeltäväksi vuodeksi saadakseen valmiuksia koulua varten. Tällä perusteella voidaan tämän tutkimuksen esiopetuskäsitys määritellä suppeaksi.

Esiopetusta järjestetään kouluissa ja päiväkodeissa, siis sekä sosiaali- että kouluhallinnon alaisuudessa. Tässä työssä keskitytään päiväkodeissa annettavaan esiopetukseen, joka on tällä hetkellä maamme yleisin esiopetusmuoto. Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän loppuraportin (1994, 4) mukaan esimerkiksi vuonna 1994 sosiaalitoimen järjestämään esiopetukseen osallistui 32.148 ja koulutoimen esiopetukseen ainoastaan 1.550 kuusivuotiaasta lasta.

Päiväkotien esiopetustyöstä vastaavat lastentarhanopettajat. Myös sosiaalikasvattajilla on pätevyys toimia lastentarhanopettajan tehtävissä. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajilla tarkoitetaan sekä varsinaisen lastentarhanopettajakoulutuksen saaneita että sellaisia sosiaalikasvattajia, jotka toimivat lastentarhanopettajina.

2 SUOMALAISEN ESIOPETUKSEN KEHITTYMINEN

2.1 Haparoivat ensiaskeleet

Maamme päiväkotien historia on jo reilusti yli sata vuotta vanhaa. Lastentarha-
aatteen Suomeen toi 1860-luvulla Uno Cygnaeus. Fröbelin näkemysten kannatta-
jana hän sisällytti lastentarhan ja -seimen kansakoulua koskeviin ehdotuksiinsa.
Cygnaeuksen ajatuksena oli, että kansakoulujen yhteyteen liitettäisiin lastenseimi
alle 4 - 5 -vuotiaille vähäosaisille lapsille ja lastentarha 5 - 10 -vuotiaille lapsille.
Lastentarhan ensimmäisen osaston muodostaisivat 5 - 6 -vuotiaat, jotka jatkaisi-
vat lastenseimessä aloitettuja, asteittain vaikeutuvia harjoituksia. Ensimmäisellä
osastolla ei noudatettaisi kiinteää ainejakoa, vaan opettajatar voisi soveltaa
opetusta olosuhteiden mukaan. Opetuksen tulisi kuitenkin sisältää järjestetyin
leikin ohella kirjoituksen, laskennon, piirustuksen ja voimistelun alkeita. (Hänni-
nen & Valli 1986, 53 - 56.) Lastentarhan toisella osastolla 7 - 10 -vuotiaiden tulisi
opiskella yhteensä 24 viikkotuntia tarkoin määriteltäviä oppiaineita: raamatunhis-
toriaa, kielioppia, kirjoitusta, lukemista, havainto-oppia, laskentaa, piirustusta ja
laulua (Hänninen & Valli 1986, 56; Ojala 1993a, 25).

Cygnaeuksen mukaan sekä lastenseimessä että lastentarhassa työskentelyn
pedagogisena lähtökohtana tuli olla toiminnallisuus. Lasten jäseniä ja aisteja tuli
harjoittaa havainto-opetuksen ja kertomusten, usein uskonnollisten, avulla. Myös
kätten taitoja tuli fröbeliläisen hengen mukaisesti kunnioittaa. Kaiken kaikkiaan
kasvatuksen ja opetuksen tuli olla kristillissiveellisellä pohjalla. (Hänninen & Valli
1986, 55 - 56).

Cygnaeuksen esittämä malli pienten lasten koulusta toteutui vuonna 1863, jolloin
Jyväskylän seminaarin mallikoulun yhteyteen perustettiin myös lastentarha.
Jatkoa seurasi vuonna 1866, jolloin kansakouluasetuksen turvin saatettiin muihin-
kin tyttöharjoituskouluihin perustaa sekä lastentarha että lastenseimi. Cygnaeuk-
sen aikaansa edellä oleva näkemys varhaiskasvatuksesta osana yhtenäistä
kansansivistysjärjestelmää ei kuitenkaan saanut varauksetonta kannatusta osak-

seen. Pienten lasten opetusta ja kasvatusta pidettiin taloudellisesti tiukkoina aikoina turhana. Niinpä Cygnaeuksen kuoltua vuonna 1888 hänen mallinsa mukainen toiminta uhkasi tyrehtyä kokonaan. (Hänninen & Valli 1986, 56 - 59.)

Pienten lasten kasvatusta ja opetustyön pelastajaksi osoittautui Hanna Rothman, joka perusti Helsinkiin vuosina 1888 ja 1890 yksityisten rahoittamana maamme ensimmäiset kansanlastentarhat. Sosiaalihuollollisesta lähestymistavasta huolimatta näissä 3 - 7 -vuotiaille tarkoitetuissa kansanlastentarhoissa pyrittiin toteuttamaan fröbeliläistä kuukausiaiheisiin pohjautuvaa pedagogiikkaa. Työkasvatus, käsityöt, leikki sekä voimisteluharjoitukset ja musiikki olivat olennainen osa toimintaa. (Hänninen & Valli 1998, 59 - 76; Ojala 1993a, 26.) Vuodesta 1891 lähtien kansanlastentarhoihin kuuluivat myös välitysluokat, joissa 6 - 7 -vuotiaille lapsille annettiin muutamana päivänä viikossa kouluvalmiuksia edistäviä puhe-, kirjoitus- ja laskuharjoituksia 10 - 20 minuuttia kerrallaan. Harjoitukset tuli valita lasten omasta kokemuspöydästä ja niiden tuli liittyä senhetkiseen kuukausiaiheeseen. Neljäntoista toimintavuoden jälkeen välitysluokista päätettiin kuitenkin luopua, koska lastentarhanopettajattaria kouluttavat katsoivat kaksivuotisen kurssiajan olevan liian lyhyt muuhun kuin varsinaiseen lastentarhatyöhön perehdyttämiseen. (Hänninen & Valli 1986, 72.)

Cygnaeuksen lastentarhojen ja Rothmanin kansanlastentarhojen toiminta sisälsi runsaasti sellaisia elementtejä, jotka elävät edelleen päiväkotien tarjoamassa esiopetuksessa. Kuukausiaiheisiin pohjautuvasta pedagogiikasta on alettu myöhemmin käyttää nimitystä keskusaihepedagogiikka. Idea on kuitenkin säilynyt samana. Keskusaihelähtöisessä pedagogiikassa opettaja suunnittelee jonkin teeman pohjalta toimintaa, joka sisällöltään on liitettävissä aiheeseen. Keskusaihepedagogiikan ohella elämään ovat jääneet opetukselliset toimintatuokiot, työkasvatus ja askartelut sekä leikki. (Helimäki 1994, 51.)

1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä käytiin kiivasta keskustelua lastentarhojen asemasta ja paikasta osana suomalaista sosiaali- ja sivistystyöjärjestelmää. Tunteita kuumensivat erityisesti lastentarhan ja alakansakoulun ja näiden opettajien keskinäinen suhde. Muun muassa Aukusti Salo esitti, että lastentarha ja ala-

koulu ja näiden opettajien valmistus tulisi yhdistää yhdeksi kokonaisuudeksi. Lastentarhanopettajatkin kannattivat näkemystä lastentarhoista osana koulujärjestelmää. Ylittämättömäksi esteeksi osoittautui kuitenkin näkemysero opettajien valmistuksesta. Näin lastentarhat ja niiden opettajien valmistus päättyivät vuonna 1924 sosiaaliministeriön alaisen lastensuojelutoimiston valvontaan. (Hänninen & Valli 1986, 131 - 135.)

Sotavuosien jälkeen esiopetus jäi edelleen syrjään, sillä suomalaisen yhteiskunnan voimakas rakenteellinen muutos aiheutti toisenlaisia paineita lastentarhatyötä kohtaan. Väestön muutto kaupunkeihin, yleistynyt naisten työssäkäynti, yksinhuoltajaperheiden lisääntynyt määrä ja suurten ikäluokkien syntyminen lisäsivät päivähoiton tarvetta voimakkaasti. 1940 - 60 -luvulla lastentarhatyön tärkein tehtävä olikin määrälliseen kysyntään vastaaminen. (Hänninen & Valli 1986, 145 - 151.)

2.2 Kouluvalmiuksien 1970-luku

1960-luvun puolivälissä maassamme pitkään vaille huomiota jäänyt kouluun lähtevien lasten esiopetus nousi kansainvälisten virtausten myötä jälleen esiin. Kiinnostus esikoulutusta kohtaan lähti liikkeelle 1960-luvun alussa Yhdysvalloista, missä ryhdyttiin määrätietoisesti valmentamaan sosiaalisesti heikoissa oloissa eläviä lapsia, jotta nämä saavuttaisivat tarvittavat kouluvalmiudet. Trendiin kuuluivat laajat kehittämisohjelmat, joiden avulla pyrittiin tasoittamaan oppilaiden välisiä kehityseroja. Erityistä huomiota tuli kiinnittää lapsen älyllisen ja kielellisen kehityksen edistämiseen virikkeisen ympäristön avulla. Tämä esikoulutuksen aalto kulki 1960-luvun jälkipuoliskolla läpi Euroopan ja käynnisti samalla monimuotoisen esikoulutustoiminnan ja oppimateriaalituotannon. (Hänninen & Valli 1986, 165.)

Suomessa ensimmäinen 6-vuotiaille lapsille tarkoitettu esikoulukokeilu alkoi Lahdessa syksyllä 1966. Kokeilu tapahtui lastentarhoissa erillisissä esikoulu- luokissa, joiden toimintaa valvoivat koulu- ja sosiaalihalinnon edustajat. Opetussuunnitelma syntyi lastentarhanopettajien ja koulupsykologien yhteistyönä.

Lukujärjestykseen kuului 23 viikkotuntia, joiden aikana opiskeltiin äidinkieltä, laskentaa, ympäristöoppia, askartelua, laulua, voimistelua ja uskontoa ainejakoon perustuen. Opetus tapahtui kuitenkin varsinaista koulutyötä joustavammin, leikillekin jäi tilaa. Esikoulukokeilut laajenivat Jyväskylään vuonna 1968. (Hänninen & Valli 1986, 166; Virtanen 1996, 386.)

Esiopetuskysymyksen ratkaisemiseksi valtakunnallisesti valtioneuvosto asetti vuonna 1970 esikoulukomitean, jonka tehtävänä oli määrittellä esikouluopetuksen tavoitteet, laatia yleissuunnitelma esikouluopetuksen kehittämiseksi ja valmistaa kokeiluopetussuunnitelma. Komitea julkisti kahden vuoden esikoulukokeilujen jälkeen ehdotuksensa. (Virtanen 1996, 387 - 388.) Mietinnössään esikoulukomitea määritteli esiopetuksen kaikkiin alle 6-vuotiaisiin kohdistuvaksi suunnitelmalliseksi kasvatusta- ja opetustoiminnaksi. Esikoululla puolestaan tarkoitettiin kuusi-vuotiaiden esiopetusta, jonka komitean mukaan tuli olla kouluun valmentavaa koko kuusivuotiaiden ikäluokalle pakollista ja maksutonta opetusta kouluhallinnon alaisuudessa. (Esikoulukomitean mietintö 1972, 26 - 27.)

Uuden esiopetusjärjestelmän laadinnan lähtökohtina komitealla oli koko kansan koulutustason kohottaminen, koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentäminen, kriittisen ajattelun kehittäminen ja tasa-arvon lisääminen. Esiopetuksen yleisenä kasvatuksellisenä tavoitteena se piti oppimisvalmiuksien kehittämistä ja kehitysviivästymien korjaamista. Tavoitteena olevat valmiudet komitea asetti tärkeysjärjestykseen. Ensimmäiseksi tuli huolehtia sosio-emotionaalisten valmiuksien toteutumisesta, sitten kognitiivisten valmiuksien ja kolmanneksi psykomotoristen ja fyysisten valmiuksien täyttymisestä. Esiopetuksen keskeisiksi sisältöalueiksi komitea määritteli kielellisen kehityksen, matematiikan, yhteiskuntaan ja luontoon perehtymisen, musiikin, liikunnan ja muotoamisen. Opetuksen tuli tapahtua kokonaisopetuksen periaatteella, ei siis oppiaineisiin, vaan keskusaiheisiin nojautuen. Esiopetustoiminta tuli komitean mukaan suunnitella siten, että lapsi kykenisi työskentelemään itsenäisesti eri valmiusalueita kehittävässä toimintapisteissä. Tämän lisäksi voitiin järjestää erilaisia yhteisiä koko ryhmälle tarkoitettuja toimintajaksoja ja -tuokioita. (Esikoulukomitean mietintö 1972, 27, 30, 32.)

Esikoulukomitean tavoitteena oli saada kaikki kuusivuotiaat esikouluopetukseen vuoteen 1980 mennessä. Tavoitteesta jouduttiin kuitenkin jälleen tinkimään taloudellisista syistä eikä komiteanmietinnön liitteenä olevaa esikoulun kokeiluopetussuunnitelmaa päästy toteuttamaan valtakunnallisesti yhtenevästi. (Hänninen & Valli 1986, 168.) Komitean suunnittelutyön pohjalta monilla paikkakunnilla aloitettiin kuitenkin esiopetuskokeiluja aluksi koulujen ja myöhemmin lastentarhojen yhteydessä (Tiedonantoja koulukokeilusta 1978, 1).

On huomattava, että samaan aikaan esiopetuskokeilujen kanssa maassamme siirryttiin peruskoulujärjestelmään. Koulu-uudistus vaikutti Helimäen (1994) mukaan myös päiväkotien toimintaan. Esikoulukomitean mietinnön vastaisesti niissä yleistyi 1970-luvulla keskusaihesuunnittelun vastapainoksi niin sanottu varhaiskasvatuksen sisältösuunnittelun malli, jonka avulla oli tarkoitus kehittää peruskoulun ainejakoon pohjautuvaa toimintaa. Mallia toteutettiin keskittymällä eri viikonpäivinä tiettyyn kasvatuksen osa-alueeseen; päiväkodeissa oli esimerkiksi liikuntapäiviä, askartelupäiviä ja esikoulupäiviä. Kouluun valmistautumista korostettaessa fröbeliläisyyden keskeinen ajatus, lapsilähtöisyys, oli vaarassa hukkaa. (Helimäki 1994, 51.)

Huttusen (1989, 24 - 25) mukaan 1960- ja 1970-lukujen lastentarhatoiminnassa lapsuus ja leikki joutuivat väistymään tärkeimmäksi päämääräksi nousseen kognitiivisen kehityksen edistämisen tieltä. Tätä näkemystä tukee myös vuonna 1973 annettu päivähoitolaki, jonka mukaan "Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se *edistää lapsen kehitystä ja oppimismahdollisuuksia* sekä tarjoaa jatkuvan hoidon sinä vuorokauden aikana, jona sitä tarvitaan." (Laki lasten päivähoitosta 1973). Tähtinen (1992) näkeekin, että tämän kognitiivisen suuntauksen myötä lapsen tietoinen opettaminen ja valmentaminen tuli osaksi ideaalilastenkasvatusta. Erittäin tärkeänä tässä oppimisvalmiuksien kehittämisessä pidettiin virikkeellistä ja vuorovaikutuksellista oppimisympäristöä. (Tähtinen 1992, 128 - 130.) Niirasen (1993a, 13) mukaan 1970-luvulla ensimmäisten lastentarhojen elämänläheinen ja lasten kokemuksiin pohjautuva toiminta kutistui aikuislähtöiseksi työskentelyksi.

2.3 Kasvatustavoitteiden 1980-luku

Pitkällisen työn tuloksena vuonna 1973 säädetyin päivähoitolain jälkeen maasamme ryhdyttiin keskustelemaan laajemmin päivähoidon kasvatustyön tavoitteista ja sisällöistä. Päivähoidon kasvatustavoitekomitea julkaisi komiteamietinnössä 1980:31 omat ehdotuksensa, jotka johtivat siihen, että vuonna 1983 vuoden 1973 päivähoitolain 2 pykälän toinen momentti (ks. edellisen kappaleen lainaus) muutettiin ja lakiin lisättiin erillinen kasvatustavoitepykälä 2a. (Laki lasten päivähoidosta 1983; Ojala 1993a, 178.)

Päivähoitolain muutoksessa 2 pykälän toisesta momentista jäi pois lapsen kehityksen ja oppimismahdollisuuksien edistäminen. Lisätty kasvatustavoitepykälä sisältää seuraavat tavoitteet: "Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö". (Laki lasten päivähoidosta 1983.)

Lisätyssä kasvatustavoitepykälässä määritellään myös päivähoidon kasvatustoiminnan seitsemän tavoitealuetta: fyysinen, sosiaalinen, emotionaalinen, esteettinen, älyllinen, eettinen ja uskonnollinen kasvatusta. Näitä kaikkia päivähoidon tulee edistää "lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti". Lisäksi "edistäessään lapsen kehitystä päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen". (Laki lasten päivähoidosta 1983.)

Päivähoitolakiin tehdyt muutokset ja lisäykset johtivat siihen, että päivähoitoa varten täytyi tehdä toimintasuunnitelmat kasvatustavoitteiden toteuttamiseksi. Kouluun lähteville lapsillekin laadittiin oma Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma vuonna 1984. Tässä opetussuunnitelmassa esiopetus määriteltiin kuusivuotiaille tarkoitetuksi suunnitelmalliseksi kasvatusta- ja opetustoiminnaksi, jota saattoi antaa päivähoito tai peruskoulu (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma, 16). Sosiaalihuollituksen yleiskirjeessä vuodelta 1984 kehoitettiin

huolehtimaan siitä, että kaikille päiväkodissa oleville kuusivuotiaille järjestetään esiopetusta (Esiopetuksen kehittäminen 1991, 6.)

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman laadinnan lähtökohtana oli kolmen keskeisen elementin, kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus. Opetussuunnitelman tavoitteet on kuusivuotiaiden kehityksen erityispiirteet huomioiden johdettu edellä esitetyn päivähoitolain kasvatustavoitteista. Tavoitteet on jaettu lain mukaiseen seitsemään sisältöalueeseen. Esiopetussuunnitelmaan sisältyvä runkosuunnitelma on yksityiskohtainen. Se sisältää kullekin seitsemälle tavoitealueelle tavoitteet ja sisällöt sekä työ- ja toimintatavat. Suunnitelman toteutus perustuu valtakunnallisiin keskusaiheisiin, jotka kukin kasvattaja muokkaa lapsiryhmäänsä kuunnellen sekä paikalliset olosuhteet ja kulttuurin huomioiden ryhmälleen sopiviksi. Suunnitelman mukaan toiminnan tulee sisältää myönteisiä oppimiskokemuksia, sillä ne muodostavat pohjan myöhemmälle elämälle ja oppimiselle. Myönteisiä kokemuksia voidaan edesauttaa leikin sekä omaehtoisen, elämänläheisen ja yksilöllisen toiminnan avulla. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 5, 7, 16 - 17.)

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa korostetaan toiminnan suunnittelua, havainnointia ja arviointia. Kutakin esiopetusryhmää varten tulee tehdä vuosi-, kuukausi-, viikko- ja päiväsuunnitelmat, joissa huomioidaan myös kunkin lapsen yksilölliset tarpeet. Suunnittelua täsmennetään havainnoinnin avulla, jotta toiminta olisi tarkoituksenmukaista. Havainnoinnin tarpeellisuutta painotetaan myös lasten kouluvalmiuksien kehittymisen seurannassa. Esiopetuksen arvioinnissa tulee opetussuunnitelman mukaan selvittää, miten eri osa-alueiden tavoitteet ovat lapsiryhmässä ja kunkin lapsen kohdalla toteutuneet. Myös esiopetuksessa käytettyjä työ- ja toimintatapoja sekä koko työyhteisön toimintaa kokonaisuutena olisi hyvä arvioida, jotta toimintaa voitaisiin edelleen kehittää. Lisäksi arviointia kehoitetaan tekemään kuntakohtaisella tasolla; kuusivuotiaita lapsia ohjaavien tulee arvioida yhdessä esiopetuksen toteutumista omassa kunnassaan. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 64 - 66.)

Edellisen kognitiivisen kehityksen edistämistä suosivan vuosikymmenen vastapainoksi toi siis 1980-luku mukanaan humanistisen, lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista suosivan linjan. Älyllinen kehitys pudotettiin yhdeksi seitsemästä kasvatuksen tavoitealueesta. Humanistisen tradition mukaisesti lapsen muokkaamista aikuisten ihanteiden mukaiseen kaavaan ei periaatteessa enää hyväksytty (Tähtinen 1992, 134 - 135.) Palovaaran (1996, 14) mukaan lapsi muuttui toiminnan objektista subjektiksi ja opetus sai rinnalleen hoivan ja kasvatuksen. Esiopetuksen suhde kouluun ei kuitenkaan juurikaan muuttunut. Esiopetus nähtiin edelleen pitkälti kouluun valmentavana toimintana.

2.4 Yksilöllisyyttä korostava 1990-luku

Syksyllä 1991 opetushallitus sekä sosiaali- ja terveyshallitus, sittemmin STAKES, asettivat yhteisen työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia päivähoidon ja peruskoulun esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Pyrkimyksenä oli, että molemmat esiopetusmuodot antaisivat lapsille samantasoiset lähtökohdat koulun aloittamiseen. Työryhmä oli kuitenkin siinä määrin erimielinen, että yhteisen opetussuunnitelman laatiminen muodostui ylivoimaiseksi tehtäväksi. Sen sijaan vuoden 1994 alussa julkaistiin opaskirjanen Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Näin pyrittiin osoittamaan yhteinen halu parantaa esiopetuksen laatua ja lasten oppimisen mahdollisuuksia. (Virtanen 1996, 392 - 394.)

Linjaus esiopetuksen suunnittelun lähtökohdiksi poikkeaa selvästi kahden edellisen vuosikymmenen opetussuunnitelmista. Linjauksessa on nähtävissä 1990-luvulle tyypillinen uusi opetussuunnitelma-ajattelu, joka pohjautuu näkemykseen opettajasta työnsä asiantuntijana ja opetussuunnitelman laatijana. Näin linjaus ei enää esittelekään toiminnalle valtakunnallisesti yhteneviä tarkkoja tavoitteita, vaan painottaa paikallistasolla tapahtuvaa jatkuvaa opetussuunnitelman kehittämistä. Tähän kehittämistyöhön tulee linjauksen mukaan koko työyhteisön, lasten ja vanhempien osallistua yhteisen kasvatuskäytännön ja arvoperustan löytämiseksi (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994).

Esiopetussuunnitelmien laadinnan lähtökohtina tulee linjauksen mukaan pitää lapsikeskeisyyttä, lasten oikeuksien sopimusta, YK:n ihmisoikeuksien julistusta ja kestäväen kehityksen periaatteita. Myös kansainvälisyyden lisääntyminen, myönteisen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ja luonnon kunnioittaminen tulisi opetussuunnitelmissa huomioida. Esiopetuksen tulee linjauksen mukaan antaa lapselle aineksia kehittää toimintaansa, ajatteluaan, ilmaisuaan ja tunteitaan sekä edistää oppimaan oppimisen valmiuksia. Linjauksessa esitetty oppimiskäsitys pohjautuu konstruktivistiseen näkemykseen lapsesta oman tietorakenteensa aktiivisena jäsentäjänä. Toiminnassa on vaalittava leikkiä ja luotava oppimisympäristöjä, jotka tukevat lapsen yksilöllisyyttä, yhteistoimintaa sekä vuorovaikutusta. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994.)

Huomattavaa on, että linjauksessa esiopetusta ei määritellä tietyn ikäryhmän toiminnaksi tai tietyn tahon yksinään toteutettavaksi, vaan esiopetuksella todetaan olevan yhteydet sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Yhteistyötä koulu- ja sosiaalitoimen välillä pidetäänkin linjauksessa välttämättömänä. Oppimisen jatkuminen oppimismuodosta toiseen edellyttää aikuisten yhteisiä ponnistuksia. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994.) Myös nämä näkemykset edustavat uutta aikakautta edellisiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Esiopetusta ei nähdä enää alisteisena koulutyölle, vaan sillä on oma itsenäinen asemansa oppimisen jatkumossa.

Linjauksen vaikutuksesta käytännön esiopetustyöhön ei ole tietoa. Esiopetuksen periaatteet esitetään linjauksessa niin yleisellä tasolla, että vaarana on niiden jääminen pelkäksi sanahelinäksi. Esiopetussuunnitelmien laatijat kaipaisivat varmasti hieman tarkempia ohjeita ja tavoitteita oman työskentelynsä tueksi.

Uusin valtakunnallinen esiopetussuunnitelma on vuonna 1996 STAKES:n ja opetushallituksen yhteistyössä julkaisema peruskouluun tarkoitettu Esiopetussuunnitelman perusteet. Tämä asiakirja antaa kuitenkin puitteet vain koulun esiopetukselle. Esiopetussuunnitelman perusteet on hyvin samanhenkinen esiopetuslinjauksen kanssa. Merkittävin ero niillä on se, että koulun puolella käyttöön otetussa suunnitelmassa esiopetuksen tavoitteet on selkeästi määritelty.

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996; Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat arvostelleet Esiopetussuunnitelman perusteiden näkemysten yksilökeskeisyyttä (Esim. Hytönen 1997, 10 - 12).

2.5 Kouluvalmiudet esiopetuksen asiakirjojen valossa

Kouluun lähtevien lasten esiopetuksen tärkeänä tehtävänä on perinteisesti pidetty lapsen koulun aloituksen tukemista. Edellä kuvattuja asiakirjoja voidaan siten tarkastella myös kouluvalmiuksien määrittäjinä. Eri vuosikymmenten viralliset asiakirjat kuvaavat hyvin erin tavoin niitä valmiuksia, joita lapsen on kouluun siirtyessään katsottu tarvitsevan.

Vaikka Esikoulukomitean mietinnössä (1972, 27) todetaankin esiopetuksen yleisenä tavoitteena olevan oppimisvalmiuksien kehittäminen ja kehitysviivästymien korjaaminen, se ei kuitenkaan määrittele erikseen koulun aloituksessa tarvittavia valmiuksia. Komiteamietinnön liitteenä olevassa Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa (1972, 7) todetaankin, että "kuusivuotiaiden valmiuksia on kehitettävä ottaen huomioon peruskoulun asettamat vaatimukset, mutta myös koko yhteiskunnan ja sen kehityksen sekä yksilökehityksen edellyttämät seikat". Koska kokeiluopetussuunnitelma on kuitenkin laadittu kouluun lähteville lapsille, voidaan sen tavoitteiden ajatella kuvaavan koulussa tarpeellisina pidettyjä tietoja ja taitoja.

Esikoulun kokeiluopetussuunnitelmassa (1972) esikouluopetuksen tavoitteet on määritelty seuraaviksi:

Sosioemotionaaliset tavoitteet

- suhde opettajaan; riippuvuus, itsekontrolli
- suhde tovereihin; vuorovaikutus
- suhde oppimiseen; viihtyminen koulussa, suoriutumismotivaatio, uteliaisuus, luovuus

Kognitiiviset tavoitteet

- fyysinen tieto
- sosiaalinen tieto
- looginen tieto; luokittelu, sarjoittaminen, lukukäsitys, avaruus ja aika
- sisällön ymmärtäminen
- kielen kehitys

Psykomotoriset ja fyysiset tavoitteet

- aistitoiminnot ja koordinaatio; raajat, aistitoiminnot.

(Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972, 15.)

1980-luvun, tavoiteohjauksen kulta-ajan, esiopetustyötä ohjaavissa asiakirjoissa tavoitteet kouluvalmiuksien suhteen on määritelty erikseen hyvin tarkasti. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman mukaan (1984) jokaisen kuusivuotiaan tulisi saavuttaa esiopetuksessa seuraavat kouluvalmiudet: omatoimisuus, itsenäisyys ja aloitteellisuus, tehtävien loppuun suorittaminen ja keskittymiskyky.

Esiopetuksen tulisi kouluvalmiuksia ajatellen antaa myös runsaasti mahdollisuuksia

- suoriutua itsenäisesti toiminnoista
- olla avuksi muille päivähoitoyhteisön jäsenille
- tiedonhalun tyydyttämiseen
- kulttuuriin liittyvien asioiden omaksumiseen
- kommunikaatioon ja tasapainoisen tunne-elämän kehittymiseen
- toimia yhteistyössä ja solmia myönteisiä ihmissuhteita.

(Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 21.)

Fyysinen kasvatuksen tavoitteita kuvattaessa Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984) pitää koulussa selviytymistä silmällä pitäen erityisen tärkeinä hienomotorisia taitoja, silmän ja käden yhteistyötä. Koulunsa aloittavan tulisi osata myös pukeutua ja riisuutua sekä huomioida sää pukeutumisessaan. Lisäksi positiivista asennetta ulkoiluun säästä riippumatta tulee vaalia, jotta koulussa välitunneille meno onnistuisi. Sosiaalisen kasvatuksen tavoitealueelta kouluval-

miuksina korostuvat positiivinen, vahva minäkäsitys ja ryhmässä toimimisen taidot. Älyllisen kasvatuksen tavoitteista kouluvalmiutena nähdään erityisesti kuuntelu- ja keskittymistaito, johon sisältyy ohjeiden ja opetuksen kuuntelu, ohjeiden ymmärtäminen ja muistaminen, kuullun toistaminen sekä vuoron antaminen muille. Muiden tavoitealueiden kohdalla ei mainita erityisiä kouluvalmiuksia. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 24 - 26, 32, 53.) On huomattava, että opetussuunnitelmassa esitetyt kouluvalmiudet ovat syntyneet yhteistyössä kouluhallinnon kanssa, joten niiden voidaan katsoa olleen yhteisesti sovittuja ja siksi käytännön työssä päteviä.

Lisää 1980-luvulla tarpeellisina pidettyjä koulussa selviytymisen valmiuksia voidaan poimia Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnöstä (1980). Sen mukaan koulukypsyyden saavuttaminen merkitsee mm. lasten kiinnostuksen herättämistä kirjoja kohtaan, havaintomotoristen valmiuksien ja sellaisten suureiden kuin paljous, muoto ja suuruus harjaannuttamista. Myös lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan valmiudet mainitaan. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 135.)

1990-luvulle tultaessa suhtautuminen kouluvalmiuksiin on muuttunut täysin. Seuraava lainaus Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän loppuraportista (1994) kuvaa osuvasti tätä muutosta. "Nykyisin koulu on mahdollista aloittaa kuusivuotiaana, jos koulukypsyyden määrittämisen kautta lapsella katsotaan olevan kouluvalmiudet. Tämä menettely poistuisi. Kuusivuotiaasta voi tulla peruskoulun oppilas, jonka opetus järjestetään joustavasti lapsen yksilölliset valmiudet huomioon ottaen." (Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän loppuraportti 1994, 17.)

Pohdinnat lapsen koulukypsyydestä ovatkin viime vuosina muuttuneet kyselyiksi koulun lapsikypsyydestä. Kuluvan vuosikymmenen keskeisenä pyrkimyksenä on ollut joustava koulun aloittaminen. Tämän on katsottu olevan mahdollista vain, jos koulussa kyetään huomioimaan kunkin lapsen yksilölliset edellytykset. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 40) mukaan alkuopetuksen tärkeä tehtävä onkin tukea, vahvistaa ja kehittää varhaiskasvatuksessa luotua tieto- ja

taitopohjaa sekä oppimisasenteita. Esiopetuksen roolin voidaan näin katsoa muuttuneen kouluvalmiuksien tukijasta itsenäisemmäksi oman työn toteuttajaksi.

Näillä esiopetusta ohjaavilla asiakirjoilla ei ole sellaista velvoittavaa luonnetta kuin esimerkiksi koulun opetussuunnitelmalla. Ainoa esiopetustyötä säätelevä asiakirja on lasten päivähoitolaki. Siinä ei määritellä sellaisia kouluvalmiuksia, jotka esiopetuksessa tulisi luoda. Näin ollen kouluun valmentautuminen voidaan eri päiväkodeissa käsittää eri tavoin. Jokainen lastentarhanopettaja määrittelee yksilöllisesti esiopetuksen kouluun valmentavan merkityksen ja tehtävän.

3 PÄIVÄKOTIKULTTUURI

Koulukulttuuri voidaan määritellä esimerkiksi kouluyhteisössä vallitseviksi yhteisiksi arvoiksi, uskomuksiksi, käsityksiksi, myyteiksi, odotuksiksi, normeiksi, rooleiksi, seremonioiksi ja rituaaleiksi, jotka usein tiedostamattomalla tavalla ohjaavat ja säätelevät koulun toimintaa (Jauhiainen 1996,3; Kohonen & Leppilampi 1992, 31). Leppilammen ja Sahlbergin (1993,194) mielestä koulun kulttuurin muodolliset määritelmät eivät kuitenkaan ole onnistuneet kiteyttämään sen laajaa merkitystä ja niinpä he näkevät koulun kulttuurin tarkoittavan yksinkertaisesti kaikkea sitä, mitä koulussa tapahtuu. Mikäli koulukulttuuri määritellään tällä tavoin, samaa voitaneen soveltaa myös päiväkotikulttuuriin. Lyhyesti sanottuna päiväkotikulttuuri on siis kaikkea sitä, mitä päiväkodissa tapahtuu. Seuraavassa kuvaamme suomalaista päiväkotikulttuuria sellaisten tutkimusten avulla, jotka valottavat sitä oman tutkimuksemme aineiston hankinnan ajankohtana.

3.1 Päivähoidon rooli

Lastentarhatoiminnan alkaessa maassamme 1800 - luvun lopulla sen pääperiaatteena oli vähäosaisten lasten auttaminen. Karilan (1996) mukaan tämä on vaikuttanut päivähoitotoiminnan myöhempään kehitykseen, jossa lastentarhat on nähty nimenomaan osana yhteiskunnan toteuttamia pienten lasten hoitojärjestelyjä. Niiden koulutuksellinen ja osin kehityksellinenkin merkitys on ollut vähäisempää. (Karila 1996, 45.) Tämä on johtanut siihen, että päivähoidon ensisijaisena tehtävänä on pidetty lapsista huolehtimisesta vanhempien työssäoloaikana. Päiväkotikin on siis nähty selkeästi hoitopaikkana. Kansainvälisessä varhaiskasvatuksen tutkimusprojektissa (Ojala 1993b) saadut tulokset tukevat tätä käsitystä. Tutkimuksessa havaittiin, että suomalaisvanhemmat perustelivat kodin ulkopuolella tapahtuvaa hoitoa muista poiketen merkille pantavan aikuiskeskeisesti juuri työssäkäyntimahdollisuuteen vedoten. Lapsen kasvatukseen liittyviä perusteluita päivähoidolle esitti vain noin viisi prosenttia vastaajista. (Ojala 1993b, 82.) Niiranen (1993) ihmetteleeekin, miksi suomalaisvanhemmista vain muutamien mieleen tuli lasten oppiminen, kehitys ja kasvaminen. Hänen mielestään on syytä

kiinnittää huomiota tähän tapaan käsittää lasten päivähoito lähinnä aikuisen työssäkäynnin mahdollistajaksi eikä toiminnaksi, jolla voi olla lapsille itseisarvoista merkitystä. On myös tärkeää pohtia niitä mahdollisia seuraamuksia, joita tästä aikuiskeskeisestä ajattelutavasta on lapsille. (Niiranen 1993, 137.)

Mikäli päivähoidon tehtävänä pidetään vanhempien työssä käynnin mahdollistamista, siinä on onnistuttu. Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän (1994) loppuraportin mukaan päivähoidon määrälliset tavoitteet on nimittäin lähes saavutettu. Niin ikään lapsiryhmien koon, henkilöstötiheyden ja henkilökunnan koulutustason suhteen päivähoitomme on Hujala-Huttusen (1996) kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan laadukasta. Varhaiskasvatuksen fyysiset puitteet näyttävät siis olevan kunnossa. Sen sijaan sekä Hujala-Huttunen että kehittämistyöryhmä korostavat päivähoidon pedagogiikan kehittämisen tärkeyttä. (Hujala-Huttunen 1996, 39 - 46; Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän loppuraportti 1994, 19; ks. myös Hujala 1996, 491 - 492.)

3.2 Päivähoidon pedagogiikka

Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ei juurikaan määritellä alan julkaisuissa. Tämä johtunee yleisestä pedagogiikan määrittelemisen vaikeudesta (ks. Hirsjärvi 1982, 142 - 143). Syynä saattaa olla myös edellä esitetty hoitopaikkapainotteinen ajattelutapa. Hasarin (1990) mukaan varhaiskasvatus on nähtävä laajasta pedagogisesta perspektiivistä niin, että siihen lasketaan kuuluvaksi yhtä lailla lapsen fyysisestä terveydestä huolehtiminen kuin leikki, työskentely, oppiminen sekä muut toiminnot, joilla on merkitystä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Päivähoidon tavoitteet, sisällöt ja menetelmät integroituvat käytännön kasvatustyössä. (Hasari 1990b, 46 - 47.) Seuraavassa käsitellään tarkemmin näitä päivähoitopedagogiikan elementtejä.

3.2.1 Tavoitteet, sisällöt ja menetelmät

Varhaiskasvatuksen tavoitteet on kirjattu lakiin lasten päivähoidosta (304/1983) päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön pohjalta (ks. luku 2). Tavoitteet on esitetty yleisellä tasolla, jotta ne eivät rajoittaisi liiaksi kasvatustoimintaa, vaan kasvattajille jäisi mahdollisuus toimia joustavasti eri tilanteissa. Varhaiskasvatuksen tavoitteet esitetään nimenomaan kasvattajan toimintana eikä lapsen toimintana. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 103 - 104, 107.)

Päiväkoteja on arvosteltu niiden toiminnan vähäisestä tavoitteisuudesta. Esimerkiksi Helimäen (1994b, 51 - 52) mukaan toiminnan suunnittelussa on keskitytty liiaksi menetelmiin ja sisältöihin pohtimatta niiden tavoitteita. Edellä kuvattu päivähoidon virallisten tavoitteiden väljyys ja tavoitteiden liittäminen nimen omaan aikuisen toimintaan lapsessa tapahtuvien muutosten asemasta lienee osasyynä tavoitteiden jäämiseen taka-alalle suunnittelussa. Saattaa olla myös niin, että päiväkotien suunnittelutraditiot ohjaavat suunnittelua nimen omaan menetelmiä ja sisältöjä painottaviksi. Samansuuntaisiin arvioihin päätyi myös Nurmi (1992, 37), joka selvitti pro gradu -työssään lastentarhanopettajien näkemyksiä esiopetuksen tavoitteista ja niiden toteutumisesta. Hän huomasi, että lastentarhanopettajien on vaikea kertoa tavoitteiden käytännön toteutuksesta. He jäsensivät tavoitteet useimmiten opetuksen sisältöinä ja toimintatapoina. Kiesiläisen (1990, 15) mukaan tällä tavalla toimittaessa tekemisestä muodostuu helposti arvo, jonka mielekkyyttä ei osata asettaa kyseenalaiseksi.

Yleisimmät menetelmät päiväkotitoiminnan suunnittelussa ovat keskusaihe-, teema- ja sisältösuunnittelu. Toiminnan sisältöalueiksi taas ovat Hasarin (1990b) mukaan kasvatustavoitekomitean mietinnön pohjalta muodostuneet 1) ympäristöön tutustuminen, 2) äidinkieli ja puheen kehittäminen, 3) matemaattiset alkeisvalmiudet, 4) musiikki, 5) liikunta, 6) kuvallinen ilmaisu ja 7) terveyden vaaliminen (Hasari 1990b, 41; Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 187 - 191.) Sisällöt on perinteisesti liitetty vuoden kiertoon. Päiväkotikasvatuksen laadun arvioinnin pilottitutkimuksen perusteella Hujala-Huttunen ja Tauriainen (1995) näkevät, että sisältöalueisiin on paneuduttava jatkossa tarkemmin.

Tutkimuksen mukaan pedagogisiksi kehittämisalueiksi nousevat luova kuvallinen ilmaisu sekä matemaattisten, yhteiskunnallisten ja luonnontieteellisten sisältöjen integroiminen lapsilähtöiseen, leikkivään ja tutkivaan toimintaan. (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 24)

Esiopetuskeskustelu ja erilaiset kokeilut ovat saaneet varhaiskasvatuksessa aikaan paineita siirtyä ainejakoiseen sisältöalueiden opettamiseen (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 29). Tämä saattaa vaikuttaa vieraalta ajatukselta, koska fröbeliläisellä keskusaihepedagogiikalla on päiväkodeissa hyväksi havaitut perinteet. Keskusaihesuunnittelussa kuitenkin valitettavan usein keskitytään rakentamaan toimintaa tietyn aiheen ympärille unohtaen kiinnittää huomiota esimerkiksi lasten kehitystasoon, näkemykseen kasvusta kokonaisuutena ja etenemiseen yksinkertaisesta monimutkaiseen (Hasari 1990a, 130). Myös sisältöalueiden omat tavoitteet ovat jääneet usein taka-alalle. Hujala-Huttunen ja Tauriainen (1995) nostavatkin päiväkotipedagogiikan tulevaisuuden haasteeksi sellaisten työtapojen kehittämisen, jossa eri sisältöalueiden tavoitteet otetaan toiminnassa huomioon siten, että lapsi kokee ne merkityksellisenä. (Hujala-Huttunen & Tauriainen 1995, 29.) Tämä voisi käytännössä toteutua sellaisena keskusaihesuunnitteluna, jossa otetaan huomioon yhtä lailla kokonaisvaltaisen kasvatuksen kuin eri sisältöalueidenkin tavoitteet.

Tyypillinen päiväkotipäivä muodostuu hoitoon tulosta, ruokailusta, toimintatuokioista, ulkoilusta, leikistä sekä nukkumisesta (Huttunen 1989, 106 - 107). Lahikaisen ym. (1989, 45) tutkimustulokset osoittavat, että suomalaisen päiväkodin tiukka-aikatauluinen päiväohjelma arjen käytänteineen ei juuri anna tilaa aikuisen ja yksittäisen lapsen vuorovaikutukselle. Mikäli näin on, voidaan oikeute-
tusti pohtia sitä, miten hyvin päivähoidon pedagogiikan tärkeänä lähtökohtana pidetty lapsikeskeisyys käytännössä toteutuu.

3.2.2 Varhaisen oppimisen perustekijät

Lapsuusajan oppimisen perustekijöinä on päiväkodeissa perinteisesti pidetty vertaisryhmää, leikkiä ja aikuisten tarjoamia aktiviteetteja (Hujala 1996, 495).

Vertaisryhmän merkitystä lapsen kehityksessä korostetaan niin vanhempien kuin päivähoitohenkilöstönkin keskuudessa. Tämä ilmenee niissä lukuisissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty henkilökunnan ja vanhempien mielipiteitä päivähoiton tärkeimmistä kasvatustavoitteista. Kansainvälisissä vertailututkimuksissa sekä suomalainen henkilökunta että suomalaiset vanhemmat nostavat sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet poikkeuksetta tärkeimmiksi, yhtä selvästi toisen sijan saa emotionaalinen kasvatus. Suomalaisvanhemmat ovat tutkimusten ainoa ryhmä, joka ei aseta älyllistä kasvatusta kolmen tärkeimmän tavoitealueen joukkoon. (Hujala-Huttunen 1996, 40; Ojala 1997, 28, 74.) Samanlaisia tuloksia sosiaalisen kasvatuksen ja vertaisryhmän merkityksen korostamisesta päivähoitohenkilöstön keskuudessa ovat saaneet useat pro gradu -työn tekijät (esim. Ailio 1994; Nurmi 1992; Packalen 1994; Vuori 1992). Sosiaalisuus ei ole kuitenkaan aina päivähoitossa pelkästään myönteinen asia. Strandell (1994, 104, 111) havaitsi tutkimuksissaan, että lasten keskinäistä sosiaalisuutta pidetään päiväkodissa usein häiriötekijänä, tyhjäkäyntinä, jota pitää pyrkiä poistamaan.

Leikin luonne varhaisen oppimisen osana on kaksijakoinen. Toisaalta se on lasten itsenäistä ja omaehtoista toimintaa. Voidaan jopa ajatella, että mikäli aikuinen määrää mitä ja miten leikitään, leikki ei ole enää leikkiä. Jos leikin kasvatukselliset mahdollisuudet halutaan hyödyntää, aikuisen on kuitenkin Hasarin (1990b) mukaan otettava leikissä ohjaava rooli. Tämä tarkoittaa sitä, että aikuinen luo edellytyksiä lasten itsenäiselle leikille, havainnoi sitä ja soveltaa ohjausmenetelmäänsä eri tilanteiden mukaan. (Hasari 1990b, 49 - 50.) Tällöin aikuinen toimii esimerkiksi vapaata leikkiä seuratessaan ulkoisesti passiivisena, mutta koko ajan sisäisesti aktiivisena. Lasten spontaani leikki nähdään usein perustana myöhemmälle oppimiselle. Leikkipedagogiikan mukaan lapsi omaksuu oppimisen taidot leikkimällä ja oppimista tapahtuu ikään kuin huomaamatta. (Strandell 1994, 107.) Tässä kehyksessä leikki on Heleniuksen (1993, 89) mukaan kasvatuksen metodi, opetusmuoto ja lisäksi kasvattajan työn tuloksellisuuden kriteeri.

Vaikka aikuisten tarjoamat aktiviteetit nähdäänkin yhtenä lapsuusajan oppimisen peruselementtinä, päiväkodit ovat saaneet myös arvostelua aikuislähtöisestä

toiminnastaan. Rusasen (1990, 46) mukaan päiväkotien pitkälle kehitetty aikuisjohtoisuus näkyy esimerkiksi siinä, että päivän kulkua säätelee aikuisten suunnittelema ja organisoima toiminta, johon lapsilla ei ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa. Samaa asiaa pohtii myös Korhonen (1989) tutkimuksessaan päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Hän esittää aikuisjohtoisuuden ilmenevän päiväkotien tuokiokeskeisessä suunnittelutraditiossa. Korhonen toteaa lastentarhanopettajien pitävän aikuisten johtamia opetus- ja toimintatuokioita tärkeinä, koska hän näkee heidän opettajaidentiteettinsä kulminoituvan niihin. (Korhonen 1989, 12.) Tätä käsitystä tukee myös Huttusen (1988, 92) tutkimus, jonka mukaan päivähoitohenkilöstö pitää tuokioita ja niiden suunnittelua tärkeimpänä työtehtävänä, vaikka kokeekin tuokiot ongelmallisiksi niihin liittyvän häiriökäyttäytymisen takia. Sen sijaan lasten suhtautumisesta tuokioihin tutkijat ovat saaneet ristiriitaisia tuloksia. Korhonen (1989, 12) havaitsi lasten kokevan ne usein ikäviksi leikkien keskeyttäjiksi. Huttunen (1988) taas huomasi erikoisesti tyttöjen pitävän toimintatuokioista, eikä poikienkaan suhtautuminen niihin ollut yksinomaan kielteistä.

Aikuislähtöisyyteen kohdistuneesta kritiikistä huolimatta Hujala (1996) näkee päiväkotiemme pedagogiikan kehittyneen viime vuosina aikaisempaa lapsilähtöisemmäksi. Tämä näkyy kunkin lapsen subjektiaseman ja yksilöllisyyden korostamisena sekä vertaisryhmän pitämisenä tärkeänä lapsen kasvuprosessin käynnistäjänä. Hujalan mukaan uusiutunut varhaiskasvatus rakentuu aktiivisen lapsikäsitöksen varaan, jossa aikuisen tehtävä on rakentaa sellainen kasvuympäristö, jossa lapsen omat toiminnot suuntautuvat kasvulle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Hän näkee oppimisen rakennustelineiden - leikin, vertaisryhmän ja aktiviteettien - tarkoituksena olevan lapsen näkökulman rakentamisen tukeminen. Tärkeimmäksi tarkastelukohteeksi nousee tällöin lapsen oma kokeminen. (Hujala 1996, 491, 495.)

3.3 Koti yhteistyökumppanina

Lapsi on keskipisteenä myös siinä bronfenbrenneriläisessä ekologisessa kasvatustajattelussa, johon suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tukeudutaan. Tässä kontekstuaalisen kasvun näkökulmassa korostetaan kasvun ja oppimisen sitoutu-

mista siihen kulttuuriin, jossa lapsi elää ja toimii. Kasvatus nähdään tällöin kaikkien siihen osallistuvien yhteistyöprosessina. Koti ja päivähoito muodostavat yhdessä lapsen tärkeimmän kasvuympäristön. Kontekstuaalisen kasvun näkökulmasta tämä merkitsee päivähoitossa vanhempien ja päivähoitohenkilöstön yhteistyön korostamista. (Bronfenbrenner 1979,3; Hujala 1996, 492; Huttunen 1989, 50 - 51.)

Perinteisesti päiväkodin ja kodin yhteistyö on ollut runsasta. Päivittäisten hoitoon tulotilanteiden yhteydessä on varsin luontevasti kerrottu tärkeimmät lapseen liittyvät asiat. Niin ikään on järjestetty vanhempainiltoja sekä perhekohtaisia keskusteluja. Rusanen (1990, 7) huomasi vanhempien kuitenkin toivovan enemmän mahdollisuuksia keskustella henkilökunnan kanssa lapsen kuulematta.

Helimäen (1990) mukaan yhteistyölle on ollut tyypillistä sen toteutuminen kodin ulkopuolista varhaiskasvatusta toteuttavien instituutioiden ehdoilla. Pääpaino on ollut päiväkodin kasvatustyön tukemisessa, vaikka virallisesti korostetaan kotikasvatuksen tukemista. (Helimäki 1990, 75; Laki lasten päivähoitosta 304/1983.) Hujala (1996) näkee varhaiskasvatuksen toimintatapojen muuttuneen tällä vuosikymmenellä aikaisempaa ulospäinsuuntautuneemmiksi ja avoimemmiksi. Tähän hän liittää myös lastentarhanopettajien ammatillisuuden muuttumisen. Nykyään tulisi korostaa entistä enemmän henkilöstön ja vanhempien yhteistyötä sekä ennen kaikkea vanhempien pääsyä päivähoiton sisäpiiriin: vaikuttamaan ja tekemään päivähoitokasvatuksen arkipäivää koskevia päätöksiä. (Hujala 1996, 491.) Perinteisillä yhteistyömuodoilla on kuitenkin vahvat juuret. Muutoksen on Helimäen (1990) mukaan lähdeittävä ammattikasvattajista. Heidän tulisi perinteisen tiedottamiseen painottuvan yhteistyön sijasta ottaa entistä enemmän vanhemmat mukaan päiväkotikasvatuksen suunnitteluun ja ohjaamiseen. (Helimäki 1990, 77.)

Kontekstuaalisen kasvun teorian mukainen kasvuympäristöjen kohtaaminen ja yhteistyö toteutuu puutteistaan huolimatta kodin ja päivähoiton välillä vähintäänkin kohtuullisesti. Ekologisen kasvatusteorian näkökulmasta esiopetusikäisen lapsen kasvuympäristöjen kohtaaminen ei saa kuitenkaan rajoittua ainoastaan

kodin ja päiväkodin välille. Jatkuvuuden korostaminen ilmenee tiiviissä yhteistyössä kodin ja päiväkodin välillä. Jatkuvuudesta tulisi huolehtia myös silloin kun lapsi siirtyy kouluun.

4 PÄIVÄKODISTA KOULUUN

Päiväkodista kouluun siirtyminen on niin lapsen kuin hänen perheensäkin elämässä merkittävä muutos. Tästä muutoksesta huolimatta koulun ja päivähoidon tulee huolehtia siitä, että esi- ja alkuopetus muodostavat lapsilähtöisen kokonaisuuden, jossa lapsen oppimiskokemusten ehjää jatkumoa vaalitaan (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994). Myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 41) nähdään, että koulun aloittamisen tulee olla lapselle turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön.

4.1 Esi -ja alkuopetuksen yhtymäkohdat

Peruskoulun ensimmäisten luokkien, alkuopetuksen, työskentelyn tulee pohjautua vuonna 1994 käyttöön otettuihin peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Yleisen osan lisäksi opetussuunnitelman perusteissa on esitetty erikseen alkuopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kuvailtu opiskelun luonnetta ja opetuksen lähtökohtia. Näiden valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat ja koulut laativat käytännön opetustyötä varten paikalliset opetussuunnitelmansa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15, 40 - 41.) Päivähoidossa annettavaa esiopetusta säätelee siis lasten päivähoitolaissa esitetyt tavoitteet. Muut päivähoidon esiopetusta varten tehdyt asiakirjat ovat ohjeellisia. Viimeisin tällainen päiväkodin esiopetusta ohjaava asiakirja on vuonna 1994 julkaistu Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia, johon perustuen paikalliset esiopetussuunnitelmat tulisi tehdä. Seuraavassa vertailemme päiväkodin esiopetusta ja peruskoulun alkuopetusta Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia -oppaan ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) ja Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia -oppaan (1994) (ks. luku 2.4) näkemykset toiminnan lähtökohdista, oppimisesta ja toimintatavoista ovat hyvin yhtenevät. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan alkuopetuksen lähtökohdiksi nähdään lapsen yksilöllisyys,

aktiivinen oppiminen sekä ryhmän jäseneksi kasvaminen. Oppimisen tulee pohjautua konstruktivistiseen eli oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä korostavaan käsitykseen. Toiminnan lähtökohdaksi asetetaan se, että lapsi oppii ymmärtämään toimintojen tarkoituksen sekä eri asioiden yhteydet toisiinsa. Toimintatavoissa painotetaan lapsen kannustamista kokeiluun, keksimiseen, luovaan ongelmanratkaisuun sekä itsensä monipuoliseen ilmaisemiseen. Elämänläheisyyttä, elämyksellisyyttä, toiminnallisuutta ja leikinomaisuutta korostetaan opetuksessa ja oppimisessa aina toimintaympäristöjen suunnittelua myöten. Lisäksi asiakirjassa korostetaan asioiden konkretisoimista sekä alusta asti erilaisten tietolähteiden käytön mahdollistamista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10, 41).

Opettajan roolin tulee Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan muuttua aikaisempaa enemmän tiedon jakajasta opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Opettajan roolin muuttuessa myös oppilaan rooli muuttuu. Passiivisesta tiedon vastaanottajasta tulee aktiivinen oman tietorakenteensa jäsentäjä. Oppimisympäristöä luotaessa alkuopetuksessa korostetaan myönteistä ilmapiiriä, jossa avoin, rohkaiseva ja turvallinen vuorovaikutus voi toteutua. Opettajan ja oppilaan suhde nähdään tärkeänä mallina vuorovaikutustaitojen oppimiselle. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10 - 11, 41.) Myös nämä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa esitetyt oppilaan ja opettajan rooliin sekä heidän väliseen vuorovaikutukseensa liittyvät elementit ovat samanhenkisiä esiopetuslinjauksen näkemyksien kanssa (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994).

Yhteistyö kodin kanssa nähdään alkuopetuksessa ensiarvoisen tärkeäksi erityisesti koulun aloittamiseen liittyvässä siirtymävaiheessa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koti tulee ottaa mukaan koulutyöskentelyn suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Kodilla katsotaan olevan arvokas rooli myös oppilasarviointiin yhteydessä käytävissä arviointikeskusteluissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16, 25, 41.) Niin ikään esiopetuslinjauksen

korostaa vanhempien tärkeyttä yhteistyökumppanina (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994).

Edellä on esitetty esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien näkemysten olevan samansuuntaisia niin toiminnan lähtökohtien, oppimiskäsityksen, toimintatapojen, oppilaan ja opettajan roolin sekä heidän välisensä suhteen kuin kodin kanssa tehtävän yhteistyönkin osalta. Myös tavoitteita tarkasteltaessa välittyy aluksi yhtenevä henki (ks. myös Kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31 ja Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984). Esiopetuksen tavoin alkuopetuksenkin tavoitteita ovat muun muassa myönteisen minäkuvan omaavaksi tasapainoiseksi yksilöksi kehittyminen, oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi kasvaminen, oman työn arvostaminen, ryhmän jäsenenä toimimisen oppiminen, erilaisuuden hyväksyminen sekä oppimisen ilon säilyttäminen. Näiden lisäksi alkuopetuksen tavoitteita ovat perustietojen, -taitojen ja -valmiuksien omaksuminen oppimisen eri alueilta oppilaan iän ja edellytysten mukaisesti. Koulu- ja kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa tulee ilmetä opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditut oppiaineiden ja oppiaineryhmien tavoitteet ja sisällöt. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15 - 17, 40.)

Hytönen (1994) näkee ratkaisevan eron päivähoidon esiopetuksen ja alkuopetuksen tavoitteiden välillä olevan siinä, että varhaiskasvatuksessa ei ole sellaisia tavoitteita, jotka lapsen tulisi saavuttaa tietyn ajan kuluessa. Esiopetuslinjauksessa tavoitteista puhutaan ainoastaan yleisellä tasolla. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa (1984) ja Kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980) tavoitteet kyllä esitellään, mutta niillä on erilainen luonne kuin peruskoulun tavoitteilla. Varhaiskasvatuksessa tavoitteisto on Hytösen mukaan kasvattajalle ikään kuin muistilista siitä, mitä lapsille on muistettava tarjota. Koulukasvatuksessa taas opettajan tulee pitää mielessä, mitä kaikkien oppilaiden on osattava, kun tietty luokka-aste on päätöksessään. (Hytönen 1994, 35 - 36; Kasvatustavoitekomitean mietintö 1980; Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984.) Oppivelvollisuuskoulussa tavoitteet on siis asetettu oppilaissa tapahtuvien

prosessien ja muutosten suhteen, varhaiskasvatuksessa ne ilmaisevat pikemmin kuin aikuisen toimintaa.

Tavoitteet ovat kiinteästi yhteydessä arviointiin, ne toimivat arvioinnin perustana. Oppilasarvioinnissa on Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan keskeistä yksilöllisyys sekä oppilaan kehitysvaiheen ja edellytysten huomioon ottaminen. Arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden määrittämässä suunnassa sekä antaa oppilaalle palautetta edistymisestä, sosiaalisesta kasvusta, opiskelutaidoista ja oppimistuloksista. Palautteessa tulee aikaisempaa enemmän kiinnittää huomiota oppimisprosessiin. Opetussuunnitelman perusteet näkee lisäksi arvioinnin tehtäväksi oppilaan kannustamisen omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin. Näin oppilas harjaantuu oman ja muiden opiskelun jatkuvaan analysointiin itsearviointiin ja ryhmäarviointiin eri muotoja käyttämällä. Arviointiin kuuluvat lisäksi arviointikeskustelut. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 24 - 25.)

Oppilasarviointi ei ole koulun ainoa arviointimuoto. Opetussuunnitelman perusteissa sen rinnalle nostetaan koulu yhteisön kokonaisvaltainen arviointi. Tällä tarkoitetaan koulun oman toiminnan jatkuvaa suunnitelmallista itsearviointia, johon voivat osallistua opettajat, oppilaat ja muut koulu yhteisön jäsenet sekä oppilaiden huoltajat ja mahdollisesti muut yhteistyötahot. Koulu yhteisön tulee käyttää arviointitietoa toimintansa kehittämiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9, 16, 22 - 23.)

Esiopetuslinjauksessa arviointia käsitellään toiminnan laadun arviointiin liittyen. Sen mukaan arviointia tekevät päättäjät, henkilökunta, vanhemmat sekä lapset. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994, 4.) Siltä osin se on siis hyvin samanhenkinen kuin opetussuunnitelman perusteet. Sen sijaan esiopetuslinjauksessa ei käsitellä oppilasarviointia. Linjauksen perusteella oppilasarviointi ei kuulu esiopetukseen. Kuitenkin käytännössä lapsia arvioidaan päiväkodeissa ainakin kouluvalmiuden suhteen. Myös päiväkotikulttuurille perinteisiä

arviointikeskusteluja lapsen kehitymisestä ja edistymisestä käydään vanhempien kanssa varmastikin lähes jokaisessa päiväkodissa.

Edellä esitetyn pohjalta esi- ja alkuopetus eivät eroa kovinkaan paljon toisistaan. Viralliset asiakirjat eivät kuitenkaan kerro koko totuutta arjen käytänteistä, kuten päiväkotikulttuuria käsittelevästä luvusta saattaa todeta. Myös koulun puolella vasta käytännön kouluelämään kohdistuva tutkimustyö osoittaa, kuinka hyvin koulun todellisuus vastaa opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja tavoitteita.

4.2 Käytännön kouluelämää

Varhaiskasvatukselle tyypillinen lapsikeskeinen kokonaisopetusmenetelmä on jo pitkään ollut käytössä myös alkuopetuksessa. Hytösen (1997a) mukaan lapsikeskeisyyden juuret ulottuvat koululaitoksessamme tämän vuosisadan alkupuolelle. Toisen maailmansodan jälkeisessä pedagogiikassa se jäi kuitenkin taka-alalle. Tästä huolimatta lapsilähtöisen pedagogiikan perinne eli erityisesti alkuopetusluokilla niiden opettajien välityksellä, jotka olivat saaneet koulutuksensa alakan-sakouluseminaarissa. Kouluhallinnon hajauttamisen myötä 1980-luvulla opettajille annettiin lisää vastuuta ja rohkaistiin oman pedagogiikkansa kehittämiseen. Tämä lisäsi kiinnostusta lapsikeskeistä pedagogiikkaa kohtaan. Hytönen näkee opetuksen eheyttämisen nousseen tämän modernin lapsikeskeisen pedagogiikan pääkäsitteeksi jopa siinä määrin, että varsinkin alkuopetuksessa alettiin soveltaa integroituun opetussuunnitelmaan pohjautuvaa kokonaisopetusta. Hytönen korostaa, että lapsikeskeisyys ei saa kutistua pelkäksi opetusmetodiksi. Yksilöllisyys on noussut yhdeksi tämän vuosikymmenen koulutuspolitiikan tärkeimmäksi teemaksi. Hytönen toteaaakin lapsikeskeisyyden kehittyneen paikoin yksilökeskeisyydeksi lisääntyvän valinnaisuuden ja luokattomuuskokeilujen myötä. (Hytönen 1997a, 132 - 137, 195 - 197.)

Opetussuunnitelman perusteissa nähdään opettajan roolin muuttuneen tiedon jakajasta oppimisen tukijaksi ja ohjaajaksi. Samalla oppilaasta on tullut aktiivinen oman tietorakenteensa jäsentäjä. Tutkimusten mukaan koulu on kuitenkin

käytännössä hidas muuttumaan. Esimerkiksi Miettinen (1990, 11; ks. myös Miettinen 1993) toteaa koulun ja opetuksen perusmuotojen säilyneen lähes samanlaisina noin sadan vuoden ajan. Rinteen (1986, 27 - 28) mukaan jo koulutyön puitteet suosivat perinteisiä käytäntöjä, esimerkiksi luokkaopetus yksintyöskelyä. Myös vanhemmat hidastavat omalta osaltaan koulun käytäntöjen muuttumista (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 40 - 41). Vanhemmilla saattaa olla omien koulukokemustensa pohjalta koulutyöskentelyä kohtaan sellaisia odotuksia, jotka eivät ole tämän päivän pedagogisten käsitysten mukaisia.

Patrikaisen (1997) opettajan pedagogista ajattelua selvitetty tutkimus ajoittuu 1990-luvun puoleen väliin, jolloin uudet opetussuunnitelmat olivat olleet vasta vähän aikaa käytössä. Patrikainen havaitsi opettajien olevan eri vaiheessa ammatillisessa kehityksessään siten, että ajattelun yleinen suunta kulkee objektivistis - behavioristisesta näkemyksestä kognitivistis - konstruktivistiseen näkemykseen. Joidenkin opettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys vastasi varsin hyvin opetussuunnitelman perusteissa esitettyä näkemystä, kun taas joillakin se oli hyvin kaukana siitä. Patrikainen huomasi opettajien teoreettisen tietämyksen olevan heikko. Hän näkee tämän olevan syynä siihen, että monien opettajien on vaikeaa muuttaa käytännön pedagogiikkaansa, vaikka heidän ajattelussaan olisi jo konstruktivistista otetta. Patrikainen toteaaakin, että ilman teorian tuntemusta on mahdotonta rakentaa tavoitteellista pedagogiikkaa. (Patrikainen 1997, 242, 256, 259.)

Uusien opetussuunnitelman perusteiden käyttöön ottamisen jälkeen ei ole juurikaan julkaistu tutkimuksia koulun nykytilanteesta. Sen sijaan 1980-luvun tutkimukset välittävät kuvaa opettajakeskeisistä toimintatavoista. Kansanen ja Uusikylän (1982) laajan ala-asteen opettajia koskevan tutkimuksen mukaan opettajakeskeinen opetus oli oppituntien työmuodoista hallitsevin. Oppitunneista 72 prosenttia käytettiin opettajakeskeiseen opetukseen, 24 prosenttia oppilakeskeiseen opetukseen ja ainoastaan neljä prosenttia yhteistoiminnalliseen opetukseen. (Kansanen & Uusikylä 1982, 27 - 28.)

Koulutyöskentelyn opettajakeskeisyys ja lapsen tarpeiden sivuuttaminen on tullut esiin muissakin tutkimuksissa. Leiwon ja kumppaneiden (1987) mittavan tutkimuksen mukaan opettajan puheajan osuus toisien, neljänsien ja kuudensien luokkien oppitunneista on 70 prosenttia ja oppilaiden 23 prosenttia. Hiljaiseen työskentelyyn kuuluu neljä prosenttia ja muuhun kolme prosenttia oppituntien ajasta. Määrällisesti opettaja puhui oppitunnilla yli sata kertaa enemmän kuin oppilas keskimäärin. Oppilaiden puheesta yli kolmannes oli yksisanaisia vastauksia. Opettajan puheen sisällöstä tutkijat toteavat, että koulussa opettajat opettavat siirtämällä puheellaan oppikirjojen tekstin oppilaiden omaksuttavaksi. Myös opettajan kysymystekniikassa todettiin olevan parantamisen varaa. Yli 80 prosenttia opettajan tekemistä kysymyksistä oli yksinkertaisia vaihtoehto-, nimeämis- tai määrittelykysymyksiä, joissa oppilaiden kognitiivisen kehityksen tasoa ei otettu huomioon. (Leiwo ym. 1987, 167 - 169.) Myös Lehmuskallio (1991) on havainnut koulun käytäntöjen nujertavan lapsen luontaisen kysyjän roolin. Hänen tutkimuksensa kohdistui lapseen kysyjänä alkuopetuksen päätösvaiheessa toisen luokan keväällä. (Lehmuskallio 1991, 271, 281.)

Myöskään näkemys oppilaasta aktiivisena, oma-aloitteisena oman tietorakenteensa jäsentäjänä ei Riihelän (1996) saamien tutkimustulosten mukaan koulussa aina toteudu. Tutkiessaan lasten ja aikuisten tekemiä aloitteita ja kysymyksiä neuvolassa, päiväkodissa, alkuopetuksessa ja kirjastossa hän huomasi koulun toiminnan painottuvan aikuisten aloitteiden mukaan. Opetettavat asiat on hänen mukaansa perinteisessä opetuksessa muotoiltu niin, että niiden oppiminen on lähes mahdotonta ilman aikuisen suurta panosta. Aikuinen tarjoaa lapsille tietoa ja kertoo, miten sitä pitäisi työstää. Lapsen omilla käsityksillä ei tässä prosessissa ole sijaa. Opettaja jättää vaille huomiota myös ne tiedot ja taidot, joita lapsella on ennestään. Tieto kulkee siis aikuisen kautta. Riihelä havaitsi, että opettajan sisäistämästä tiedonkäsityksestä riippuu, minkälaiseksi ammattilaisen ja lapsen välinen yhteistyö kehittyy. Tutkija näkee myös, että koulun toiminnan lapsilähtöisyyteen vaikuttaa se, miten opettaja käsittää opettamisen ja oppimisen suhteen. Keskeiseksi kysymykseksi tässä nousee, pitääkö hän oppimista mahdollisena myös ilman aikuisen aktiivista opettamista. (Riihelä 1996, 39, 56 - 57, 149.)

Edellä esitetyt tutkimukset hahmottavat kuvaa siitä, millaiseen paikkaan lapsi koulun alkaessa siirtyy. Todelliseen lapsilähtöiseen pedagogiikkaan on vielä useissa kouluissa matkaa. On kuitenkin vaikea arvioida sitä, miten suuri kynnyksesi esi- ja alkuopetuksen välillä on, sillä sekä koulujen että päiväkotien työskentelyssä on hyvin suuria eroja. Mikäli lapsi siirtyy lapsikeskeistä pedagogiikkaa noudattavasta esiopetuksesta vastaavanlaisista pedagogiikkaa noudattavaan alkuopetukseen on kynnyksensä varmastikin pienempi verrattuna tilanteeseen, jossa lapsi lapsilähtöiseen toimintaan tottuneena joutuukin yhtäkkiä hyvin aikuiskeskeiseen maailmaan.

Lapsen siirryessä päiväkodista kouluun hänen ja hänen perheensä elämässä tapahtuu väistämättä kuitenkin muutoksia. Päiväkodissa lapsiryhmässä toimii lastentarhanopettajan ohella ainakin yksi päivähoitaja ja monissa päiväkodeissa on lisäksi ympäri vuoden harjoittelijoita. Kouluun siirryttäessä aikuisten määrä vähenee. Useimmiten opettaja on luokassa ainoa aikuinen, joskus opettajan apuna saattaa olla kouluavustaja tai erityisopettaja. On myös huomattava, että vaikka koulu pyrkii olemaan tiiviissä yhteydessä koteihin, yhteydenotot puolin ja toisin eivät tapahdu yhtä luontevasti kuin päiväkodissa, jossa henkilökunta ja vanhemmat tapaavat toisiaan päivittäin.

Uusi asia ensiluokkalaisten elämässä on myös jopa kymmentuntisen hoitopäivän lyhentyminen nelituntiseksi koulupäiväksi. Päivän luonne muuttuu päivähoiton tarjoamasta hoidosta ja kasvatuksesta alkuopetuksen kasvatukseen ja opetukseen. Lyhyet koulupäivät voivat muodostua lapsille ja heidän perheilleen ongelmaksi. Osa ensimmäisen luokan oppilaista viettää iltapäivänsä kunnan tai jonkin järjestön tarjoamassa iltapäivähoitossa. On kuitenkin paljon myös niitä lapsia, joille koulupäivän jälkeistä hoitopaikkaa ei järjesty. Pulkkinen (1992) jakaa nämä pienet koululaiset kolmeen ryhmään. "Avainlapset" joutuvat viettämään pitkän iltapäivän yksin kotona vanhempien ollessa vielä työssä. "Pussilapset" eivät vanhempien epäluottamuksen vuoksi pääse yksin kotiin sisälle, vaan heidän on tyytyminen oveen ripustettuun välipalapussiin. "Katulapsien" selviytymisestä koulupäivän jälkeen ei kukaan välitä. (Pulkkinen 1992, 18.)

Vaikka esi- ja alkuopetus pyrkivät koko ajan lähenemään toisiaan, koulua aloittava lapsi astuu kuitenkin selkeästi isojen maailmaan, johon kuuluu tiettyä uutta vastuun ottoa esimerkiksi läksyistä huolehtimisen suhteen. Ensimmäiselle luokalle tulevan lapsen elämässä tapahtuu siis muutoksia sekä päiväkodin ja koulun erilainen toimintakulttuurin osalta että koulun aloittamisen myötä muiden lapsen arkipäivään vaikuttavat asioiden kautta.

4.3 Päiväkodin ja koulun yhteistyö

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 41) mukaan "varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä tulee olla kiinteää yhteistyötä, jotta niistä muodostuisi lapsen kehityksen ja edellytykset huomioon ottava kokonaisuus". Opetushallituksen vahvistama asiakirja siis velvoittaa kouluja huolehtimaan tästä yhteistyöstä. Myös Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia -linjauksessa (1994) yhteistyötä koulu- ja sosiaalitoimen sekä koulujen ja päiväkotien kesken pidetään välttämättömänä. Maassamme onkin 1990-luvulla käynnistynyt lukuisia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeita yhteisen opetussuunnitelman laatimiseksi. Yhteistyö ei ole kuitenkaan ollut ongelmaton.

Oman vaikeutensa yhteistyöhön tuo toimiminen eri hallinnonalojen alaisuudessa. Sosiaalihuoltoa säätelevät eri asiakirjat kuin kouluhallintoa. Päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön esteenä voidaan nähdä myös luokanopettajan ja lastentarhanopettajien erilainen työn kuva. Koulussa opettaja on perinteisesti työskennellyt yksin ja vastannut omasta luokastaan ja opetuksestaan. Perinteinen koulukulttuuri ei ole tukenut koulun kehittymistä sellaisena ammatillisena työyhteisönä, jossa opettajien välinen yhteistyö on osa normaalia arkea (Kohonen & Leppilampi 1992, 31 - 32; Hämäläinen 1982, 37 - 38.) Vastaavasti päiväkodissa samassa lapsiryhmässä toimii useita kasvattajia. Tältä pohjalta on ymmärrettävää, että näillä ammattiryhmillä on erilainen valmius yhteistyöhön toisen kasvatusalan ammattilaisen kanssa.

Tutkimuksissa on myös todettu opettajien odottavan ulkoapäin tulevia ohjeita siitä, mitä tulee tai mitä ei tule tehdä (Niemi 1992, 20). Tämä on tullut ilmi koulu-kohtaisessa kehittämis- ja opetussuunnitelmatyössä, mutta voidaan olettaa, että sama ylhäältä tulevien ohjeiden odottaminen on osaltaan vaikeuttanut koulun ja päiväkodin yhteistyötä. Kiesiläisen (1994) mukaan yksi vaikeimmista asioista kasvatustalouden ammattilaisille on oppia kantamaan vastuuta aikuisten kanssa käytävästä vuorovaikutuksesta. Tähän hän näkee syyksi kasvatustalouden koulutuksen keskittymisen niin voimakkaasti lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, että aikuisten väliselle yhteistyölle ei ole jäänyt riittävästi sijaa. (Kiesiläinen 1994, 114.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on kiinnostanut monia opinnäytetyön tekijöitä. Pro gradu -tutkielmien mukaan koulu ja päiväkoti kyllä tekevät yhteistyötä. Suurin osa niin luokan- kuin lastentarhanopettajistakin kokee yhteistyön hyödylliseksi ja tarpeelliseksi. Yhteistyötä on molempien ammattikuntien mielestä kuitenkin liian vähän. Ongelmiksi nousevat aloitteen teko, yhteistyövastuun epämääräisyys, ajan puute, työmäärän lisääntyminen ja liian vähäinen koulutus yhteistyöhön. Yhteistyömuotoina mainitaan erilaiset tiedonvaihtoon liittyvät kokoukset ja keskustelut sekä molemminpuoliset vierailut ja yhteiset juhlat. Jatkossa toivotaan lisää keskusteluja ja toisen työhön tutustumista, minkä nähdään parantavan kasvatustalouden jatkuvuutta lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun. Myös aikuisten ja lasten yhteisiä vierailuja puolin ja toisin tulee olla enemmän. (Esim. Fränti-Nurmi & Noponen 1993; Hylkilä 1991; Kankaanpää & Nurmi 1993; Kantoniemi & Pohjonen 1995; Nurmi 1992.)

Yksittäisen lapsen kannalta päiväkodin ja koulun yhteistyö korostuu lapsen kouluvalmiuksia arvioitaessa. Päiväkodeilla on omat käsityksensä kouluvalmiuksista ja niiden arvioinnista ja kouluilla puolestaan omat odotuksensa koulutalokkaan suhteen. Myös näiden yhteen sovittamisessa tarvitaan yhteistyötä. Yhteistyössä täytyy kuitenkin toimia sosiaali- ja koululainsäädännön asettamissa puitteissa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

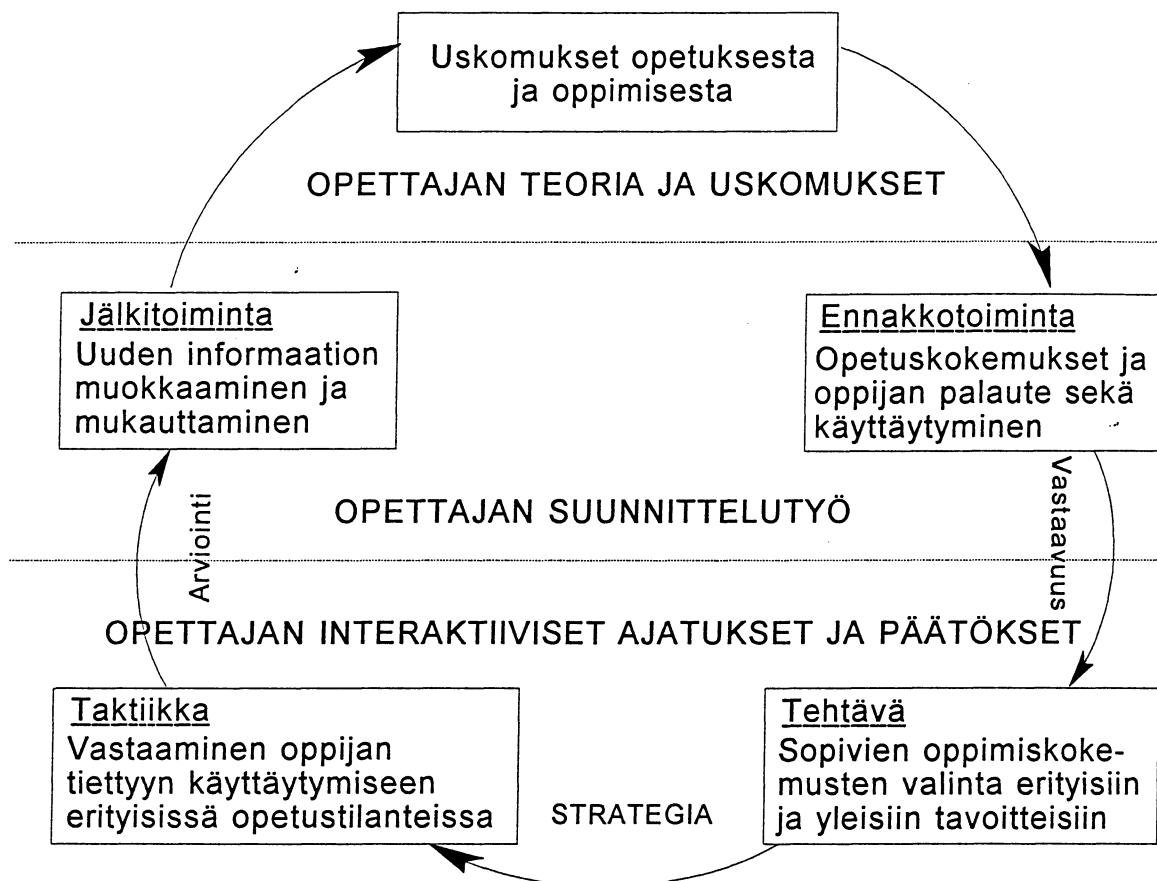
Päiväkotien esiopetukselle asetettujen tavoitteiden tulisi olla kaikkien päiväkodeissa työskentelevien lastentarhanopettajien tiedossa. On kuitenkin perusteetonta olettaa, että kaikissa päiväkodeissa lastentarhanopettajat toteuttaisivat esiopetusta samalla tavoin. Käytännön työhön vaikuttavat virallisten tavoitteiden ohella yleinen päiväkotikulttuuri sekä kunkin päiväkodin yksityinen toimintakulttuuri. Tärkein vaikuttaja päiväkotitoiminnassa on kuitenkin kasvattaja (Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 1991, 7).

Tornbergin (1994, 27) mukaan opettajan suunnitteluun ja toimintaan vaikuttavat hänen henkilökohtaiset näkemyksensä, implisiittiset teoriansa, käsitejärjestelmänsä ja uskomuksensa opettamisesta (ks. myös Sahlberg 1997, 138). Samantapaiseen näkemykseen on päätyneet myös Anning (1988) omassa opettajan ajattelua kuvaavassa kehämallissaan. (Ks kuvio 1.) Anningin kehämallissa opettajan suunnittelutyö pohjautuu opettajan teoriaan ja uskomuksiin opetuksesta ja oppimisesta. Opetustilanteessa saadut kokemukset ja niiden jälkiarviointi muokkaavat opettajan alkuperäistä teoriaa ja uskomuksia ja synnyttävät uuden pohjan opetuksen suunnittelulle. (Anning 1988, 46.) Tämän mallin pohjalta voidaan opettajan teorian ja uskomusten tutkimista pitää tärkeänä, koska ne vaikuttavat olennaisesti siihen, miten opettaja työtään suunnittelee ja miten hän käytännössä toimii. Opettajan kertoessa omasta työstään ja sen tavoitteista voidaan ajatella hänen samalla kuvaavan omaa "käyttöteoriaansa" eli sitä, miten hänen sisäistämänsä teorit ja uskomukset ilmenevät käytännön tasolla.

Kuten aiemmin olemme jo todenneet, esiopetuksen tärkeänä tehtävänä on perinteisesti pidetty kouluun lähtevien lasten kouluun siirtymisen tukemista. Siihen, miten lastentarhanopettaja pyrkii tätä tehtävää toteuttamaan, vaikuttaa edellä esitetyn perusteella se, miten opettaja ymmärtää esiopetuksen merkityksen, mutta myös se, millaisena hän näkee alkuopetuksen ja mitä valmiuksia hän katsoo siellä tarvittavan ja odotettavan. Haastateltuamme esiopettajia varsin

laajasti esi- ja alkuopetuksen alueelta nousi merkitykselliseksi etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten lastentarhanopettajat kuvaavat esiopetuksen ja alkuopetuksen tehtävät?
2. Millaisia valmiuksia kouluun siirtyvät lapset lastentarhanopettajien mielestä tarvitsevat?



Kuvio 1. Opettajan ajattelun ja toiminnan malli (Anning 1988, 144).

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona oli seitsemän päiväkodin esiopetusryhmässä toimivaa lastentarhanopettajaa erään kunnan alueelta. Tutkimusjoukko käsitti kaikki tutkimuksen suorittamisajankohtana keväällä 1995 tässä kunnassa toimineet erillisen esiopetusryhmän opettajat. Tiedot näistä päiväkodeista saimme sosiaalitoimen päivähoidosta vastaavilta henkilöiltä, jotka myönsivät meille myös tutkimusluvut pyydettyämme niitä kirjallisesti. Haastatteluajankohdat sovimme haastateltavien kanssa puhelimitse. Kerroimme haastateltaville, että haluamme keskustella heidän kanssaan esi- ja alkuopetukseen liittyvistä asioista pro gradu -työtämme varten. Haastateltavat saivat valita itselleen parhaiten sopivan ajan. Toteutimme haastattelut päiväkodeissa toukokuussa 1995.

Haastattelutilanteissa toinen tutkijoista toimi varsinaisena haastattelijana toisen huolehtiessa nauhurin toiminnasta ja tehdessä yleisiä huomioita. Kaikki haastattelut nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella. Haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista kahteen ja puoleen tuntiin. Haastattelun pituus ei kuitenkaan kerro tutkimushenkilön näkemysten laadusta. Enemmänkin tutkimuksen kestoon vaikutti haastateltavan ilmaisutyyli. Jotkut lastentarhanopettajista innostuivat kuvaamaan näkemyksiään laveasti eksyen välillä aiheesta. Toiset taas olivat niukkasanaisia, mutta pysyivät ehkä paremmin käsiteltävässä asiassa. Tutkimushaastattelu on onnistunut silloin, kun haastattelija on innostanut haastateltavansa puhumaan luottamuksellisesti varsinaisesta asiasta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 87).

6.2 Tutkimusmenetelmän valinta

Yksinkertaisesti määriteltynä haastattelu on keskustelu, joka poikkeaa arkikeskustelusta siten, että sillä on ennalta päätetty tarkoitus. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25). Keskustelu on ihmisen luonnollisimpia tapoja ilmaista ajatuksiaan ja mielipitei-

tään. Tästä syystä valitsimme tutkimuksen tiedonhankintamenetelmäksi haastattelun. Haastattelun valintaa tuki myös se, että Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 16) mukaan kyselylomakkeen valmiilla vastausvaihtoehdoilla pystyy vain harvoin tavoittamaan tutkittavan ajatusmaailman olennaisimpia osia. Lisäksi haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus saada tietoa tutkittavan ajatuksista, tunteista ja tavoitteista syvällisemmin.

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Strukturoitu lomakehaastattelu olisi ollut helppo suorittaa, koska siinä kysytään täsmälleen samat kysymykset jokaiselta tutkimushenkilöltä. Emme kuitenkaan halunneet rajata tutkittavaa ilmiötä liian tarkasti. Käyttämällä strukturoitua haastattelua käsitteet ja kysymykset olisivat heijastaneet enemmän tutkijoiden kuin tutkimushenkilöiden maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 29.) Avoimen haastattelun suorittamiseen taas tunsimme olevamme liian kokemattomia tutkijoita.

Teemahaastattelu on kohdennettu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Tutkija päättää etukäteen käsiteltävät aihealueet. Kysymysten tarkkoja muotoja ei ole määrätty eikä niitä tarvitse käsitellä tietyssä järjestyksessä. Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36; Patton 1990, 283.)

Käyttämämme menetelmä ei ollut puhdasoppinen teemahaastattelu. Pattonin (1982, 204) esityksen mukaisesti päädyimme kompromissiin eli laadimme teema-alueista kysymysluettelon, jota seurasimme haastattelutilanteessa. Tämän koimme aloittelevina tutkijoina turvallisimmaksi. Tarvittaessa muutimme tapauskohtaisesti kysymysten järjestystä. Joissakin haastatteluissa teema-alueiden käsittely edellytti lisäkysymyksien tekemistä, joissakin vastaukset kysymykseen tulivat ennen kuin ehdimme niitä kysyä. Näin ollen haastattelut muotoutuivat kuten teemahaastattelulle on luonteenomaista.

Syrjälän ym. (1994) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat haastattelupaikka ja -ajankohta sekä haastattelutilanteen ilmapiiri. Haastatteluun ei saisi liittyä häiriötekijöitä. Tutkimushaastattelun onnistumista vaikeuttaa myös se, jos haastateltavalla on pelkoja tai epäilyjä siitä, mihin tutkija aikoo käyttää aineistoa. (Syrjälä ym. 1994, 87.) Kutakin lastentarhanopettajaa haastateltiin tämän omassa työpaikassa. Haastatteluun oli varattu erillinen huone päiväkodista. Näin ollen haastattelupaikka oli tutkimushenkilölle tuttu. Myös häiriötekijät pyrittiin minimoimaan. Yhden haastattelun aikana tutkimukseen tuli keskeytyksiä puhelinkeskustelujen vuoksi. Jotkut haastattelut katkesivat lyhyeksi aikaa, kun lapsi tuli käymään huoneessa. Pääasiassa tutkimushaastattelujen ympäristö oli kuitenkin rauhallinen. Kerroimme tutkimushenkilöille etukäteen, että heidän haastattelussa kertomansa asiat jäävät vain meidän tietoomme ja että niitä käytetään ainoastaan tätä tutkimusta varten. Haastateltavat olivat myös tietoisia siitä, että tutkimusraportti laaditaan siten, että tutkimushenkilöiden henkilöllisyys ei paljastu. Tämä vaikutti varmasti osaltaan siihen, että kaikissa haastatteluissa vallitsi luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri.

6.3 Haastattelun sisällön suunnittelu

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa päiväkotien esiopetusryhmissä toimivien lastentarhanopettajien näkemyksistä esi- ja alkuopetuksesta sekä niiden yhteistyöstä lapsen koulun aloituksen onnistumisen kannalta. Suunnittelimme tutkimusteemat tältä pohjalta. Ensimmäisessä teema-alueessa käsiteltiin lastentarhanopettajien omaan opettajuuteen liittyviä asioita. Tämän alueen avulla saimme tutkimuksemme kannalta hyödyllistä taustatietoa muun muassa tutkimushenkilöiden koulutuksesta ja työkokemuksesta. Toinen teema-alue koski tapaushenkilöiden näkemyksiä esiopetuksesta. Seuraava alue oli alkuopetus, erityisesti koulun aloitukseen ja ensimmäiseen luokkaan liittyvät asiat. Viimeisessä teema-alueessa selvitimme lastentarhanopettajien koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä ajatuksia, koska arvelimme päiväkodin ja koulun yhteistyön vaikuttavan lapsen koulun alun onnistumiseen.

Laadimme jokaiseen teema-alueeseen liittyen useita kysymyksiä haastattelun tueksi. Haastattelurunko on liitteenä 3. Teema-alueet olivat tässä vaiheessa vielä varsin väljiä, sillä halusimme saada mahdollisimman laajasti tietoa esi- ja alkuopetuksesta. Emme halunneet rajata omilla ennakkokäsityksillämme aihetta liian tarkkaan tutkimuksen tässä vaiheessa, koska Varton (1992, 14) mukaan tutkija ei saa omilla toimillaan kaventaa tai rajata tutkimuskohdetta siten, että sen merkitysten kokonaisuus muuttuu.

Ensimmäisen teema-alueen opettajuuteen liittyvät kysymykset olivat haastateltaville helppoja. Aiheet olivat tuttuja, pääasiassa omaan uraan lastentarhanopettajan liittyviä. Yksi näiden kysymysten tarkoituksista olikin rohkaista tutkimushenkilöt puhumaan vapautuneesti. Esiopetus-, alkuopetus- ja yhteistyö teemojen alueet menivät useimmissa haastatteluissa jonkin verran päällekkäin. Osa haastateltavista puhui esimerkiksi kouluun liittyvistä asioista jo esiopetusteeman yhteydessä. Etenimme kuitenkin haastattelussa joustavasti ja yhdistelimme tarvittaessa teema-alueita. Kaikki haastateltavat eivät aina heti ymmärtäneet, mitä jollakin kysymyksellä tarkoitettiin. Tällaisessa tilanteessa huomasimme haastattelun edun tutkimusmenetelmänä kyselylomakkeeseen verrattuna. Haastattelussa kysymysten ymmärtämistä voi välittömästi parantaa esimerkiksi muuttamalla kysymysten muotoa tai käyttämällä lisäkysymyksiä ja tarkentavia esimerkkejä.

6.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Kvalitatiivisen aineiston analysointi on luova prosessi, johon ei ole olemassa vain yhtä oikeaa toteutustapaa. Tutkijan on itse löydettävä oma analysointitapansa. Ensimmäinen tehtävä on päättää, mistä analysoinnin aloittaa. Aineistoa voi käsitellä tapauskohtaisin kuvauksin, ja toisaalta ryhmittelemällä eri henkilöiden vastaukset tiettyihin kysymyksiin tai analysoimalla keskeisten asioiden erilaisia näkökulmia. Tutkimusaineistoa analysoitaessa käytetään usein molempia menetelmiä, mutta tutkijan on osattava päättää, mistä työnsä aloittaa. Jos tutkija yrittää tehdä samanaikaisesti sekä tapauskohtaista että teemojen pohjalta tapahtuvaa analyysia, tuloksena on usein kaaos. (Patton 1990, 376 - 377, 381.)

Aloitimme aineiston käsittelyn litteroimalla haastattelut sanasta sanaan. Merkitsimme myös pitemmät tauot näkyviin. Arvelimme niillä olevan merkitystä jatkokäsittelyssä haastateltavan epävarmuuden tai miettimisen merkinä. Sanatarkassa litteroinnissa myös haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutus tulee näkyviin. Tämä vaihe oli aikaa vievä, mutta katsoimme sen tarpeelliseksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Lisäksi näimme sen helpottavan analysointia. Haastattelujen litteroiminen antaa mahdollisuuden palata niihin tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana toistuvasti (Syrjälä ym. 1994, 140).

Litteroinnin jälkeen aloitimme haastattelujen alustavan analysoinnin haastattelurungon pohjalta. Selvitimme aihe kerrallaan samat asiat jokaisesta haastattelusta. Aineisto koottiin taulukkoon, jonka avulla sitä oli helppo tarkastella joko aiheittain tai tapauskohtaisesti. Taulukon teon myötä aineisto tuli myös hyvin tutuksi. Seuraavaksi paneuduimme haastatteluihin sekä tapauksina että teemoittain. Tätä kautta päädyimme siihen ratkaisuun, että emme käsittele tutkimusaineistoa tapauskohtaisesti, vaan että on tarkoituksenmukaisempaa analysoida sitä teemoittain. Näimme tämän ratkaisun parhaaksi myös tutkimushenkilöiden yksityisyyden kannalta. Haastateltavat olivat tietoisia muista tutkimukseen osallistuvista henkilöistä. Jos olisimme käsitelleet aineistoa tapauksittain, olisi ollut se vaara, että tutkimushenkilöt tunnistavat toisensa tutkimusraportistamme. Emme nähneet tällaista menettelytapaa eettisesti oikeaksi.

Tutkimusprosessin kuluessa tutkimusongelmat jäsentyvät yleisestä kiinnostuksesta, uteliaisuudesta tai epäilystä tarkempaan ongelmien määrittämiseen. Teoreettinen perehtyminen tutkittavaan aiheeseen sekä aikaisempiin tutkimuksiin on oleellista ongelmien tarkentumisen kannalta. (Syrjälä ym. 1994, 21.) Samalla kun tutustuimme aineistoon jatkoimme työmme teoriaosan rakentamista. Tämän prosessin myötä varsinaiset tutkimusongelmat ja niiden sisällöt alkoivat tarkentua. Ensimmäisen tutkimusongelman, esi- ja alkuopetuksen tehtävien osalta oleellisimmiksi asioiksi nousivat tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin, oppimiseen, opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä arviointiin ja kodin kanssa

tehtävään yhteistyöhön liittyvät kysymykset. Toisen tutkimusongelman, kouluun siirtymisen kohdalla tärkeimmiksi kysymyksiksi muotoutuivat lastentarhanopettajien näkemykset siitä, millaista ensimmäiselle luokalle tulijaa koulussa odotetaan, miten koulun aloitukseen on päiväkodissa valmistauduttu, mikä on esiopetuksen merkitys kouluviihtyvyyden, koulumenestyksen ja koulun alun onnistumisen kannalta sekä millaista on päiväkodin ja koulun yhteistyö.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Haastateltavien kuvaus

Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää päiväkodin esiopetusryhmän opettajana toimivaa henkilöä yhden kunnan alueelta. Kaikki haastateltavat olivat naisia. Haastateltavista kuudella oli lastentarhanopettajan tutkinto. Kolme heistä oli suorittanut kolmivuotisen ja kaksi kaksivuotisen koulutuksen. Yhdellä haastateltavista oli nelivuotinen sosiaalikasvattajan tutkinto.

Tutkimushenkilöiden työkokemus vaihteli viidestä vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Yksi haastateltavista oli mukana jo esikoulukokeilussa 1960 - luvulla. Yhtä lukuun ottamatta kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat työskennelleet yli kymmenen vuotta samassa päiväkodissa. Kaksi heistä toimi jatkuvasti esiopetusryhmän opettajana, neljän lastentarhanopettajan työpaikalla esiopetusvuoro kiersi vuosittain.

Aluksi suunnittelimme raportoivamme tutkimustulokset siten, että emme erittele, mitkä lainaukset ovat keneltäkin haastateltavalta. Tarkoituksemme oli näin taata tutkimushenkilöille mahdollisimman suuri anonyymiys. Tällä tavoin toimittaessa lukijan olisi kuitenkin ollut mahdoton arvioida, miten laajasti tutkimusaineistoa on käytetty analysointivaiheessa. Tästä syystä päädyimme antamaan haastateltaville yksinkertaiset koodit A, B, C, D, E, F ja G, jotka on merkitty lainauksien jälkeen.

7.2. Kuvaukset esi- ja alkuopetuksen tehtävistä

7.2.1 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt

Esiopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. 1970 - ja 1980 - lukujen esiopetussuunnitelmissa painotetaan esiopetuksen kouluun valmentavaa merkitystä. Samantapainen henki korostuu myös haastateltavien näkemyksissä. Kolme heistä

nosti kouluun valmentautumisen esiopetuksen keskeisimmäksi tehtäväksi. *"Kyl musta niinku se on se, että valmistaa sitä lasta sinne kouluun, et ne kouluvalmiudet sen viimesen vuoden aikana tulis, et sen lapsen olis helpompi lähteä kouluun."* (B) *"Siis todella niinku lyhyesti sanottuna luodaan lapsille valmiuksia koulun alottamiseen."* (E) *"Valmentaa tietenki näitä armaita kouluun... niinku ryhmässä toimimiset ja säännöt ja ihan jotkut perusasiat, että niinku oppis huolehtimaan itestä."* (F) Sosiaalisten ja itsestä huolehtimisen taitojen lisäksi he näkivät kouluvalmiuksien tarkoittavan jonkin verran myös kognitiivisen kasvatuksen sisältöjen hallitsemista. *"Kyllä mä niille tämmösiä valmiuksia luon, me harjotellaan numeroita, kirjaimia ja ihan päässälaskuja."* (A) Ainoastaan yksi lastentarhanopettajista kielsi selkeästi esiopetuksen kouluun valmentavan funktion. *"Ei suinkaan se, että niitä nyt hirveesti valmennetaan koulua varten."* (C)

Sosiaalinen, fyysinen ja älyllinen kasvatusta olivat haastateltavien mielestä esiopetuksen kolme tärkeintä sisältö- ja tavoitealuetta. Juuri nämä tavoitteet mainitaan myös esikoulukomitean mietinnössä. Komitea asettaa niistä tärkeimmäksi sosioemotionaalisen alueen valmiudet, sitten kognitiiviset ja kolmanneksi psykomotoriset ja fyysiset valmiudet. (Esikoulukomitean mietintö 1972, 30.) Sosiaalinen kasvatusta nostetaan tärkeimmäksi tavoitealueeksi myös tässä tutkimuksessa. Sen sijaan fyysinen ja älyllinen kasvatusta nähdään keskenään yhtä tärkeiksi. *"Ja just tää sosiaalinen puoli, että mä korostas in sitä aika lailla... se, et tulee toimeen isossa ryhmässä."* (F) *"Se, mikä on tärkeintä tässä yhdessä vuodessa, jonka ne lapset on täällä, on että ne oppii olemaan ryhmässä, oppii näitä erilaisia ryhmässä tarvittavia taitoja."* (A) *"Saada nää lapset sopeutumaan, tottumaan tämmöseen isoon ryhmään ja ryhmässä olemiseen ja muiden huomioimiseen."* (E)

Fyysisen kasvatusta alueelta korostettiin erityisesti omatoimisuutta perushoidon eri tilanteissa. Tästä yhteydessä mainittiin muun muassa pukeutumiseen, ruokailuun ja vessassa käyntiin liittyviä asioita. *"No kyllä ainakin omatoimisuutta... ja ihan tämmösiä niinku omaan terveyteen liittyviä asioita, hygieenisyyttä, käsien pesut ja hammaspesut ja tämmöset toistuvat."* (G) *"Tämmönen itsenäinen toiminta... jos ne vaatteetkin jää tuonne ja kengät jää ni me ei niinku niitä siivota, vaan*

sanotaan lapsille, että käytkö kattomassa olisiko sinun kengät tuolla." (B) "Ihan vessassa käynnit, ruokailut, itse ruuan ottaminen, pukeutumisasiat eli että oppivat huolehtiin itsestään." (D)

Älyllisen kasvatuksen tavoitteista haastateltavat pitivät merkittävimpana tehtävien loppuun suorittamisen taidon kehittymistä. "Että lapset osaa niinku, oppii semmoiset tavat, että tehään asioita loppuun eikä jätetä kesken." (G) "Ja ihan sit tämmöset asiat, että jaksaa istua paikallaan ja jaksaa tehdä tehtävät loppuun." (B) Myös käsitevaraston laajentaminen lähinnä numeroiden ja kirjainten tunnistamiseen kuului lastentarhanopettajien mielestä esiopetuksen sisältöihin. "Me harjotellaan numeroita, siis tunnistamaan numeroita, ei niinkään tärkeitä oo se tekeminen... samaten kirjaimet, kirjainten tunnistamista." (A)

Myös emotionaalisen kasvatuksen tavoitteita nostettiin esille. Tähän tavoitealueeseen liittyen haastateltavat mainitsivat erilaisten tunteiden hallinnan oppimisen sekä myönteisen minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisen. "Tarjotaan niinku erilaisia kokemuksia, joissa lapsi voi niinku kokea onnistumisen iloa... kyllähän siihen liittyy tietysti se, että tulee sitten epäonnistumisenkin tunteita ja sen sietämistä." (G) "Sit semmonen itseluottamus, että minä niinku osaan tehdä... sitte tämmösiä erilaisia kilpailuja ja tämmönen häviäminenkin on kauheen tärkeä asia." (B)

Alkuopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Tätä teema-aluetta käsiteltäessä oli merkille pantavaa haastateltavien epävarmuus ja vähäinen tietämys alkuopetuksesta. Yksi heistä ei osaa nimetä yhtään alkuopetuksen tavoitetta. Monet myöntävät avoimesti, että päiväkodin puolella tiedetään hyvin vähän koulusta. "Mun täytyy sanoa, että mä en todellakaan tiedä paljon." (D) "Me ei hirveesti tiedetä koulun työskentelystä, eikä mitä siellä loppujen lopuks niinku tehdään. Meillä on riittämättömästi siitä tietoa." (B)

Osa lastentarhanopettajista ei näe esi- ja alkuopetuksen tavoitteilla ja sisällöillä olevan suurta eroa. "Heillä on hyvin pitkälle samanlaiset tavoitteet kun meilläkin ja

tuota, et he jonkun verran enemmän sitten jatkaa tätä lukemaan ja kirjoittamaan opettamista." (G) "Kyllä ne aika lailla tietysti samat vielä on, kuitenkin nin siihen tulee niinku lisäksi tietenki nää lukemiset ja kirjutukset opsin mukaan... mut kyllä ne ilmeisesti aika lailla muuten samalla tavalla menee." (E) Merkittävimpänä muutoksena siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen nähdään siis kognitiivisten tavoitteiden lisääntyminen. Kaikki haastateltavat mainitsevat lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan alkeistaidot ensimmäisen luokan sisältöinä. "Että se laps oppii tunnistamaan numerot, oppii laskemaan vähintäänkin helppoja tehtäviä numeroilla sekä kynällä että päässä ja oppii kirjaimet ja mielellään oppii joten kuten jo tavuttamaan ja sitte oppii... ja että osaisivat jo eppuvuoden keväällä kirjoittaa itse." (A)

Haastateltavilla oli erilaisia näkemyksiä tavoitteiden sopivuudesta. Heidän kuvauksensa olivat ristiriidassa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Opetussuunnitelmassa nimittäin painotetaan yksilöllisyyden huomioon ottamisen tärkeyttä alkuopetuksen toimintatavoissa, haastateltavien vastauksista taas on havaittavissa näkemys koulusta kaikille samanlaista opetusta tarjoavana paikkana. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41.) *"Musta niinku hirveen tiuhaan tahtiin tulee nää ihan nää isot kirjaimet, sitten painokirjaimikskoks niitä sanotaan tekstauskirjaimia, sit vielä samana vuonna kirjutuskirjaimet." (E) "Ymmärtääkseni ne tavoitteet on aika pienet... ne sanoo, että he joulun mennessä laskee kymmeneen ja nää lapset osaa laskee sataan jo täälläkin, että minusta siinä ois niinku korjaamisen paikkaa kyllä." (G) Yleisesti ottaen alkuopetuksen tavoitteita ja sisältöjä pidettiin kuitenkin sopivina. "Musta tuntuu, että se on hyvin semmosta mukavaa, ilosta toimintaa siellä." (C)*

Joidenkin haastateltavien ajatuksista kuvastui näkemys ensimmäisten kouluvuosien tärkeydestä perustan luomisessa seuraavien vuosien työskentelylle. *"Että se lähtis sillä tavalla, että jokainen siellä, et tulis semmonen työrauha ja semmonen yhteishenki, että siellä ei niinku tapahtus tämmösiä kiusaamisia. Musta se on eppuluokalle kauheen tärkeätä, että syntyy semmonen valmius käydä koulua." (B) "Eppuluokalla ne tavallaan hakee niinku pohjaa, siis pääpiirteissään karkeesti*

kaikelle sille, mihin sitte seuraavina vuosina haetaan syvennystä, syvempää tietoa, osaamista ja taitoa." (D)

Yksittäisiä mainintoja alkuopetuksen keskeisistä sisällöistä esiintyi myös luontoon ja käden taitoihin liittyen. *"Siellä on luonnon kunnioittaminen ja tämmöset kädet taidot paljon enemmän painossaan, ku sillon kun minä esimerkiksi oon käynyt koulua." (B)*

Lastentarhanopettajien näkemyksiä esiopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä on mielenkiintoista tarkastella päivähoitolaissa (Laki lasten päivähoitosta 1983) määriteltyjen kasvatuksen tavoitealueiden avulla. Haastatteluihssa ei mainittu lainkaan esteettiseen, eettiseen ja uskonnolliseen kasvatukseen liittyviä asioita. Tärkeimmäksi tavoitteeksi lastentarhanopettajat nostivat sosiaalisen kasvatuksen. Tämä tulos on yhtenevä Hujala-Huttusen (1996) ja Ojalan (1997) tutkimusten kanssa. Sen sijaan näistä tutkimuksista poiketen haastateltavat eivät nähneet emotionaalisen kasvatuksen tavoitteita toiseksi tärkeimpinä, vaan asettivat niiden edelle fyysisen ja älyllisen kasvatuksen tavoitteet. On kuitenkin syytä muistaa, että tutkimustulosten erilaisuus saattaa johtua tutkimuksissa käytetyistä erilaisista metodeista. Hujala-Huttusen ja Ojalan tutkimuksissa tutkimushenkilöiden tuli asettaa ennalta nimetyt tavoitteet tärkeysjärjestykseen. Tässä työssä taas haastateltavat kertoivat niistä tavoitteista, jotka tulivat tärkeimpinä heille mieleen. Kuten edellä todettiin, esikoulukomitean määrittelemät tavoitteet ovat juuri samoja, kuin tähän tutkimukseen osallistuneiden kuvaukset esiopetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Tutkimustuloksemme voidaankin nähdä vahvistavan useissa tutkimuksissa saatua tulosta sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden keskeisestä asemasta päivähoitotyöntekijöiden työilleen asettamissa tavoitteissa. (Esim. Fränti-Nurmi & Noponen 1993; Hylkilä 1991; Kankaanpää & Nurmi 1993; Kantoniemi & Pohjonen 1995; Nurmi 1992.)

Tutkimustulokset kertovat niin ikään Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman näkemysten sisäistämisestä. Tässä asiakirjassahan mainitaan neljä sellaista valmiutta, jotka jokaisen kuusivuotiaan tulisi esiopetuksessa saavuttaa. Näistä

valmiuksista suurin osa haastateltavista mainitsee tehtävien loppuun suorittamisen sekä omatoimisuuden ja itsenäisyyden. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmassa korostetaan kouluvalmiuksia ajatellen myös mahdollisuuksien antamista muun muassa itsenäisesti eri toiminnoista suoriutumiseen, kommunikaatioon ja tasapainoisen tunne-elämän kehittymiseen sekä yhteisyyssä toimimiseen ja myönteisten ihmissuhteiden solmimiseen. Kaikkia näitä asioita haastateltavat liittivät esiopetuksen tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin.

On mielenkiintoista pohtia, miksi haastateltavien näkemykset ovat näin yhteneviä 1970 - ja 1980 - lukujen määritelmien kanssa, vaikka esiopetusta käsitteleviä asiakirjoja on julkaistu myös tällä vuosikymmenellä. Kenties 1990 - luvun asiakirjojen näkemykset esiopetuksesta ovat niin yleismaailmallisia ja avoimia, että haastateltavat eivät osaa kuvata niiden mukaisia tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Vanhemmat asiakirjat taas ovat tulleet pitkään työssä toimineille lastentarhanopettajille tutuiksi käytännön työn kautta. Nuorimmat haastateltavat taas ovat perehtyneet niihin koulutuksessaan. Haastattelujen perusteella voidaan olettaa, että esiopetustyötä ohjaavista asiakirjoista Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma on lastentarhanopettajille tutuin. Tätä kuvastavat haastateltavien näkemykset esiopetuksen kouluun valmentavasta tehtävästä ja niiden valmiuksien korostaminen, jotka tässä asiakirjassa nostetaan tärkeimmiksi.

Lisäksi on merkille pantavaa, että haastateltavat kuvasivat esiopetuksen tavoitteita pääasiassa sisältöjen ja menetelmien kautta. Heidän oli vaikea muotoilla niitä tavoitteiksi. Helimäen (1994) mukaan päiväkotien toiminnan suunnittelussa ei perinteisesti olekaan pohdittu tavoitteita, vaan on keskitytty nimen omaan menetelmiin ja sisältöihin.

Haastateltavien kuvauksissa alkuopetuksen tavoitteista ja sisällöistä korostuivat perinteiset kognitiiviset taidot lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen. Muista alkuopetuksen tavoitteista osattiin kertoa vain vähän. On mielenkiintoista havaita, että esiopetuksen tärkeimmäksi tavoitealueeksi nostettu sosiaalisuus ei nouse esille pohdittaessa alkuopetuksen tavoitteita, vaikka peruskoulun opetussuunni-

telman perusteissa painotetaan perustietojen, -taitojen ja -valmiuksien omaksumisen ohella muun muassa ryhmän jäsenenä toimimisen oppimista ja erilaisuuden hyväksymistä. Niin ikään haastateltavien näkemykset alkuopetuksen sisällöistä ovat yllättävän niukkoja. Haastateltavat totesivatkin tähän kysymykseen vastaamisen erityisen vaikeaksi. He kokivat alkuopetukseen liittyvät tietonsa puutteellisiksi.

7.2.2 Oppiminen esi- ja alkuopetuksessa

Oppiminen esiopetuksessa. Perinteisistä varhaisen oppimisen perustekijöistä, leikistä, aikuisten tarjoamista aktiviteeteista ja vertaisryhmästä, aikuisten aktiviteetit esiintyivät yhtä lukuun ottamatta kaikkien haastateltavien vastauksissa. *"Et me ihan silleen niinku tietosesti päätetään, että nyt opetellaan niinku tämmönen asia."* (B) *"Kyllä mää tota jonkun verran käytän tämmöstä niinku, et kaikki lapset on paikallaan ja sit istutaan ja jutellaan."* (G) Useimmiten ja selkeimmin aikuisten aktiviteetit mainittiin kuitenkin esikoulupäivistä kerrottaessa. *"Meillä on eskaripäivät, tehään ihan tämmösiä kirjallisia tehtäviä, niillä on työkirjoja ja sitten mä oon monistanu semmosia tehtäväsivuja."* (A)

Myös leikki mainittiin oppimismenetelmänä usein, ja sitä selvästi arvostettiin. *"Yleisesti päiväkodin tärkein ja paras menetelmä on leikki."* (G) *"Suurin osahan niistä asioista on semmosta, että ne syntyy tässä ihan niinku leikin varjolla."* (C) Näissä vastauksissa heijastuu näkemys sellaisesta leikistä, jossa aikuisella on aktiivinen rooli. Tällä tavoin toimittaessa leikin kasvatukselliset mahdollisuudet saadaan Hasarin (1990b, 49 - 50) mukaan hyödynnettyä. Vertaisryhmä sen sijaan jäi haastateltavien vastauksissa melko vähälle huomiolle. Vain kolme haastateltua ilmaisi oppimisen tapahtuvan esiopetuksessa sen avulla. *"Ja toinen toisiltaan oppiminen on tärkeätä, kavereilta oppiminen."* (D)

Elämyksellisyys, toiminnallisuus sekä lapsen näkeminen aktiivisena tietonsa rakentajana esiintyivät vain yksittäisinä mainintoina. *"Että se oppiminen jo täällä tapahtus niinku sillä tavalla, niinku lapsi jotenki, et se sisäistäs sen asian, mitä*

opitaan, että se ei ois semmosta jotain ulkoo kerrottua tai jotain semmosta pinnallista... et ne sais siitä niinku semmosen elämyksen siitä oppimisesta." (F)

"Tässä vanhassa fröbeliläisessä lastentarhaperinteessä parasta on just tämä tämmönen toimintojen kautta oppiminen." (G)

Oppiminen alkuopetuksessa. Haastateltavista neljän mielestä oppiminen koulussa tapahtuu perinteisen koulumaisesti, opettajajohtoisesti. *"Siellä opitaan enemmän kuitenkin koulumaisesti, siellä on läksyä." (D)* Heistä kaksi piti tätä ainoana oppimistapana. Toiset kaksi liittivät opettajajohtoiseen oppimiseen myös lapsenomaisen tai leikkiin pohjautuvan oppimisen. *"Enemmän lisääntyy tää tämmönen ihan opettaminen, mutta kuitenkin paljonhan siellä vielä on tämmöstä leikin avulla oppimista." (A)* *"Se on aika lailla menny tänne sillä tavalla alaspäin, että, että se on niinku enemmän lapsenomaista." (G)*

Yksi haastateltavista kuvasi oppimista muihin verrattuna hyvin modernisti. *"Ryhmätöitä ja ilmeisesti hyvin semmosta itseohjautuvaa aletaan epusta asti, että ottamaan tietoo, ite hakemaan sitä kirjoista... Hyvin tämmöstä kokonaisvaltaista opetustahan se alkaa koulussakin olemaan, että siinä mielessä tuntuu, että on vähän lähennyttykin tällä alueella... Se on niinku elämänläheisempääkin." (E)*

Uuden opetussuunnitelma-ajattelun myötä lisääntynyt opettajan valinnan vapaus oppimistavan suhteen näkyi kahden haastateltavan vastauksissa. *"Minun ymmärtääkseni se riippuu hyvin paljon opettajasta, että siellä on perinteisesti opettavia opettajia, joilla on niinku selkeät ainejaot. Ja sitten on näitä, jotka niinku opettaa hyvinkin vapaasti, että jotka ei oikeastaan opetakaan." (G)* *"Se on aika lailla opettajasta kiinni, miten se sen toteuttaa." (B)*

Selkeää arvostelua sai osakseen alkuopetuksen oppimisympäristö. *"Mää hirveesti kritisoin tätä koulun niinku voimavaroja siinä mielessä, että pihat on aika alkeellisia ja, ja luokkahuoneet niihin ei satsata niinku yhtään koulun puolesta. Et minusta ne niinku tekee jo sitä työskentelyilmapiiriä." (G)* Eräs haastateltavista oli huolissaan oppimisen seurannasta. *"Se pitäis kuitenkin olla aika tavalla valvottua ja suunnitel-*

tua se touhu, että ei se voi olla niinku ihan vaan semmosta, että laps oppii, jos oppii." (F)

Haastateltavat näkivät esiopetuksen oppimisen perinteisistä varhaisen oppimisen perustekijöistä eli leikistä, vertaisryhmästä ja aikuisten tarjoamista aktiviteeteista käsin. Näkemysten aikuiskeskeisyyttä kuvastavat useat maininnat aikuisten toiminnoista oppimista aikaan saavina tekijöinä. Yksinomaan aikuiskeskeiseksi haastateltavien esiopetuksen oppimisen näkemystä ei kuitenkaan voi nimetä, sillä myös leikin, tosin useimmiten aikuisen ohjaaman, avulla oppiminen nähtiin merkittäväksi. Sen sijaan vertaisryhmän rooli oppimisessa jäi yllättävän vähäiseksi. Haastateltavat pitävät sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita tärkeimpinä ja korostavat siihen liittyen vertaisryhmän merkitystä. Oppimisen yhteydessä vertaisryhmää sen sijaan ei painoteta. Vaikuttaa siis siltä, että haastateltavat eivät yhdistä sosiaalisten taitojen opettelemista oppimiseen.

Esiopetuksen lähtökohdiksi nostetaan vuoden 1994 linjauksessa konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä yksilöllisyys ja yhteistoiminnallisuus. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994) Ne eivät kuitenkaan saa sijaa haastateltavien kuvauksissa esiopetuksen oppimisesta. Tämä herättää kysymyksen linjauksen merkityksestä käytännön esiopetustyölle. Voi olla, että lastentarhanopettajat ovat samaa mieltä linjauksen pääperiaatteista, mutta kaipaavat selkeämpää määrittelyä, jotta voisivat siirtää näkemykset käytännön kasvatustyöhön.

Koulun oppimistapa oli haastateltavien mielestä kuitenkin päiväkotia opettajajohtoisempi. Moderni kokeileva ja luovaa ongelmanratkaisua painottava näkemys oppimisesta näkyi vain muutamissa vastauksissa. Opetussuunnitelman perusteissa (1994) esitetyt näkemykset alkuopetuksen oppimisen elämänläheisyydestä, elämyksellisyydestä, toiminnallisuudesta ja leikinomaisuudesta ilmenevät joidenkin haastateltavien vastauksissa. Kuitenkin perinteinen opettajajohtoinen oppiminen nähdään kouluissa yleisimmäksi. Voidaankin pohtia, onko lastentarhanopettajien kuvaus alkuopetuksen oppimistavasta vanhanaikainen vai ovatko Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden määritelmät oppimisesta jääneet pelkiksi

kauniiksi lauseiksi. Hytösen (1997a, 132) mukaan alkuopetuksen oppimiskäsitys on lapsilähtöinen. Toisaalta tutkimuksissa on saatu myös päinvastaisia tuloksia. Omien alkuopetuskokemustemme perusteella oletamme lastentarhanopettajien kognitiiviseen oppimiseen painottuvan näkemyksen olevan ehkä totta joissakin alkuopetusluokissa. Kuitenkin lapsilähtöinen, elämyksellinen ja leikinomainen oppimisenäkemys vastannee suurimmaksi osaksi nykyistä tilannetta alkuopetuksessa. Tällä perusteella voidaan todeta lastentarhanopettajien tarvitsevan lisää todellisia kokemuksia tämän päivän alkuopetuksesta.

7.2.3 Opettajan ja oppilaan suhde esi- ja alkuopetuksessa

Opettajan ja oppilaan suhde esiopetuksessa. Lähes kaikki lastentarhanopettajat näkivät opettajan ja oppilaan suhteen esiopetuksessa olevan selkeästi lapsen ja aikuisen välinen suhde, jossa opettaja on johtajan asemassa. *"Opettajalla pitää olla ne ohjat käsissä, että se hallitsee sen ryhmän."* (F) *"Opettaja on kuitenkin semmonen, jolla on kuitenkin ne ohjat käsissään ja joka sitten sitä laivaa kuljettaa."* (B) Osa haastateltavista korosti sitä, että opettaja ja oppilas eivät voi olla tasavertaisessa suhteessa keskenään. *"Sen pitää olla semmonen niinku lapsi - aikuinen -suhde, että ei se suhde voi olla semmonen toverillinen."* (D) *"Opettajalla on selkeesti kuitenkin aikuisen rooli ni, et en mä niinku pyri mihinkään tasavertaseen kumpaanuuteen sillä tavalla."* (F)

Kuitenkin opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvattiin pääasiassa luottamukselliseksi ja lämpimäksi. *"Semmonen suhde, että se laps niinku kokee sen, että se voi aina tulla missä tilanteessa tahansa sen opettajan luokse."* (C) *"Semmonen hyvin tämmönen avoin ja luottamuksellinen ja läheinen... molemminpuolinen hyvä vuorovaikutus."* (A)

Yhden haastateltavan näkemyksen mukaan vuorovaikutussuhde riippuu lapsen ja aikuisen persoonallisuudesta. *"Se riippuu paljon tää lapsen ja aikuisenkin suhde niistä persoonista, et miten ne niinku sopii, toisten kanssa sopii paremmin ja toisten kanssa huonommin."* (G)

Opettajan ja oppilaan suhde alkuopetuksessa. Osa lastentarhanopettajista piti aikuisen ja lapsen suhdetta esi- ja alkuopetuksessa hyvin samantapaisena. " *Se on suurin piirtein samanlainen tai ainakin aika paljon samanlainen ku päiväkodissa.*" (E) Yhden mielestä oppisaavutukset kuitenkin saattavat muuttaa opettajan ja oppilaan suhdetta. " *Jos lapsi ei kerta kaikkiaan ole niin vastaanottavainen kuin joku toinen ja sitä ohjataan ja opetetaan ja ihan paahtamalla paahdetaan, niin lapsi voi tuntea sen tukalana.*" (C)

Opettajan ja oppilaan suhde nähtiin pääasiassa aikuinen - lapsi -suhteena. Useiden haastateltavien mielestä opettaja on koulussa auktoriteettiasemassa lapseen nähden. " *Opettaja on semmonen isompi auktoriteetti.*" (F) " *Opettajalla on kuitenkin se selkee laumanjohtajan rooli.*" (B) " *Oppilaat kunnioittavat hirveesti opettajiansa.*" (D) Haastateltavat arvelivat oppilaiden olevan tyytyväisiä opettajan johtaja-asemaan. " *Se on semmonen, että aikuinen ja lapsi ja mun mielestä niinku lapset kunnioittaa semmosta aikuista opettajaa, johon voi luottaa, et se tän homman hoitaa.*" (B)

Lisäksi haastateltavat nostivat esiin opettajan yksintyöskentelyn sekä lyhyen koulupäivän asettamat rajoitukset opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. " *Opettaja on yksin siinä ja tota hän ei mitenkään voi saada sitä kaikkee tietoa esimerkiks siitä lapsesta irti, minkä me saadaan kun meitä on kolme, jotka niinku tarkkailee ja on kontaktissa ja sitten me kerätään se tieto yhteen.*" (G) " *Jos ajatellaan ala-asteen lasta, sillä on lyhyet koulupäivät, mutta me eletään niin totaalisesti sen lapsen kanssa tää päivä.*" (A)

Opettajan ja oppilaan suhdetta haastateltavat kuvasivat niin esi- kuin alkuopetuksenkin puolella pääasiassa lapsen ja aikuisen suhteena. Erityisesti koulussa opettajalla nähtiin olevan selkeä auktoriteettiasema lapseen nähden. Haastateltavien kuvauksissa heijastuu sellainen näkemys, että juuri näin asioiden kuuluukin olla. Aikuisen johtajan roolin nähdään lisäävän lasten turvallisuutta Esiopetuksessa opettajan ja oppilaan suhdetta kuvailtiin myös lämpimänä ja luottamuksellisena. Sen sijaan alkuopetuksen yhteydessä ei mainittu sellaista avointa aikuisen ja

lapsen vuorovaikutussuhdetta, mikä välittyy peruskoulun opetussuunnitelman perusteista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 41) Myöskään opetussuunnitelmassa kuvatut opettajan ja oppilaan muuttuneet roolit eivät haastateltavien näkemysten mukaan ole tämän päivän koulun todellisuutta. Tästä kertovat yleiset "No, opettaja opettaa" -määritelmät opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta keskusteltaessa. Jälleen on mahdotonta sanoa, kuinka hyvin haastateltavien vastaukset kuvastavat todellista tilannetta käytännön kasvatustyössä. Joissakin päiväkodeissa ja kouluissa ne saattavat olla hyvinkin paikkaansa pitäviä, joissakin taas eivät. Tutkimuksemme tarkoitus ei kuitenkaan ole niinkään arvioida näitä näkemyksiä kuin selvittää, minkälaisia näkemyksiä lastentarhaopettajilla ylipäätään näistä asioista on.

7.2.4 Arviointi esi- ja alkuopetuksessa

Arviointi esiopetuksessa. Virallisissa asiakirjoissa ei anneta ohjeita esiopetuksen arviointityöhön. Näin ollen jokainen päiväkotij ja lastentarhanopettaja joutuu itse pohtimaan, kuinka suuren rooliin arvioinnille antaa ja millä tavalla sitä toteuttaa. Vanhempien kanssa käytävät keskustelut ovat tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien mukaan yleisin esiopetuksen arviointimuoto. Joissakin päiväkodeissa myös lapset olivat mukana näissä keskusteluissa. *"Se miten arviointi tapahtuu, nii se on lapsen kanssa keskustellen ja vanhempien kanssa keskustellen."* (F) Arviointikeskusteluissa käsiteltiin lapsen päiväkotielämään, kehittymiseen sekä kouluvalmiuteen liittyviä asioita. *"Että me ollaan niinku vanhempien kanssa keskusteltu, miten lapsella on menny ja onko mitään vielä semmosta, mitä ois minun puolelta toivottavaa, että vanhemmat ottais vielä lapsen kanssa tai toisinperin."* (A) *"Varsinaista arviointia meillä ei ole, mutta meillä on vanhempien kanssa keskustelut, ja tuota siinä meillä on tietty tämmönen kaavake, minkä mukaan me keskustellaan tästä lapsesta ja siinä on nyt ensin nämä sosiaaliset taidot ja, ja sitten on nämä motoriset taidot ja sitten on tämmönen niinku oppimisedellytykset."* (C) *"Keskustellaan vanhempien kanssa hyvin paljon, että miten laps on edistyny ja miten toimii ryhmässä ja onko koulukypsä."*(D)

Haastateltavien mielestä myös alkuopettajat arvioivat esiopetusta. *"Opettajat arvioi sitä, niitä lapsia, jotka menee sinne kouluun tietäen, että ne on ollu päiväkodissa ja sillä ja sillä opettajalla siellä, että minkälaisia lapsia sieltä tulee, et kyllähän sen sillai on ihan niinku kuullu."* (B) Koululta toivottiin nykyistä suurempaa palautetta esiopetuksessa suoritettun arvioinnin onnistumisesta. Yksi haastateltavista olikin ottanut asiaan liittyen yhteyttä opettajiin. *"Kysyin kuin nää lapset pärjää, koska eihän oo mitään järkeä, että mä täällä itekseni mietin ja sitten en koskaan saa tietoa koulusta, että no onko ne siellä pärjänny."* (D)

Lisäksi esiopetusta nähtiin arvioitavan lapsen ja perheen kokemusten perusteella. *"Arviointi on sitä, että miten lapset viihtyy ja miten perheet viihtyy."* (G) Arviointityötä tehtiin kasvatusyhteisön sisälläkin. *"Työryhmässäki keskenämme arvioidaan niinku omaa työtä ja niitä esiopetuksen tavoitteita ja niinku miten ne on saavutettu."* (F) Eräs haastatelluista toi arvioinnin yhteydessä esiin yhteiskunnan vähäisen arvostuksen esiopetustyötä kohtaan. *"Musta vaan tuntuu, että kuitenkin paljon ajatellaan, että ne on semmosia alle kouluikäisiä lapsia ja ne käy siellä niinku leikkimässä, että semmonen yleinen arvostus, luulen että enemmänki vois niinku arvostaa."* (B)

Arviointi alkuopetuksessa. Haastateltavat pitivät alkuopetuksen yleisimpänä arviointimenetelmänä oppilaiden arvostelua sanallisesti. *"Niillä on erilaisia arviointityylejä tietenkin, mutta että yleensä se on kuitenkin sanallisia lauseita."* (E) Sanallisessa arvostelussa oli havaittu erilaisia tyylejä. *"Jotkut opettajat näkee todella vaivaa, ne kirjottaa semmosen pienen kirjotelman todella siitä lapsesta."* (A) *"Ne arvioi aika lailla sanallisesti tai jotain ruksia vetämällä johonki."* (D)

Osa lastentarhanopettajista näki esi- ja alkuopetuksen arviointikäytäntöjen olevan samantapaisia. Tässä yhteydessä mainittiin vanhempien kanssa käytävät keskustelut. *"Eiköhän siellä oo nyt alussa kans tämä aika lailla samanlainen systeemi... Niillä on sanallinen arviointi ja, ja... vanhempien kanssa keskustelut."* (G)

Haastateltavista kaksi oli pannut merkkeille peruskoulun arvioinnin uusista tuulista itsearvioinnin. *"Se itsearviointi on kovassa huudossa." (E) "Ja sitte tuota se, että lapset niinku ite saa arvioia sitä omaa työtään." (F)* Yksi toi esille myös vanhempien ottamisen mukaan arviointiprosessin laajemmin, kun pelkästään arviointikeskustelujen yhteydessä. *"Se, mikä siihen varmaan tänä päivänä on tullu lisää, on enempi ehkä tämmönen vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö." (C)* Lisäksi yksi lastentarhanopettajista oli huomannut arvioinnissa painotettavan aikaisempaa enemmän koko oppimisprosessia. *"Se on semmonen kokonaisvaltainen arviointi, että opettajat niinku ei painota enää niin paljon esimerkiksi kokeita, vaan ne kattoo sitä kokonaisuutta jo paljon enemmän." (G)*

Yksi haastateltavista käsitti alkuopetuksen arvioinnin laajemmin kuin pelkästä oppilasarvostelun näkökulmasta. *"Lapsethan sitä arvioi ja sitä kautta niinku vanhemmat arvioi sitä opetusta ja sitä niinku opettajaa. Sit niinku vanhempain illoissa voi jotenki niinku haistella, että minkälaista se opetus on. Sitten koulua arvioidaan jos lapset siirtyy luokalta toiselle niin taas sitä edellisen vuoden työskentelyä arvioi sitten toinen opettaja." (B)* Lisäksi tässä yhteydessä sivuttiin koulutyön yleistä arvostusta. *"Sitä arvioidaan hirveen korkeelle, et kyllä koulu niinku tässä yhteiskunnassa on aika merkittävä asia. Et kyllä sen näkee vanhemmistakin, ne on hirveen tohkeissaan ja tärkeinä kun ne laittaa lastaan kouluun." (D)*

Arviointi nähtiin esiopetuksessa tapahtuvan suurimmaksi osaksi suhteessa kouluvalmiuksiin. Tämä on varsin luonnollista, mikäli esiopetuksen tehtävänä pidetään kouluun valmentautumista. Vanhempien kanssa käytävät keskustelut mainittiin tärkeimpänä arviointimuotona. Haastateltavat kokivat alkuopetuksessa käyttöön otettujen arviointikeskustelujen lähentäneen esi- ja alkuopetuksen arviointikäytänteitä. Alkuopetuksen yleisimpänä arviointitapana pidettiin kuitenkin sanallista arviointia, tosin hyvin moni näki sen tarkoittavan rastin vetämistä ruutuun. Sanallista arviointia pidettiin pääasiassa hyvänä menetelmänä, erityisesti joidenkin opettajien tapaa kirjoittaa kuvaus oppilaasta arvostettiin. Yksittäisinä mainintoina kouluun liitettiin itsearviointi sekä arvioinnin kohdistuminen tuotoksen

sijasta oppimisprosessiin. Näitä lukuun ottamatta ei kerrottu, mitä alkuopetuksessa arvioidaan. Haastateltavat eivät myöskään pohdi arvioinnin tehtävää, joksi opetussuunnitelman perusteissa nähdään oppilaan kannustaminen omien tavoitteiden asettamiseen, työskentelyn suunnitteluun ja itsenäisiin valintoihin.

Lisäksi on mielenkiintoista, että haastateltavat nostivat arvioinnin yhteydessä esille esi- ja alkuopetuksen erilaisen yhteiskunnallisen arvostuksen. Heidän kuvauksissaan välittyi varsin selkeästi näkemys alle kouluikäisten lasten kanssa tehtävän työn riittämättömästä arvostuksesta. Jotkut haastateltavista olivat sitä mieltä, että niin vanhemmat, kuin koko yhteiskuntakin arvostaa koulutyötä liiankin paljon. Tässä yhteydessä voidaan pohtia myös oman työn merkityksellisenä kokemisen tärkeyttä. Osa haastateltavista näki alkuopettajien suorittavan esiopetustyön arviointia. Arviointia ei siis liitetty pelkästään oppilasarviointiin, vaan myös lastentarhanopettajan onnistumiseen esiopettajana. Haastateltavat toivoivat koululta nykyistä suurempaa palautetta esiopetuksen onnistumisesta. Kenties päiväkotityön tavoitteiden kuvaaminen lapsissa tapahtuvan muutoksen sijasta aikuisen toimintana (Hytönen 1994, 35 - 36) sai lastentarhanopettajat liittämään esiopetuksen arviointiin myös heihin itseensä kasvattajina kohdistuvan arvioinnin.

7.2.5 Koti yhteistyökumppanina esi- ja alkuopetuksessa

Koti yhteistyökumppanina esiopetuksessa. Yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen teoreettisen perustan tunnusmerkeistä lähtökohdista on bronfenbrenneriläinen ekologinen kasvatusteoria, jossa korostetaan lapsen kasvuympäristöjen kohtaamisen merkitystä. Haastateltavat pitivätkin kodin kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä. *"Esikoulun ja kodin yhteistyö on niinku tämä, tämmönen hyvä yhteistyö sanotaan näin on se mikä, mikä tässä on se kaiken aa ja oo."* (C) Yleisimpänä yhteistyömuotona mainittiin keskustelut, joita sivuttiin jo arvioinninkin yhteydessä. *"Vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa käydään semmoset tietyt pääasiat lävitte."* (F) Lähes kaikki haastateltavat korostivat myös päivittäisen kohtaamisen merkitystä. *"Pidän sitä niinku tärkeänä, että aika monien lasten vanhempiahan*

mä nään kuitenkin päivittäin, että tää tämmönen päivittäinen kontakti aamusin iltasin niinku säilyy." (B)

Osa haastateltavista korosti yhteistyössä päivähoitolain hengen mukaisesti kotikasvatuksen tukemista. *"Siinä pitää olla vastaamassa niihin vanhempien kysymyksiin ja pulmiin tai iloihin ja suruihin niinku, olla niinku tukena mielummin kuin tehdä näin tai niin." (A)* *"Kotihan on lapsen pääasiallinen kasvattaja... että me niinku tuetaan, päiväkotitukee lapsen kotikasvatusta ja ollaan neuvoja antamassa." (F)* Joskus tämä tehtävä koettiin kuitenkin vaikeaksi. *"Meidän pitäis niinku itse asiassa tukea kotikasvatusta, mutta ei me joka asiassa voida, mutta kyllä me vanhempien kanssa ollaan keskusteltu näistä asioista, et tuota jos me näemme jonkun asian eri tavalla, niin ei ne ole niinku sitä tyrmänneet, et me emme saa toimia näin ja ymmärtävät sen, että lapsen on pakko ryhmässä toimia monasti eri tavalla, kun kotona yksilönä." (G)*

Monissa vastauksissa yhteistyön pidettiin kuitenkin tärkeimpänä esiopetustyön tukemista. Kodin rooli yhteistyökumppanina nähtiin tällöin lapsesta tietoja antavassa tehtävässä. *"Vanhemmilta saa arvokasta tietoa siitä lapsesta." (C)* *"Ei me pystytä tekemään kasvatustyötä, jos me ei oteta vanhempia niinku mukaan... Suurta ryhmää kun sä vedät, ni jää paljon semmosia asioita huomaamatta, jotka ehkä sitte vaan tulee siellä kotona esiin." (B)* Yksi haastateltavista oli lisäksi sitä mieltä, että vanhempiin tutustumisen myötä oppii ymmärtämään lapsen käyttäytymistä. *"Yhteistyö ja jutteleminen... kyllä se on hirveen tärkeätä ja semmoset kahenkeskiset keskustelut. Ja sitä kautta oppii sen lapsenkin tuntemaan kun oppii vanhemmat tuntemaan, ni aika monesti aattelee, että näinhän se on oltavakin." (D)*

Eräs haastateltava näki kodin kanssa tehtävän yhteistyön esiopetuksessa luovan pohjaa koulun ja kodin väliselle yhteistyölle. Hänellä oli uusimpia esi- ja alkuopetuksen virallisia asiakirjoja vastaava käsitys kasvatuksen luonnollisesta jatkumosta lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. *"Nyt jos saadaan kehitettyä tätä koulun ja päivähoidonki yhteistyötä, ni kyllä siihen jo täällä pitää*

sitte ottaa vanhemmat ja opettajat jo mukaan." (E) Hän nosti esiin tässä yhteydessä joidenkin vanhempien arkuuden lähestyä ammattikasvattajia. "Pitäs vanhemmat totuttaa siihen, että ne uskaltaa kohdata näitä ammattikasvattajia ihan siis sillä lailla turvallisin mielin... Että se ois semmosta luontevaa se yhteistyö, ettei vanhemmillakaan ois sitä kynnystä tulla tänne tai mennä kouluun, vaan että luontevasti niinku voisivat ottaa opettajaan yhteyttä. (E)

Yhteistyöhön ei oltu kaikilta osin tyytyväisiä. Vanhempien toivottiin olevan kiinnostuneempia käytännön esiopetuksesta. Osa haastateltavista arveli vanhempien pitävän esiopetustakin päivähoitopaikkana ja työssä käymisen mahdollistajana. Tällaiseen asenteeseen toivottiin muutosta. *"Aika moni pitää tätä esiopetustakin vielä ihan hoitopaikkana... ja kyllähän tää hoitopaikkakin on, mutta..." (A) "Ehkä toivos vanhemmilta semmosta, että he niinku enemmänki ottas silleen yhteyttä meihin." (F) "Kyllä joskus toivoo, että ne ois vielä kiinnostuneempia." (D)*

Koti yhteistyökumppanina alkuopetuksessa. Suurin osa haastateltavista näki kodin kanssa tehtävän yhteistyön muuttuvan lapsen siirtyessä esiopetuksesta kouluun. Konkreettisimpana erona mainittiin vanhempien ja kasvattajien päivittäisen kohtaamisen puuttuminen. Koulussa yhteistyö on väistämättä epäsuorempaa kuin päiväkodissa. *"No se on ensinnäkin se, että se ei oo jokapäiväistä." (C) "Koulussa se menee puhelinsoittoihin ja reissuvihkoihin... Se siinä koulussa on tietysti, että vanhempia ei sillä tavalla tapaa, että se yhteydenotto täytyy tapahtua näillä muilla keinoin." (B)*

Kodin ja koulun yhteistyötä pidettiin tärkeänä etenkin alkuopetuksessa. *"Eppulokallahan se on hyvin ratkasevaa vielä se vanhempien ja koulun välinen, mut pikku hiljaa sehän rupee silleen ku laps kasvaa, että sitten otetaan yhteyttä tietyissä asioissa, mutta..." (E)*

Osa haastatelluista näki yhteistyön ongelmien johtuvan vanhempien arkuudesta ja toisaalta koulun perinteisestä asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa. *"Vaikka sanotaan, että kouluun voi mennä seuraamaan opetusta, mutta siinä kohti*

voi olla semmoinen kynnys, että hyvin harvat sinne vanhemmista menee istuun ja seuraan sitä opetusta, että se on vähän niinku, emmä itekkään silleen uskaltas mennä äitinä sinne." (B) Myös luokanopettajien työaika mainittiin kodin ja koulun välistä yhteistyötä vaikeuttavana. "Aika vähän on opettajalla aikaa, ei varmaan oo näitä tämmösiä tunteja, että ehtis käydä kaikki perheet läpi, saa olla kyllä tosi ylienerginen, että jaksaa tällästä tehdä, vaikka toisaalta se helpottaa varmaan sitä omaa työtä hirveesti." (E)

Joidenkin vanhempien kielteisen asenteen koulutyötä kohtaan arveltiin vaikeuttavan kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kielteisen asenteen nähtiin johtuvan perinteisestä opettajien ja koulun arvostamisesta johtuvasta alemmuudesta. *"Mä tiedän jo nyt tapauksia, että koulu hoitakoon sen, mehän emme ota osaa siihen ja me emme ole yhteistyössä sen kanssa ja minua ei nähdä vanhempainilloissa ja sit nää kahdenkeskiset keskustelut, joita kouluissa on, niin ne on niinku semmosta pakkosyöttöä." (F) "Ne antaa koululle hirveesti vastuuta... varsinkin jos tulee ongelmia ni se vastuu on niinku jossakin muualla ku että ottais ite sen kantaakseen." (D) Yhtenä kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä lapsen koulunkäynnin onnistumisen tärkeimpänä tehtävänä pidettiin opettajan ja vanhempien hyvää vuorovaikutussuhdetta. "Mun mielestä ni kaiken aa ja oo, että, että oppilailla menis koulussa hyvin ni ois että opettaja ja vanhemmat tuntis toisensa ja niillä olis tätä keskusteluyhteyttä." (C)*

Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä nähtiin tapahtuneen myönteistä muutosta. *"Yhä enemmän koulussa on niinku vanhempien panosta arvostettu ja enemmänkin vois käyttää, että kyllä siinä niinku paljon tekee sille luokkahengelle ja, ja, sille vanhempien asennoitumiselle se jos opettaja jaksaa nähdä vaivaa ja järjestää tutustumisiltoja ja lauluiltoja... Siitä niinku muodostuu se semmoinen me-henki." (G) "Musta tuntuu, että siinä on tapahtunu hirveesti semmosta lähentymistä" (C) Joidenkin haastateltavien mielestä yhteistyötä oli jo vähän liikaakin. "Pitäshän niitten vanhempien saada olla ihan rauhassakin eikä niinku koko aika olla johonki osallistumassa ja myyjäisiin leipomassa." (E)*

Haastateltavat siis kokivat kodin kanssa tehtävän yhteistyön tärkeäksi niin esi- kuin alkuopetuksessakin. He näkivät kodin kanssa tehtävän yhteistyön kuitenkin muuttuvan lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Suurimpana konkreettisena muutoksena pidettiin päivittäisten kohtaamisten vaihtumista välilliseen, pääasiassa reissuvihkon ja puhelimen avulla tapahtuvaan yhteydenpitoon.

Haastateltavilla oli toisistaan poikkeavia näkemyksiä päiväkodin ja kodin tehtävistä yhteistyössä. Lain mukaan päivähoiton tulee toimia kotikasvatusta tukien. Osa haastateltavista oli sisäistänyt tämän näkemyksen. Helimäen (1990, 77) mukaan perinteisesti yhteistyö on kuitenkin tapahtunut varhaiskasvatusta toteuttavien instituutioiden ehdoilla. Osa haastateltavista näki yhteistyön varsin selkeästi juuri tällaisesta näkökulmasta, jossa vanhempien tehtävä on tukea päiväkodissa tehtävää esiopetustyötä. Hujalan (1996, 491) esittämä yhteistyömalli, jossa tavoitteena on ottaa vanhemmat mukaan päivähoitokasvatuksen arkipäivää koskevaan päätöksen tekoon ei toteutunut haastateltavien näkemyksissä. Tähän saattaa olla syynä joidenkin haastateltavien mainitsema vanhempien tuntema alemmuus kasvatustyön ammattilaisia kohtaan. Mikäli näin on, vastuun voidaan katsoa siirtyvän ammattikasvattajille. Ei voida olettaa, että vanhemmat ryhtyvät purkamaan päiväkodin traditioita, vaan kuten Helimäki (1990, 77) toteaa, kasvatustyötä tekevien tulee perinteisen tiedottamiseen painottuvan yhteistyön sijasta ottaa entistä enemmän vanhemmat mukaan päiväkotikasvatuksen suunnitteluun ja ohjaamiseen.

Vanhempien tuntemaa alemmuutta pohdittiin myös koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön liittyen. Koulu on yhteiskunnassamme perinteisesti varsin suljettu laitos, eikä vanhempien tehtävänä ole nähty sen toimintaan puuttumista. Juuri tämä nähtiin kodin ja koulun yhteistyön ongelmaksi. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) koti tunnustetaan tärkeäksi yhteistyökumppaniksi erityisesti koulun aloitusvaiheessa. Opetussuunnitelman mukaan koti tulee ottaa mukaan koulutyöskentelyn suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Kodin rooli nähdään merkittäviksi myös arviointikeskusteluissa. (Peruskoulun opetussuunni-

telman perusteet 1994, 16, 25, 41.) Jälleen joudumme pohtimaan opetussuunnitelman ja käytännön kouluelämän vastaavuutta. Rohkenemme olettaa, että koti ei ole tämän päivän koulussa niin merkittävässä asemassa, kuin opetussuunnitelmassa edellytetään. Kuitenkin voidaan arvella haastateltavien näkemysten mukaisesti kodin ja koulun lähentyneen toisiaan ja näin ollen yhteistyön muuttuneen aikaisempaa luontevammaksi.

Kaiken kaikkiaan haastateltavien näkemykset muuttuivat epävarmemmiksi teeman vaihtuessa esiopetuksesta alkuopetukseen. Monet heistä totesivatkin tietävänsä hyvin vähän koulun arkipäivästä. Tämä viesti tuli haastatelluista esille erittäin selkeäksi. Onkin syytä ensinnäkin pohtia, nähdäänkö tarpeelliseksi lisätä lastentarhanopettajien tietämystä alkuopetuksesta. Mikäli tähän kysymykseen vastataan myöntävästi tulee seuraavaksi harkita, kuinka tällaisen todelliseen kouluelämään liittyvän tiedon lisääminen käytännössä tapahtuisi.

7.3 Näkemykset kouluun siirtymisessä tarvittavista valmiuksista

7.3.1 Koulun odotukset

Haastateltavat olivat varsin yksimielisiä siitä, että koulu ei odota ensimmäiselle luokalle tulevilta oppilailta kehittyneitä tiedollisen alueen valmiuksia. *“Ei siltä odoteta mitään semmosia luku-, laskemis-, tämmösiä taitoja.” (E)* Jotkut haastateltavista kuitenkin näkivät, että opettajan työtä helpottaa, jos ainakin joillakin oppilailla on alkeistaitoja tältä alueelta. Toisaalta koulun arveltiin pitävän taidoiltaan pitkälle kehittyneitä koulutulokkaita ongelmallisina. *“Se helpottaa sitä alkuvaihetta koulussa opettajalla, kun opettaja joutuu niin paljon tekeen yksin työtä ... että hän voi antaa toisille vähän vaikeampia tai lukemista tai jotain tällästä tehtävää, tietyssä mielessä se on silleen helpompaa, kunhan ei sitten ole niin hirveen taitava lapsi sitten koulussa, että vielä ilmasee sen, nehän on taas sitten rasitteena opettajalle.” (A)*

Haastateltavat näkivät koulun odottavan lapsilta ennen kaikkea taitoa huolehtia itsestä erilaisissa käytännön tilanteissa. *“Koulun toiveena on, että eppuluokkalainen selviytyy itse vessasta, selviytyy ruokailuista, pukeutumisesta, näistä asioista.”* (G) *“Näitä käytännön valmiuksia ja tämmösiä, niinku tää omatoimisuus ja asioista huolehtiminen, tavaroista huolehtiminen, et se ainakin hirveesti auttais.”* (F) Myös paikalla istumisen ja ohjeiden kuuntelemisen taitojen arveltiin olevan tärkeitä koulussa. *“Siellä odotetaan sellasta, joka istuu paikallaan ja jaksaa kuunnella sitä opettajaa.”* (D) *“Lähinnä odotetaan kuuntelevaa yksilöä ja semmosta, joka ei oo suuna päänä joka paikassa, vaan joka osaa istua pienen hetken hiljaa paikoiltaan.”* (C) *“Semmosta rauhallista, kilttiä lasta, joka kuuntelee ja osaa ottaa ohjeet.”* (B) Monet näkivät koululla olevan myös sosiaalsiin taitoihin liittyviä odotuksia. *“Semmonen, joka tulee toimeen toisten lasten kanssa.”* (G) *“No ottaa toiset lapset huomioon ja osaa toimia ryhmässä, ainakin tuntuu, että se on nykyään hirveen tärkeitä.”* (F)

Suurin osa haastateltavista oli kuitenkin sitä mieltä, että koululla ei ole erityisiä odotuksia koulutulokkaita kohtaan. *“Emmä usko, että ne hirveesti niinku odottaa, että lapsen tarviis olla mikään valmis pakkaus, koska siellähän sitä opetellaan.”* (D) Haastateltavat arvelivat opettajien olevan valmiita ottamaan vastaan heterogeenisenkin oppilasjoukon. Tässä nähtiin kuitenkin olevan vaihtelua opettajien kesken. *“Uskon, että siellä hyvin ymmärretään koulun alottava, joka jo osaa jotain, mutta ymmärretään myöskin sitä, joka ei ole tuota vielä taidoiltaan niin pitkällä.”* (C) *“Toiset opettajat odottaa niinku semmosta tasasta lapsimassaa, jota voi ruveta niinku käsittelemään. Ja sitten minusta toiset on niinku hyväksyny sen, että siellä on hyvin erilaisia.”* (G)

Lastentarhanopettajien näkemyksissä koulun odotuksista on havaittavissa selviä yhtymäkohtia päivähoitolaissa määriteltyihin päivähoiton kasvatustavoitteisiin (Laki lasten päivähoidosta 1983). Lisäksi on huomattavaa, että koulun odotukset ensimmäiselle luokalle tulevista lapsista kuvataan samantapaisina kuin esiopetuksen tavoitteet edellisen tutkimusongelman yhteydessä. Tällä perusteella voidaan olettaa, että haastateltavat näkevät koulun aloittamisen sujuvan esiopetu-

tuksessa olleilta lapsilta varsin mutkattomasti. Tässä kouluun siirtymisvaiheessa haastateltavat pitivät siis tärkeinä sosiaalisia taitoja, fyysisen kasvatuksen tavoitealueen itsestä huolehtimisen kykyä sekä älylliseen kasvatukseen liittyviä valmiuksia kuunnella ja toimia opettajan antamien ohjeiden mukaan. Myös Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984) määrittelee juuri nämä sellaisiksi kouluvalmiuksiksi, jotka jokaisen lapsen tulee esiopetuksessa saavuttaa. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 21, 24 - 26, 32, 53 ks myös luku 2.5.)

7.3.2 Kouluun valmentautuminen

Haastateltavien mukaan koulun aloittamiseen valmistaudutaan esiopetuksessa pääasiassa päiväkodin tavanomaisten toimintojen kautta. *“Ne on näitä ihan normaaleita asioita, mitä täällä tulee.” (F) “Ei mitään sen kummempaa, kun mitä meidän normaaliin esikouluohjelmaan kuuluu.” (B)* Näihin yleisiin esiopetusryhmän käytänteihin nähtiin kuuluvaksi koulun kanssa tehtävä yhteistyö. *“Ne on käyny nuo eppuluokkalaiset meillä monta kertaa. Meillä on ollu esimerkiks yhteiset ystävänpäivänaamiaiset, me on käyty koulussa vappujuhlassa ja, ja sitten viiden lapsen ryhmissä tutustumassa niinku tavallisiin koulutunteihin ja, ja... jotain yhteisiä tämmösisä teatterijuttuja.” (A) “Me ollaan istuttu siellä ja seurattu sitä kouluopetusta. Samoin opettajakin on käyny sitte täällä päiväkodissa kertomassa, että minkälaista siellä koulussa on.” (B)* Myös yhteisten tilojen käyttö ja kouluun tutustumispäivät mainittiin. *“On voitu käyttää koulun jumppasalia, ollaan käyty luistelemassa tossa koulun kentällä, hiihetään koulun latua tuolla.” (E) Lapsethan on käyny siinä koulun varsinaisessa tutustumisessa.” (G)*

Kouluun siirtymistä silmällä pitäen osa haastateltavista on nähnyt tarpeelliseksi harjoitella myös tavallista koulupäivää välituntien katkaisemine oppitunteineen *“Oon joka kevät tehny semmosen yhden koulupäivän niin että nyt meillä on laulutunti, me vähän laulemme aamulla ja sitten lähetään välitunnille, että ne oppii niinku sen jaksotuksen.” (C) “Joskus me harjoitellaan välitunnilla oloa, et sitä aikaa, mitä on.” (E)* Yksi haastateltavista kertoi välillä harjoiteltavan oppituntiin

liittyviä käytänteitä. *“Mä pidän sen niin koulunomaisesti, että varmaan koulukaan ei niin koulunomaisesti pidä... Lapset niinku haluaa, että on meillä pulpetit ja mä oon sitte oikeen semmonen niinku opettaja. Annan ne tehtävät ja vaadin sitä hiljaisuutta.”* (B)

Joidenkin haastateltavien näkemysten mukaan kouluun valmistautumisessa oli tärkeintä antaa lapsille totuudenmukainen kuva koulusta. *“Yritetty puhua silleen niinku aika realistisesti lapsille, että joskushan ne ajattelee niin kauheen silleen, että koko elämä muuttuu ja että loppujen lopuksi se on sitte ihan tämmöstä normaalia elämää koulussa.”* (B) Lasten epärealististen odotusten arveltiin johtuvan suurelta osin aikuisten luomista koulun aloittamiseen liittyvistä paineista. *“Koulunkäynnin alkamisesta niinku sukulaiset ja kotona puhutaan niin paljon, että oon niinku koittanu pehmentää sitä, että se on ihan mukavaa ja opettajat on tosi kivoja ja kavereita tulee siellä.”* (D) Lisäksi eräs haastateltavista mainitsi, että koulua varten on harjoiteltu sosiaalisuutta. *“Ollaan niinku ihan siis opeteltu kaverin kanssa keskustelemaan ihan siis sitä niinku opeteltu ryhmässä tekemään työtä.”* (F)

Edellisen teema-alueen yhteydessä haastateltavat kertoivat koulun odottavan ensimmäiselle luokalle tulevilta lapsilta ryhmässä työskentelyn, itsestä huolehtimisen sekä kuuntelemisen ja opettajan ohjeiden mukaan toimimisen valmiuksia. Nämä valmiudet ovat samanhenkisiä, kuin heidän tämän teeman yhteydessä välittämänsä näkemys kouluun valmentautumisen tapahtumisesta päivittäisten toimintojen kautta. Niin ikään välitunnilla olemisen harjoittelun voidaan katsoa kuuluvan itsestä huolehtimisen opettelemiseen.

Tämän teeman kohdalla on kuitenkin mielenkiintoista havaita, että haastateltavat korostavat kouluun valmistautumisen tapahtuvan esiopetuksessa normaalien toimintojen myötä, joihin luettiin myös koulun kanssa tehtävä yhteistyö. Kukaan haastateltavista ei mainitse esikoulupäiviä tai -tehtäviä, vaikka muiden kysymysten yhteydessä ne nostetaan merkittäviksi kouluvalmiutta edistäviksi tekijöiksi. *“Meillä on eskaripäivät esimerkiksi tai siis eskaripäivät, eskaripäivät.... tehään ihan*

tämmösiä kirjallisia tehtäviä, niillä on työkirjoja ja sitten mä oon monistanu semmosia tehtäväsivuja.” (B) *“Yhtenä päivänä on niin sanottu eskaripäivä... silloin tehään ihan semmosia kirjallisia harjoituksia ja pelejä, jotka on senikäsille tarkotettu.”* (C) Esikoulutehtävistä kertominen oli kuitenkin hieman ristiriitaista. Toisaalta niitä pidettiin tärkeinä, mutta hieman vähätellen todettiin esikoulupäiviä järjestettävän lähinnä vanhempien yksipuolisten esiopetusnäkemysten vuoksi. *“Vanhemmat kiinnittää hirveesti huomiota siihen, että hei, millon teillä on eskaripäivä. Kato kumää oon laittanut, että esiopetustehtäviä tuohon viikko-ohjelmaan, että sinä päivänä kun on esiopetustehtäviä täytyy ehdottomasti olla paikalla. Mää oon sitte kaikille sanonu, että periaatteessa kuulkaa kaikki alle kouluikäisten toiminta on esiopetusta, että se ei pelkästään rajotu niihin tehtäviin... Ettei kannata niinku tuijottaa niin että millon todella tehään niitä työkirjatehtäviä, mut jos laps on sinä päivänä pois, niin se voi tehdä ne myöhemminkin. Mut että se on jotenki jännää, että niillä on niinku vaan nää esiopetustehtävät.”* (A) Vaikutti siltä kuin haastateltavat halusivat välittää itsestään kuvaa nykyaikaisen kokonaisvaltaisen esiopetusnäkemysensä omaavina varhaiskasvattajina. Edellisen kaltaisten toteamusten perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että ainakaan kaikki heistä eivät olleet tätä käsitystä vielä kokonaan sisäistäneet.

7.3.3 Esiopetuksen merkitys

Yhtä lukuun ottamatta haastateltavat näkivät esiopetuksella olevan varsin merkittävän roolin lapsen kouluun siirtymisen onnistumisessa. *“No enhän mä nyt tämmöistä työtä tekis, jos en mä näkis sitä hyvin tärkeänä.”* (G) Tavoitteena oli luoda lapselle myönteinen kuva koulusta. Tämän nähtiin tapahtuvan lisäämällä kouluun liittyviä tietoja ja kokemuksia. *“Pyrin puhumaan lapsille koulusta ja kouluasioista todella positiivisessa mielessä, koulussa on kivaa.”* (B) *“Totta kai se koulun alku jännittää lapsia, mutta kyllä ne on nyt nähny. Me on käyty koulussa, ja sillä tavalla, että ei se oo sen kummempaa itse asiassa, kun tämä meidänkään esiopetusryhmä.”* (D)

Myös esiopetuksessa saadut kokemukset ryhmässä toimimisesta sekä tuttujen kavereiden siirtyminen samaan kouluun nähtiin tärkeiksi koulun aloittamista helpottaviksi tekijöiksi. *“Että siellä on jo sitte niitä tuttuja kavereita, niin se on kans yks niitä tärkeimpiä asioita... Et on se varmaan, on se niinku ihan toisenlaista alottaa koulu, jos on ollu tämmösessä ryhmässä.”* (F) *“Kyl kai se laps viihtyy siellä, kun siellä on tuttuja lapsia ympärillä ja ovat tottuneet ryhmässä olemaan.”* (D) Niin ikään korostettiin erilaisiin materiaaleihin ja työtapoihin tutustumisen merkitystä. *“Kun ne oppii täällä tietyille tavoille jo ja käyttää tiettyjä materiaaleja ja muita, niin niistä on mukavaa mennä kouluun ja viihtyvät siellä paremmin, kun kaikki ei oo ihan uutta.”* (C) Haastateltavien näkemyksissä esiopetuksen merkityksestä korostuu siis pyrkimys uuden ja oudon tekemisestä tutun turvalliseksi. Päällimmäisenä on tavoite auttaa lasta onnistuneeseen koulun aloittamiseen ja sitä kautta edistää kouluviihtyvyyttä.

Esiopetuksen nähtiin luovan lapselle tiettyjä kouluvalmiuksia sekä tasaavan kehityseroja. *“Päiväkodin etuna voi olla sit se, että jos jollakin lapsella on ollu silleen, että se on niinku hitaammin tullu jossakin asiassa, se on saanu tavallaan niinku toiset kiinni, siihen samalle lähtötasolle.”* (B) *“Jos nää valmiudet sillä lapsella niin on ku se menee sinne kouluun, ni yleensä koulu silleen lähtee paljon erilaisemmin käyntiin, jos ne on sitte vasta siellä koulussa opeteltava... Jos nää kaikki tämmöset perusasiat on niinku kunnossa, ni sitte on helpompaa keskittyä siihen itse oppimiseen.”* (C) Ensimmäisen luokan alussa esiopetuksessa olleiden arveltiin olevan älyllisen alueen taidoiltaan muita kehittyneempiä. *“Ketekä on esikouluryhmästä tullu ni kyllähän ne niinku taidoiltaan on pitemmällä... Ne on tietysti sitä kaikkee koulumaistakin hommaa jo vähän vuoden aikana tehny, ni onhan se eri asia, ku se joka ei oo tehny ollenkaan.”* (G) Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana näiden erojen uskottiin kuitenkin tasoittuvan. *“Onhan ne ilman muuta... itsestään selvää, että ne ensimmäisellä luokalla varsinkin ja varsinkin syyspuolella ne on taidoiltaan edellä niitä, jotka ei oo saaneet tämmöstä harjaannuttamista... Pari ensimmäistä vuotta ne on niinku edellä näitä lapsia, jotka tulee suoraan kotoa, mutta sit se tasaantuu.”* (C)

Suurin osa haastateltavista koki luokanopettajien tunnustavan esiopetuksen merkityksen. *“Opettajat on sanoneet, et huomaa sen eron, ketkä ei oo sit ollu missään, että ku ennen sitten taas opettaja sai aloittaa tästä, mistä alotetaan jo täällä, ettei välttämättä edes muisteta niitä aikoja, kun ei lapset osannu, tienny, mikä on jono ja miten nyt ollaan missäki tilanteessa.”* (E) *“Toiset kokee, että se on niin mukava, ku sillä on siinä semmosia toimivia lapsia, joista on niinku apua siinä ryhmässä.”* (A) Alkuopettajien mielipiteistä oli myös toisenlaisia näkemyksiä. *“Toisten mielestä ne on niin kamalan aktiivisia... et se on niin hankalaa, ne on levottomia, kun ne tulee, et ne osaa liian hyvin asioita.”* (G)

Haastateltavat näkivät siis esiopetuksen merkittävänä lapsen koulun aloituksen onnistumista edistävänä tekijänä. Todellisuutta vastaavien tietojen ja kokemusten tarjoaminen koulusta, kokemukset ryhmässä toimimisesta, tuttujen kavereiden tuleminen samaan luokkaan sekä materiaalien ja työtapojen tuttuus nähtiin esiopetuksen myötä saaduiksi kouluun siirtymistä helpottaviksi tekijöiksi.

7.3.4 Päiväkodin ja koulun yhteistyö

Haastateltavat luonnehtivat päiväkodin ja koulun välillä tapahtuvaa yhteistyötä pääasiassa myönteiseksi. *“Tää yhteistyö on meiän välillä ollu aika hyvää.”* (A) Yhteistyön tärkeimpänä tavoitteena pidettiin lapsen onnistunutta siirtymistä kouluun. *“Meiän tehtävä on tehdä semmonen silta tän päiväkodin ja koulun välille, jota lapsen on niinku helppo kulkea.”* (B) *“Kynnystä sinne kouluun matalammaks ainakin, että siinä se, et se ois semmonen luonteva siirtyminen kouluun.”* (G)

Yleisimmiksi yhteistyömuodoiksi haastatteluissa nousivat yhteiset juhlat sekä alkuopettajien vierailut päiväkodin vanhempainilloissa. *“Syksyllä oli tämmönen vanhempainilta, jossa oli vanhemmat ja luokanopettajat ja päiväkodin henkilökunta. Keskusteltiin siitä tulevasta vuodesta ja siitä esiopetuksesta ja just kouluun lähtemisestä.”* (C) *“Jotain yhteisiä juhlia ja vierailuja heidän juhlissa, et se koulu-maailma tulis niinku sillä lailla ihan tutuks.”* (B) Niin ikään yhteistyötä oli tehty mietittäessä oppilaiden luokkiin sijoittamista. *“Tämä juuri niinku oppilaitten*

sijoittaminen, että vanhemmat toivoo, että ne ei olis samassa luokassa niin, niin tämmöset yhteistyöt tässä luokkiin sijoittamisessa.” (D) Kunnassa, jossa tutkimus suoritettiin, oli käynnissä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojekti. Myös tämä mainittiin myönteisenä yhteistyömuotona. “Tää on nyt ollu ainakin mun mielestä oikein hyvä, et me ollaan tätä opetussuunnitelmaa tehty ja.” (C) Lisäksi päiväkodista oli käyty tutustumassa tavalliseen koulutyöhön. Tämä oli tapahtunut pienissä ryhmissä oppitunteja seuraamalla. “Me ollaan käyty kahtena ryhmänä tutustumassa nyt koulussa sitte, tunnilla käytiin ihan kattomassa.” (F)

Vaikka haastateltavat pitivätkin koulun kanssa tehtävää yhteistyötä pääosin onnistuneena, myös toiveita ja parannusehdotuksia löytyi. Erityisen paljon toivottiin toisen ammattiryhmän työhön tutustumista. Tämän nähtiin tapahtuvan lisäämällä arkisia vierailuja. *“Tämmönen toisten työhön tutustuminen, et me voitais mennä luokkiin katsomaan, mitä eppuluokalla tapahtuu ja he tulisivat katsomaan mitä päiväkodissa tapahtuu ja että olis ihan myöskin tämmöstä spontaania, ettei olis mikään järjestetty hieno tuokio, että se ois ihan sitä normaalia arkipäivää..” (C) Myös työnvaihdosta arveltiin olevan hyötyä. “Siinä on periaatteessa vaikka kuinka paljon tehtävissä, voiaan niinku periaatteessa, voiaan vaihtaa opettajia... ne on aika rajattomat ne mahdollisuudet..” (A) Niin ikään haluttiin lisätä vanhempien luvalla tiedon vaihtoa lapsista. Lastentarhanopettajilla olevat tiedot ja kokemukset lapsesta haluttiin antaa luokanopettajien käyttöön. “Niinku koulun puolelta toivois, että ne vois ihan rohkeesti tulla ja vaikka sitten syksylläkin soittaa, jos on jostain lapsesta jotain ja.” (D) “Opettaja voi ihan hyvin sitten kun tulee tämmösiä tilanteita, niin olla yhteydessä päiväkotiin, et miten me hoidettiin niitä... et toimittas jotenki samalla tavalla. Siin asiassa on oltava vanhemmat myös mukana, et mitään tietoo kouluun mä en ainakaan uskalla lapsistani antaa, jos mä en oo saanu siihen lupaa vanhemmilta.” (B) Myös lastentarhanopettajien nähtiin tällä tavalla saavaan palautetta työstään. “Ihan oman työnki takiaki olis kiva joskus kuulla tämmösistä lapsista, jonka kanssa on kaks vuotta tehny tosi kovasti työtä... jaksas itteki sitte ehkä paremmin ku tietäs, että miten, ettei se ihan lopu niinku seinään.” (D)*

Haastateltavien antama kuva yhteistyön myönteisyydestä ja luontevuudesta joutuu kyseenalaiseen valoon seuraavien mielipiteiden myötä. Päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön ongelmaksi nostettiin molemminpuolinen asenteellisuus ja avoimuuden puuttuminen. *“Semmosta avoimuutta aina toivois lisää. Sitä mää en tiä, mistä se tulee, tuleeks se meiltä vai heiltä, mutta, mut tota että se ois semmosta... avointa ja vapaaehtosta ja semmosta mielekästä.”* (G) Haastateltavien mukaan erityisesti iäkkäät luokanopettajat eivät arvosta päiväkodeissa tehtävää työtä. *“Osa vanhemmista opettajista ei niinku välttämättä tätä päiväkotia ja esiopetusta pidä ehkä niin välttämättömänäkään.”* (E) *“Sanotaan vaikka vanhemmat opettajat, nehän ei pidä minään niinku tällästä.”* (A) Luokanopettajien nähtiin myös olevan haluttomia yhteistyöhön, heidän katsottiin olevan liian tarkkoja työajastaan. *“Välillä niinku tympäsee, että voi vitsi... edelleenkin opettajat tuntuu laskevan hirveen tarkasti sen, et heidän työaikansa on se minkä he tekee lapsen kanssa ja kaikki muu on niinku ylimäärästä... alan kohta toivoo että opettajille tulee kokonaistyöaika.”* (G)

Edellä mainittua esi- ja alkuopetuksen yhteistyöryhmääkään ei koettu yksinomaan myönteisenä. Useat lastentarhanopettajat kertoivat yhteistyön pelottavan, koska he arvelivat luokanopettajilla olevan ennakkoluuloja lastentarhanopettajien pyrkimyksistä. Haastateltavat otaksuivat luokanopettajien kokevan yhteistyön niin, että lastentarhanopettajat yrittävät tulla heidän alueelleen. *“Mua vähän jännittikin... ettei niinku tuntuis sillä lailla, et me niinku tungetaan opettajien tämmöselle omalle alueelle, et musta siinä pitää olla kauheen hienotunteinen. Haluais sen rakentuvan jollekin muulle, ku se, että kuka täs nyt on tärkeempi ja kuka vähemmän tärkeä.”* (A) Yhteistyöryhmän myötä toivottiin löytyvän yhtenäinen linja esi- ja alkuopetuksen sisältökysymyksiin, jotta toiminnassa vältyttäisiin päällekkäisyyksiltä. *“Ei mitään semmosia hirveen tarkkoja opetussuunnitelmia, mutta tota... ettei tulis hirveesti sitten päällekkäisiä asioita. Tän eskarivuoden aikana käydään ihan tämmösiä, et opettajat on todennu, että ai hyvä ihme tehän käytte siis ihan samoja asioita, esimerkiks kolmiot ja neliöt.”* (C) Sisältöjen miettiminen oli kuitenkin ollut vaikeaa, ammattiryhmien toisistaan poikkeavien näkemysten vuoksi. *“Oon kauheesti miettinyt sitä, että pitäiskö semmosta keskustelua käyä enemmän, että*

mitä siellä esiopetuksessa tehdään ja mitä koulussa tehdään, että siihen sisällölliseen puoleen. Me ei oo nyt haluttu siihen kuitenkaan sitten mennä... on oltu eri mieltä siitä koulun ja päiväkodin roolista niin se on niinku jääny sinne taustalle.” (A) Joidenkin lastentarhanopettajien mielestä koulu pyrkii liiaksi rajoittamaan esiopetusta. *“En jaksakaan enää koulun kanssa riidellä siitä, että meenkö minä pitemmälle kun kymmeneen ja saanko minä mennä vai en, kun minusta se ei oo niinku koulun asia kuitenkaan loppujen lopuksi sitä määrätä... Se ei niinku heidän työtään loppujen lopuksi vaikeuta hevonpätäkää, että vaikka sieltä tulee niitä eritasosia lapsia.” (G)*

Tämän teema-alueen tulokset ovat yhteneviä 1990-luvun alussa tehtyjen pro gradu -töiden tulosten kanssa. Myös näissä opinnäytetöissä tutkimushenkilöt näkivät päiväkodin ja koulun välisen yhteistyön hyödylliseksi. Niin ikään keskeisimmiksi yhteistyömuodoiksi nousivat molemminpuoliset vierailut ja yhteiset juhlat. Myös yhteistyön kehittämistoivomukset olivat samansuuntaisia tämän työn tuloksien kanssa: Toisen ammattiryhmän työhön tutustumista luonnollisissa tilanteissa haluttiin lisätä. (Fränti-Nurmi & Nojonen; Hylkilä 1991, Kankaanpää & Nurmi 1993; Kantoniemi & Pohjonen 1995, Nurmi 1992.)

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita ja se on tutkimuksen jokaisen lukijan tehtävä (Syrjälä 1994, 101; Patton 1990, 11). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen etenemisen mahdollisimman tarkasti. Tämä on edellytys sille, että lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta (Syrjälä ym. 1994, 101 - 102). Luotettavuutta punnittaessa on mietittävä, mitkä asiat tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat luotettavuuteen (Hirsjärvi & Hurme 1982, 128).

Tutkimuksen sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, missä määrin raportti vastaa siihen osallistuneiden näkemyksiä (Syrjälä & Numminen 1988, 136). Pyrimme ottamaan tämän asian huomioon suunnittelemalla haastattelun kysymykset siten, että samasta asiasta saatiin tietoa eri kysymyksillä ja eri teema-alueiden sisällä. Lisäksi teimme tarvittaessa lisäkysymyksiä vastausten tarkentamiseksi. Näin pyrimme varmistumaan siitä, että ymmärsimme haastateltavien vastaukset oikein.

Koska haastattelija on tutkimuksen instrumentti, tutkijan vaikutus koottuihin tietoihin edellyttää tarkastelua luotettavuuden osoittamiseksi (Syrjälä & Numminen 1988, 135; Patton 1990, 472). Oma roolimme luokanopettajaksi opiskelevina saattoi vaikuttaa vastausten tulkintaan. Lastentarhan- ja luokanopettajien suhdetan on ollut vuosisadan alusta asti vaikea. Vaikka molemmat ammattikunnat tekevät kasvatustyötä, toisen työlle ei ole annettu sille kuuluvaa arvoa. Olemme tulkinneet haastateltavien näkemyksiä omasta viitekehystästä, vaikkakin olemme yrittäneet olla mahdollisimman objektiivisia. Ihminen toisen ihmisen tutkijana erityisesti laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan voi olla koskaan täysin objektiivinen, tutkijan oma kokemusmaailma vaikuttaa tulkintaan väistämättä. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet välttämään virheellisiä päätelmiä kahden tutkijan välisellä vuorovaikutuksella.

Pohdittaessa tutkijan vaikutusta tuloksiin on syytä tarkastella myös haastateltajoiden ennakkokäsityksiä, joilla on saattanut olla merkitystä tutkimusproses-

sisä. Erityisen tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta on näiden ennakkokäsitysten tiedostaminen. Kiinnostuksemme esi- ja alkuopetukseen ja koulun aloittamiseen liittyviin kysymyksiin sekä halumme saada tietoa päiväkotien elämästä vaikutti tutkimuksen aiheen valintaan. Meillä oli kuitenkin varsin hatarat käsitykset esiopetuksesta ja lastentarhanopettajan työstä. Suurin osa niistä oli uskomuspohjaisia, luokanopettajakoulutuksen aikana epäsuorasti saatuja. Käsityksemme eivät siis perustuneet päiväkotityön asiantuntijoilta, lastentarhanopettajilta saatuihin tietoihin. Niin ikään lastentarhan- ja luokanopettajan työn erilainen yhteiskunnallinen arvostus vaikutti osaltaan ennakkokäsityksiimme tutkimusalueesta. Siitä huolimatta että tiedostimme ennako-olettamuksemme tutkimusprosessin alusta asti, ne ovat varmasti osaltaan vaikuttaneet tutkimukseen.

Tuloksia arvioitaessa on kuitenkin muistettava myös se, että haastattelemamme lastentarhanopettajat tiesivät meidän olevan luokanopettajaksi opiskelevia. Olisivatko haastateltavat kertoneet samoja asioita, mikäli haastattelijoina olisi ollut kaksi lastentarhanopettajaksi opiskelevaa? Paikoin huomasimme haastateltaviamme hieman epäröivän, tunnustelevan, mitä saattoivat meille kertoa. Esimerkiksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kuvattiin aluksi melko myönteisesti. Tunnusteluihin sopivalla tavalla vastattuamme saimme kuulla enemmän myös yhteistyöhön liittyvistä kielteisistä puolista. Arvoitukseksi jää, osasimmeko vastata kaikkiin vastaaviin tunnusteluihin oikealla tavalla. Toisaalta vastuu tutkimuksen tuloksista on osin myös tutkimukseen osallistuvilla. Mikäli annettujen tietojen luottamuksellisuus ja anonyymius taataan, tulisi tutkimukseen osallistuvien olla rehellisiä, jotta yhteinen päämäärä, tulosten oikeellisuus varmistettaisiin.

Ulkoinen validius pitää sisällään tulosten yleistettävyyden ja niiden käyttökelpoisuuden arvioinnin. Tämän tutkimuksen tulokset voi rajata koskemaan vain tutkimusjoukkoa. Olemme käyttäneet tulosten raportoinnissa runsaasti suoria lainauksia. Tämä on tärkeää, jotta lukijalla on mahdollisuus pohtia tutkijan tekemien johtopäätösten luotettavuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 142 - 143).

Tutkimuksen reliaaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta. Reliaabelius jakaantuu sisäiseen ja ulkoiseen reliaaabeliuteen. Ulkoinen reliaaabelius tarkoittaa sitä, että toinen tutkija voi päästä samanlaisiin tuloksiin samasta tutkimuskohteesta samoja metodeja käyttäen. Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelma on juuri reliaaabeliuden osoittaminen. Tutkimushaastattelut ovat ainutkertaisia. Niiden toistaminen ja reliaaabeliuden mittaaminen on mahdotonta. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Vaikka samoilta haastateltavilta kysyttäisiin uudelleen samat kysymykset, ei saataisi täsmälleen samanlaisia vastauksia. Tähän vaikuttavat muun muassa haastattelijan yksilöllisyys sekä haastattelutilanteen ainutlaatuisuus. Haastateltava saa myös jatkuvasti uusia kokemuksia, jotka saattavat muuttaa hänen asenteitaan ja näkemyksiään tutkittavasta aiheesta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 143) mukaan laadullisessa tutkimuksessa reliaaabeliuden kannalta onkin oleellista koko tutkimusprosessin tarkka kuvaus.

Sisäinen reliaaabelius tarkoittaa sitä, että tutkijat ovat yksimielisiä tuloksista (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Yksimielisyyden arviointi on hankalaa, koska pitkään jatkuvan yhteistyön aikana tutkijoiden näkemykset tutkimukseen liittyvistä asioista yleensä yhdenmukaistuvat. Olemme keskustelleet erilaisista näkemyksistä ja luotettavuutta pohtimalla valinneet niistä sopivimmat.

9 POHDINTA

9.1 Tulosten tarkastelua

Ihmisen ajattelun ja tiedon lähtökohtana on oma kokemus (Hirsjärvi 1995, 12). Laineen (1993) mukaan ihmisten käsitykset kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta heijastavat heidän kokemuksiaan ja elämänhistoriaansa. Useimmiten ne ovat melko pinnallisen arkiajattelun tasolla. (Laine 1993, 4.) Tuloksia tarkastellessamme huomiomme kiinnittyikin ensimmäiseksi juuri siihen, miten epävarmoja lastentarhanopettajien tiedot erityisesti alkuopetuksesta olivat. Laineen määrittelyyn perustuen niitä voisi nimittää jopa pinnallisiksi Osa haastateltavista ilmoitti suoraan alkuopetuksen teema-alueelle siirryttäessä, ettei oikeastaan tiedä alkuopetuksesta kovinkaan paljon. Laineen (1992) mukaan opettajien tulisi kuitenkin ammattinsa perusteella olla kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoita. Tällainen asiantuntijuus edellyttää heiltä arkiajattelua ja arkikäsitteitä syvällisempää ja monimuotoisempaa ajattelua. (Laine 1992, 1 - 2.)

Jos ajattelun ja käsitysten lähtökohtana pidetään yksilön kokemuksia, on pohdittava, millaisiin kokemuksiin lastentarhanopettajien ajatukset ja käsitykset pohjautuvat. Tätä emme suoraan kysyneet, mutta viitteitä tiedon lähteistä saimme kuitenkin vastausten yhteydessä. Osa perusteli vastauksiaan tyyliin "mitä mä nyt oon omilta lapsilta nähny ja kuullu", osa taas viittasi suurempiin kokemuksiin, esimerkiksi mitä oli tapahtunut päiväkodista tehtyjen kouluvierailujen aikana. Yksikään haastatelluista ei maininnut, että hän olisi tutustunut esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994), vaikka yhtä lukuun ottamatta kaikki pitivät kouluun valmentamista yhtenä esiopetuksen keskeisistä tehtävistä. Kouluun valmentaminen tapahtuu siis tämän perusteella omien, melko pinnallisten koulukokemusten perusteella eikä suinkaan sellaisen tosiasiallisen tiedon pohjalta, mitä alan ammattilaisella voitaisiin odottaa olevan.

Emme kuitenkaan usko, että esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994) tutustuminen yksinään muuttaisi lastentarhanopettajien kuvauksia alkuopetuksesta kovinkaan paljon. Teorian rinnalle tarvitaan käytännön kokemuksia. Tärkeämpää olisikin miettiä, millaista esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tulisi olla, jotta se mahdollistaisi myös toisen työn syvällisemmän tuntemisen. Saamiemme tulosten perusteellahan vaikuttaa siltä, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö jää liian usein ja liian helposti "juhlayhteistyön" tasolle. Vierailuja tehdään puolin ja toisin ja juhlia järjestetään, mikä sinällään on mukavaa ja tarpeellista toimintaa erityisesti lapsia ajatellen. On kuitenkin sääli, jos tietämys toisen työstä jää pelkästään tällaisten kokemusten varaan. Lastentarhanopettajat tarvitsisivatkin tämän tutkimuksen perusteella autenttisia tämänpäiväisiä koulukokemuksia oman työnsä tueksi. Ei siis kokemuksia lasten vanhempina, vaan ammatti-ihmisinä.

Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että ammatillista yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on kyllä yritetty tehdä yhteisen opetussuunnitelman laatimiseksi. Yhteistyö ei kuitenkaan ole ollut aivan ongelmaton. Tähän on varmastikin suurena syynä ammattikuntien välinen arvostukseen, palkkaukseen, koulutukseen yms. liittyvä eripura, jolla on valitettavan pitkät perinteet kuten esiopetuksen kehittymistä käsittelevästä luvusta voi todeta. Yhteistyötä ei ole myöskään 1990-luvulla varmasti yhtään helpottanut uusien koululakien työstämisen myötä käynnistynyt keskustelu siitä, kuka on pätevä opettamaan ja ketä.

Mitä sitten voitaisiin tehdä, jotta lastentarhan- ja luokanopettajien yhteistyö olisi luontevampaa? Miksi lastentarhanopettajien toiveet toisen arkipäivän työhön tutustumisesta on niin vaikea käytännössä toteuttaa? Jo Aukusti Salon ajatuksena 1900 - luvun alkupuolella oli lastentarhan- ja luokanopettajien yhteinen koulutus (Hänninen & Valli, 131 - 135). Olisiko se ratkaisu yhteistyön ongelmiin? Viime vuosina tällä alueella on tapahtunut lähentymistä, kun lastentarhanopettajakoulutus siirtyi yliopistoihin. Tästä huolimatta ammattiteilla on edelleen erilainen yhteiskunnallinen arvostus. Lastentarhanopettajille katsotaan riittävän alempi kandidaattitasoinen korkeakoulututkinto, kun taas luokanopettajilta edellytetään

ylempää korkeakoulututkintoa. Mikäli lastentarhan- ja luokanopettajien yhteistyötä todella halutaan lisätä, tulee molempien koulutusta muuttaa siten, että siihen sisältyisi toisen työhön tutustumista sekä teoriassa että käytännössä. Tätä opinnäytetyötä tehdessämme huomasimme, kuinka tärkeää luokanopettajille on tutustua lastentarhatyön historiaan. Kun tuntee menneisyyden, nykyisten käytäntöiden ymmärtäminen on helpompaa. Samoin koimme merkittäväksi varhaiskasvatuksen teoriaperustaan perehtymisen. Todennäköisesti myös lastentarhanopettajien olisi hyvä koulutuksessaan saada nykyistä enemmän tietoa koulutyön taustalla olevista teorioista. Teoriaan tutustumisen ohella lisäisimme koulutukseen myös käytännön päiväkotij- ja kouluelämään tutustumista harjoittelun myötä. Uskomme, että tällä tavalla saataisiin molemmin puolin murrettua pinttyneitä asenteita ja käsityksiä.

Toisaalta pelkällä koulutuksen uudistamisella ei muutosta tapahdu. Työelämään siirtyessä nuori opettaja pyrkii sosiaalistumaan uuteen ympäristöönsä. Tällöin hän usein hylkää opettajankoulutuksessa saamansa tieteelliset ja taiteelliset ideaalimallit hyvästä opettamisesta ja ryhtyy osittain tiedostamattaankin vanhempien työtovereiden ylläpitämän vakiintuneen kasvatuskäytännön toteuttajaksi. (Kivinen & Rinne 1992, 23.) Näin ollen olisi ensiarvoisen tärkeää saada jo työelämässä oleville opettajille todellisia kokemuksia toisen ammattiryhmän työstä.

Mikä sitten estää lastentarhan- ja luokanopettajien nykyistä avoimemman yhteistyön? Eri hallinnonaloilla toimiminen on varmasti yksi yhteistyötä hankaloittava tekijä. Lastentarhatyön alkaessa maassamme sillä oli sosiaalihuollollinen tehtävä, joten sosiaalihuollon alaisuudessa toimiminen oli luonnollista. Vaikka nykyäänkin päiväkotinähdään pääasiassa hoitopaikkana, on sen tehtävä silti selkeästi erilainen kuin vuosisadan alun kansanlastentarhoilla. Jo sellaiset nimitykset kuin esiopetus, varhaiskasvatus ja lastentarhanopettaja viittaavat siihen, että päiväkodit kuuluisivat tällä hetkellä luonnostaan osaksi kouluhallintoa. Hallinnollisten järjestelyiden muuttaminen ei varmasti yksinään parantaisi yhteistyötä, mutta todennäköisesti se kuitenkin tekisi sen luonnollisemmaksi.

Lastentarhanopettajien alkuopetusnäkemysten pinnallisuuden ja esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön lisäksi huomiomme kiinnittyi tuloksia pohtiessamme näkemyksiin kouluun valmentamisesta. Haastateltavat vaikuttivat olevan ikään kuin kahden vaiheilla tämän esiopetuksen tehtävän kanssa. Toisaalta he eivät mielestään mitenkään erityisesti valmentaneet lapsia kouluun, toisaalta he kuitenkin ilmoittivat selkeästi tätä tekevänsä. Epävarmuus omasta paikasta ja tehtävästä suhteessa alkuopetukseen heijastuikin kaikkien haastateltavien vastauksista. Kahden vaiheilla olo voi kertoa myös suuremmasta trendistä. 1970-luvun kouluunvalmentautumisbuumin jälkeen olemme 1980-luvun tarkan tavoiteohjauksen kautta ehkä siirtyneet sellaiseen yksilöllisyyttä korostavaan aikaan, jossa kouluun valmentautuminen on kirosan kaltainen sanapari, jota ei oikein tohdi ääneen lausua.

Kouluun valmentautumisen yhteydessä panimme merkille myös päiväkotien tavat pitää esikoulutehtävien tekoa varten erillisiä esikoulupäiviä, reliktejä 1970-luvulta. Esikoulupäivistä ja niihin liittyvistä paperitehtävistä kerrottiin hieman vähätellen. Olisi kuitenkin tarkkaan mietittävä, millaisia mielikuvia koulusta tämänkaltaisella työskentelyllä välitetään. Lapsi, joka on aivan pienestä asti ollut päiväkodissa, ei varmasti ymmärrä sitä, että kouluun valmentautumista on muukin toiminta kuin vain se, mitä viimeisenä päiväkotivuotena hienosti esikoulupäiviksi nimitetyt päivät pitävät sisällään. Haastateltavien kuvaama lasten ja vanhempien väärinymmärrys on siis varsin oikeutettua. Miksi pitää erillisiä perinteisen koulumaisia eskaripäiviä, jos kerran kaikki toiminta on esiopetusta, pohjaa seuraavalle oppimismuodolle? Osa haastateltavista kertoi, että esikoulupäivinä toimitaan koulumaisemin, kuin oikeassa koulussa. Joissakin haastatteluissa myös ilmeni, että lastentarhanopettajat ovat tietoisia tämän päivän alkuopetuksen lapsilähtöisyydestä ja leikinomaisuudesta. Lisäksi lastentarhanopettajat kertoivat haluavansa välittää lapsille totuudenmukaista kuvaa koulusta. Nämä asiat ovat ristiriidassa keskenään. Jos esiopetuksessa halutaan helpottaa lapsen koulun aloittamista välittämällä tietoja ja kokemuksia nykykoulun elämänläheisistä käytänteistä, miksi järjestetään tiukan opettajajohtoisia eskaripäiviä? Vanhempien ja lasten vaatimuksiin vetoaminen ei mielestämme riitä syyksi järjettömälle toiminnalle.

Haastateltavien ongelmallinen suhtautuminen kouluun valmentautumiseen kertoo myös lastentarhanopettajien opettajan roolin selkiytymättömyydestä. Varhaiskasvatus määritellään useimmiten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi, sen sijaan koulun yhteydessä puhutaan opetuksesta ja kasvatuksesta. Tutkimuksemme perusteella vaikuttaa siltä, kuin lastentarhanopettajat näkisivät hoidon ja kasvatuksen luonnollisimmaksi tehtäväkseen. Opettamiseen sen sijaan ei oikein osata suhtautua. Toisaalta lastentarhanopettajat haluaisivat olla opettajia ja he kertovatkin muun muassa kirjainten ja numeroiden tunnistamisharjoituksista. Opettajuutensa he liittävät suurimmaksi osaksi esikoulupäiviin, jolloin lapset istuvat pulpetissa ja lastentarhanopettaja opettaa. Koulussa tapahtuvaa opettamista haastateltavat kuvasivat pääasiassa kognitiivisiin tietoihin liittyvänä oppimisena. Voidaan siis sanoa, että heidän näkemyksensä oppimisesta ja opettajuudesta on rajoittunut. Tästä kertoo esimerkiksi yhden haastateltavan kuvaus erilaisista opettajista. *“Sitten on sellaisia opettajia, jotka opettaa hyvin vapaasti, jotka ei niinku oikeastaan opetakaan.”* Miksi esimerkiksi ryhmässä toimimisen taitojen opetteleminen ei ole oppimista ja opettamista. Vaikuttaa siltä, kuin opettamisella olisi lastentarhanopettajien näkemyksissä kielteinen leima. Oma opettajan tehtävää vähätellään ehkä myös siksi, että ei tiedetä, mitä pitäisi opettaa. Tälläkin perusteella esi- ja alkuopetuksessa tarvittaisiin todellista yhteistyötä muun muassa opetussuunnitelmien laadinnassa.

Kaiken kaikkiaan esi- ja alkuopetuksen niveltymistä pohtiessa tulee sellainen olo, että kyse on pitkälti aikuisten intresseistä. Molempien osapuolten tunnustamasta lapsikeskeisyyden jalosta aatteesta huolimatta lapsi ja hänen parhaansa on vaarassa jäädä aikuisten jalkoihin. Mikä olisikaan tilanne nyt, olisimmeko aidommin lasta ajattelevia, mikäli Uno Cygnaeuksen ja Aukusti Salon suunnitelmat pienten lasten koulusta olisivat aikoinaan toteutuneet? Ei olisi enää lastentarhanopettajia eikä alkuopettajia, olisi vain tasavertaisia pienten lasten opettajia.

9.2 Lopuksi

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, miten haastateltavien näkemykset toteutuvat käytännössä, miten he lapsia kouluun valmentavat ja toisaalta millaisia ovat luokanopettajien ajatukset ja miten he niitä toteuttavat. Olisi myös kiinnostavaa tietää, mitä lapset itse ajattelevat kouluun lähdöstä, millaisia ovat heidän odotuksensa ja miten nuo odotukset koulun alkaessa täyttyvät. Ehkäpä monet aikuisten kuvittelemat lasten odotukset eivät olekaan todellisia. Lapsilla saattaa olla mielessään jotakin aivan muuta. Ehkäpä me aikuiset myöskin teemme lasten kouluun alkuun liittyvistä pikku peloista ja jännityksen aiheista liian suuren numeron. On muistettava, että kouluun siirtyminen on eräänlainen riitti aikuisten maailmaan ja että riitteihin kuuluu olennaisena osana hiukkanen jännitystäkin.

Kuten tämäntyyppisten tutkimusten tulokset yleensäkin, eivät tämänkään tutkimukset tulokset ole yleistettävissä. Toivomme kuitenkin, että saamamme tulokset antavat lukijoille ajattelemisen aihetta. Esi- ja alkuopetuksen niveltämisessä on vielä nykyisellään paljon työsarkaa jäljellä, joten tästäkin tutkimuksesta saaduille tuloksille lienee jotakin käyttöä.

Meille itsellemme tämän opinnäytetyön anti on varmasti kaikkein suurin. Olemme saaneet harjoitella tutkimuksen tekemistä ja olemme siitä jotakin oppineetkin. Oma esiyymmärryksemme tutkimusaiheesta on tutkimuksen aikana laajentunut niin paljon, että nyt ensimmäisistä ajatuksista tehdyt merkinnät lähinnä huvittavat. Arvostuksemme lastentarhanopettajien tekemää työtä kohtaan on kasvanut ja ymmärrämme nyt myös paremmin, miltä luokanopettajien näkemykset ja toiminta saattavat lastentarhanopettajista vaikuttaa. Toisen näkökulmien ymmärtäminen vaatii todellakin syvällistä paneutumista toisen ajatuksiin ja siihen viitekehukseen, josta käsin toisen ajatukset syntyvät.

LÄHTEET

Ailio, M.-L. 1994. Millaista esiopetusta lapsille tulisi helsinkiläisten vanhempien käsitysten mukaan järjestää? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Anning, A. 1988. The first years. Education 4 to 8. 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

Esikoulukomitean mietintö. Komiteamietintö 1972:A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972. Liite komiteamietintöön 1972:A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Esiopetuksen kehittäminen. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991. Helsinki: Kouluhallitus ja sosiaalhallitus.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.

Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. Opetushallituksen ja STAKESin yhteinen linjaus. Helsinki: Opetushallitus ja STAKES. Oppaita 1994: 24.

Fränti-Nurmi, P.-L. & Noponen, L. 1993. Esi- ja alkuopettajien käsityksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perusvalmiuksista sekä kielellisen kasvatuksen jatkuvuudesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Hasari, A. 1990a. Kasvatustoiminnan suunnittelu. Teoksessa A. Brotherus, A. Hasari & E. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä, 117 - 132.

Hasari, A. 1990b. Varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmälliset kokonaisuudet. Teoksessa A. Brotherus, A. Hasari & E. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä, 34 - 56.

Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatus ja lapsen kasvuympäristö. Teoksessa A. Brotherus, A. Hasari & E. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä, 57 - 83.

Helimäki, E. 1994a. Esiopetus. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY, 37 - 39.

Helimäki, E. 1994b. Opetussuunnitelma pienten lasten opetuksessa. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY, 50 - 74.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. painos. Porvoo: WSOY

Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. Kasvatus 27 (5), 489 - 498.

Hujala-Huttunen, E. & Tauriainen, L. 1995. Laadun arviointi varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.

Hujala-Huttunen, E. 1996. Day care in the USA, Russia and Finland: Views from parents, teachers and directors. *European Early Childhood Education Research Journal* 4 (1), 33 - 46.

Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö I osa. Perhe ja päivähoido kasvuympäristönä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto/Gummerus.

Hylkilä, M. 1991. Esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Hytönen, J. 1994. Varhaiskasvatus ja koulukasvatus. Teoksessa A. Brotherus, A. Hasari & E. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä, 34 - 36.

Hytönen, J. 1997a. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uudistettu painos. Juva: WSOY

Hytönen, J. 1997b. Yhteisöllisyys unohtui esiopetuksen suunnitelmista. *Lastentarha*. 60 (1), 10 - 12.

Hämäläinen, K. 1982. Opettajien koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta. Opettajien täydennyskoulutuksen ja koulu yhteisön kehittämisen teoreettista tarkastelua. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 9.

Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.

Jauhiainen, P. 1996. Mahdollisuus muutokseen. Opetussuunnitelmatyö opettajan työn ja ammattikuvan muuttajana. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.

Kankaanpää, M. & Nurmi, J. 1993. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen yhteistyö. Kokemuksia ja odotuksia yhteistyöstä Seinäjoen kaupungissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. 1982. Opetussuunnitelman toteutuminen: tuloksen ja johtopäätökset. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 41.

Kantoniemi, T. & Pohjonen, H. 1995. "Yhteistyötä vai yrmistelyä". Tutkimus lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välisestä yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Kiesiläinen, L. 1990. Päiväkoti kasvatusyhteisönä. Kasvatuskulttuuri. Helsinki. Kriittinen korkeakoulu. Julkaisuja 14.

Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous. Helsinki. Kriittinen korkeakoulu. Julkaisuja 16.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1992. Tarvitseeko lastenkasvatus korkeakoulutettuja ammattilaisia? Teoksessa J. Kinos (toim.) Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta. Turkulaisten artikkeleita lastentarhanopettajakoulutuksen 100-vuotisjuhlajulkaisuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja B: 36, 18 - 29

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuri koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 31 - 56.

Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Vastapaino: Tampere.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1/1984. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo : WSOY.

Lahikainen, A.-R. 1989. Päivähoito lapsen arjen kokonaisuuden kannalta. Teoksessa E. Huttunen & P. Niiranen (toim.) Onko lapsen hyvä olla päivähoitossa? Puheenvuoroja päivähoitosta. Jyväskylä: Gummerus, 42 - 47

Laine, K. 1992. Opiskelijoiden kasvat-, opetus- ja oppimiskäsitykset I. Lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien käsitysten kuvaaminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 155.

Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvat-, opetus- ja oppimiskäsitykset III. Lastentarhan- ja luokanopettajaksi opiskelevien käsitysten muuttuminen koulutuksen aikana ja muutoksen reflektointi. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 164.

Laki lasten päivähoitosta 36/1973.

Laki lasten päivähoitosta 304/1983.

Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.

Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 1993. Koulun kehittämisen terminologiaa. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26. - 28.11.1992. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 51, 177 - 204.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986 - 1991. Helsinki: Gaudeamus.

Niemi, H. 1992. Uusi joustava opettaja. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Juhla-kirja Lyyli Virtasen merkkipäivän johdosta 10.2.1992. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100.

Niiranen, P. 1993a. Päivähoidon lapsikäsituksesta. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes. Raportteja 88, 5 - 22.

Niiranen, P. 1993b. Päivähoito ja lasten tarpeet. Teoksessa M. Ojala (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 136 - 153.

Nurmi, M-L. 1992. Lastentarhanopettajien näkemyksiä esiopetuksen tavoitteista ja toteutumisesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Ojala, M. 1993a. IEA Preprimary Study in Finland 2. The use of early childhood settings in Finland. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Ojala, M. 1993b. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Jyväskylä: Gummerus.

Ojala, M. 1997. How parents and teachers express their educational expectations for developing and teaching young children. IEA preprimary study in Finland 3. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 63.

Packalen, U. 1994. Kasvattajasta kasvajaksi - Päivähoitohenkilöstön käsityksiä kasvatustehtävästään. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Palovaara, M. 1996. Esiopetuksen pedagogiikka: ideologioiden tyrskyt ja käytännön suvannot. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 26.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

Patton, M. Q. Qualitative evaluation methods. 3rd ed. Beverly Hills: Sage.

Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Pienten lasten hoitojärjestelmän kehittämistyöryhmän loppuraportti. 1994. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 1994: 11.

Pulkinen, L. 1992. Kuusivuotiaana 90-luvulla. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Opetushallitus. Valtion painatuskeskus, 12 - 24.

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsinki: STAKES. Tutkimuksia 66.

Rinne, R. 1986. Opettaja ja koulun todellisuus. Kasvatus (17) 23 - 30.

Rusanen, E. (toim.) 1990. Muutoksen arki päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa -projektin loppuraportti osa II. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 11.

Strandell, H. 1994. Lasten toiminnan sosiaalisuus - ja mitä siitä voi oppia teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin. Helsinki: STAKES Raportteja 163.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51.

Tiedonantoja koulukokeilusta. 1978. Kuusivuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kokeilutoiminnasta. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimiston julkaisuja 3.

Tähtinen, J. 1992. Lisääntyvää psykologiaa: pikkulastenkasvatusideaalien muutoksen tarkastelua 1955 - 1989. Teoksessa J. Kinos (toim.) Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta. Turkulaisten artikkeleita lastentarhanopettajakoulutuksen 100-vuotisjuhlajulkaisuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:36, 115 - 140.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virtanen, J. 1996. Esiopetussuunnitelman muotoutuminen Suomessa vuosina 1966 - 1996. *Kasvatus* 27 (4), 384 - 397.

Vuori, T. 1992. Kuusivuotiaiden esiopetus lastentarhanopettajan toteuttamana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelukysymykset

OPETTAJUUS

1. Kerrotko koulutuksestasi ja työkokemuksestasi?
2. Miten sinusta tuli esiopettaja? Oletko aina toiminut esiopetusryhmässä?
3. Mikä on esiopettajan tehtävä?
3. Missä onnistut työssäsi? Mikä palkitsee sinua?
4. Onko jotain, missä koet epäonnistuvasi? Onko työssäsi jotain, mihin tarvitsisit apua, tietoa tai lisäkoulutusta?

ESIOPETUS

1. Mitkä ovat esiopetuksen keskeiset tavoitteet?
Miten näitä tavoitteita toteutetaan?
2. Mitä esiopetuksessa tehdään ja opitaan?
3. Miten esiopetuksessa opitaan?
4. Miten esiopetusta arvioidaan?
5. Millainen on esiopettajan ja esioppilaan suhde?
6. Mikä on esiopetuksen merkitys kouluviihtyvyyden, koulumenestyksen ja koulun alun onnistumisen kannalta?

ALKUOPETUS

1. Millaista ekaluokkalaista koulussa odotetaan?
Mitä pitää osata koulun alkaessa?
2. Miten koulun aloitukseen on esiopetuksessa valmistauduttu?
3. Mitkä ovat ensimmäisen luokan tavoitteet ja miten niitä toteutetaan?
4. Mitä koulussa tehdään ja opitaan?
5. Miten oppiminen tapahtuu?

6. Miten koulutyötä arvioidaan?
7. Mitä opettaja tekee koulussa? Millainen on hänen roolinsa?
Millainen on opettaja - oppilas -suhde koulussa?

YHTEISTYÖ

1. Millainen on kodin rooli esiopetuksessa?
2. Millainen on kodin rooli koulussa?
3. Onko teillä ollut yhteistyötä koulun kanssa?
Mitä? Millaista? Yhteistyön hyvät ja huonot puolet?