

1034/99

7626

ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTÄ KIELTÄ ETSIMÄSSÄ

Leena-Kaisa Köntti

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 1999
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitoksen määrääminä tarkastajina esitämme kasv. yo. Leena-Kaisa Köntin pro gradu -tutkielmasta "Esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsimässä" (179 sivua) seuraavaa:

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esi- ja alkuopetuksen ammattilaisten yhteistyön käynnistymistä ryhmäprosessina. Prosessin keskeiseksi kysymykseksi nousi 'yhteisen kielen' pohtiminen sekä keskustelun että toiminnan tasolla erilaisista kasvatuskulttuureista tulleiden ammattilaisten kesken. Tutkimus on osa laajempaa Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusprojektia esi- ja alkuopetuksesta. Tutkija on tarttunut hyvin ajankohtaiseen aiheeseen ja vaativaan tutkimustehtävään. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on käytännön tasolla vasta rakentumassa eikä sitä ymmärrettävästi ole vielä paljoa tutkittu.

Tutkimuksen otsikko "Esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsimässä" vastaa hyvin tutkimuksen sisältöä ja tilannetta, jossa vakiintuneita käytänteitä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ei vielä ole. Tutkimuksessa pyritään nimenomaan seuraamaan sitä prosessia, etsimistä, jota ydinryhmä käy läpi kokoontumisissaan, pohdinnoissaan ja keskusteluissaan. Tutkimuksen jäsentely on selkeä ja looginen. Johdannossa pyritään perustelevaan tutkimusaiheen merkitys ja tuodaan esille aiheen ajankohtaisuus.

Jo alkulehdillä esitellään tutkimukselle hyvin jäsentyneet ja selkeät ongelmat: miten yhteinen kieli rakentuu, miten sitä etsitään ja miten se löytyy. Myöhemmin lukijalle herää kysymyksiä ongelmien asetelusta, kun tutkija väittää, että tutkimus eteni aineiston ehdoilla ja ongelmanasettelu tarkentui aineiston keruun ja analyysin yhteydessä kuten laadullisessa tutkimuksessa on tapana. Seurasiko tutkija siis kvantitatiivista vai kvalitatiivista lähestymistapaa ja millä tavalla prosessi todella muokkasi ongelmia?

Teoreettisessa osassa tutkija hahmottaa viitekehyyksi kulttuurien kohtaamista ja siinä syntyviä ristiriitoja. On totta, että eri ammattialojen ihmiset saattavat arvioida samaa asiaa hyvinkin eri sanoin, kun he tarkastelevat asiaa eri näkökulmasta. Lähestymistapa on tuore ja mielenkiintoinen, mutta sen käsittely jää ohueksi eikä tekijä vakuuta lukijaa siitä onko hän syvällisesti ymmärtänyt kulttuurien välisen viestinnän käsitteiden käytön kasvatustieteellisessä kontekstissa. Viitekehys vaatisi tiivistämistä (erityisesti luku 2) ja keskeisten asioiden selkeämpää rinnastamista kulttuurien välisen viestinnän ja toimintakulttuurien, päiväkotij- ja koulukulttuurit, analyysin suhteen. Lukeneisuus on melko kapea käsittäen lähinnä Kankaanrannan ja Cristenssonin tutkimuksia. Lähteinä on paljon oppikirjoja ja pro gradu -tutkielmia, joidenka lähdemerkinnät ovat lähdeluettelossa puutteellisia. Kulttuurien välistä viestintää on kuitenkin tutkittu paljon meillä ja muualla. Tutkijalta olisi toivonut laajempaa perehtyneisyyttä kirjallisuuteen viitekehyyksen käsittelyssä ja sitä kautta analyyttisempää otetta.

Työssä on toimintatutkimuksellinen lähestymistapa tarkastella yhtä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön ryhmäprosessia. Ydinryhmään kuului luokanopettaja, lastentarhanopettaja, leikkitoiminnan ohjaaja-lastentarhanopettaja, erityisopettaja sekä tutkija itse. Tutkimusprosessi on kuvattu hyvin yksityiskohtaisesti ja tarkasti kuten ladulliseen tutkimukseen kuuluukin. Toisaalta kuvaus osittain hukkuu moniin yksityiskohtiin ja lukijan on vaikea hahmottaa, mitä loppujen lopuksi tapahtui ja mikä siitä oli merkityksellistä tutkimuksen etenemisen kannalta. Viitekehys kulttuurien välisestä kohtaamisesta ei myöskään johdonmukaisesti rajaa tutkimusta vaan lukijalle jää tunne, että tässä on tutkittu vähän kaikkea esille tullutta. Tutkija on kuitenkin ollut hyvin huolellinen ja perusteellinen raportoinnissaan.

Tutkijan oma osallistuminen ryhmäprosessiin sai ennakoitua suuremman roolin yhteistyön etenemisen kannalta. Toimintatutkimuksen näkökulmasta tutkijan osallistuminen prosessiin sen yhtenä jäsenenä on mahdollista, jopa toivottavaa. Tässä yhteydessä tutkijalta olisi kuitenkin vaadittu työnohjauksellisia taitoja prosessin vetäjänä ja se on taas liian suuri vaatimus pro gradu -vaiheen opiskelijalle. Kokenut ryhmän vetäjä olisi ehkä pystynyt viemään

ryhmäprosessia syvällisempiin pohdintoihin kasvatuksesta, oppimisesta ja opettamisesta sekä todella yhteisen kielen juurille. Tässä tutkijan tekemä analyysi ja raportointitapa ei anna oikeutta aineistolle. Tutkija joutui pitäytymään valmiissa Laineen (1992) luokitusrungossa, joka itse asiassa kavensi aiheen käsittelyä. Ryhmäläisten vastausten luokittelussa määrällinen käsittelytapa rikkoo ladullista prosessia, kuten ydinryhmän jäsenet itsekin toteavat. Vaikka jäsentely auttaa keskustelun analysointia ja raportointia, tulisi hyvin tarkkaan miettiä missä järjestyksessä toiminta etenee. Jos esim. kyselylomakkeen vastauksista olisi ensin keskusteltu ja aidosti pohdittu ryhmässä, olisi ns. oikeiden vastausten vaatimus ja vastausten täydentäminen hävinnyt merkityksettömänä. Yhteisen kielen etsimisessä olisi voitu lähteä ydinryhmäläisistä itsestään nousevista käsitteistä ja heille merkityksellisistä asioista toisin kuin nyt, jolloin nojaututtiin auktoriteettiin. Käsitysten purku ryhmässä oli ajatuksena kuitenkin hyvä ja se on raportoitu huolellisesti.

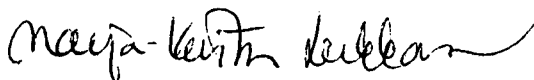
Tutkimusprosessin lopussa tarkastellaan yhden kokonaisopetuksen teeman toteuttamista kunkin ydinryhmäläisen omassa toimipisteessä. Ideana käsitysten todentumisen arviointi käytännön opetustyössä on mielenkiintoinen ja tärkeä. On niin helppo puhua toista ja tehdä jotain muuta. Tutkija lähteen kuitenkin laajentamaan tutkimuskenttää esim. lapsiin ja toimintaympäristön virikkeellisyyteen eikä tutkimus pysy enää kasassa. Samoin haastatteluilla ei ole enää selvää yhteyttä tutkimusongelmiin. Haastattelujen painopistettä olisi voinut suunnata esim. siihen mitä opettajat olivat tällaisesta työskentelystä itse saaneet. Tutkijan olisi toivonut tarkastelevan tutkimusongelmien suuntaisesti jotakin oleellista, tutkimusongelmiin ja yhteisen kielen etsimiseen lisävalaistusta tuovia elementtejä. Esimerkiksi opettajien kokemus siitä, että teeman toteutus oli lapsilähtöisempää kuin tavallisesti herättää kysymyksen, mitä ydinryhmäläiset lapsilähtöisyydellä loppujen lopuksi tarkoittivat. Tutkimuksessa kuvattu toiminta ja opettajien 'ihmettely' esim. lasten ratkaisujen suhteen eivät vakuuta ulkopuolista lapsilähtöisyydestä. Herää kysymys, tarkoittiko lapsilähtöisyys ydinryhmäläisille vain lasten kuuntelua ja ideoiden huomioimista kuten tutkija esittää vai oliko kyse pedagogisista ratkaisuista? Teema-osa tutkimuksessa jää valitettavan irralliseksi. Toimintaosan toteutus esim. työpareina tai ydinryhmän yhteisenä projektina olisi antanut mahdollisuuden testata yhteistä kieltä käytännön opetustyössä paremmin. Tutkimustehtävä on ollut kuitenkin liian laaja ja vaativa pro gradu -vaiheen opiskelijalle. Toimintaosan analyysi olisi sopinut hyvin jatkotutkimuksen aiheeksi.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan laadullisen tutkimuksen käsittein ja pohdinta on hyvin ansiokasta. Käsittelytavasta on havaittavissa se, että tutkija on sisäistänyt asian ja pystyy erittelemään prosessin eri vaiheita analyttisesti. Myös toimintatutkimus ja tapaustutkimus metodeina on tutkijalla hyvin hallussa.


Loppupohdinnassa tutkija osoittaa oman perehtyneisyytensä aiheeseen. Siitä heijastuu tutkijan todellinen asiantuntemus ja kiinnostus esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämistä. Tutkimus tuottaa kiistatta mielenkiintoisia tuloksia ja uusia näkökulmia esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseen. Prosessi herättää myös monia kysymyksiä, jotka vaativat jatkotutkimuksia. Tällä tutkimuksella tulee olemaan käyttöä myös varhaiskasvattajien ja luokanopettajien koulutuksessa.

Työ täyttää pro gradu -tutkielmalle asetetut vaatimukset ja esitämme sen hyväksymistä arvosanalla **cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 3. päivänä kesäkuuta 1999



Marja-Kristiina Lerkkanen
alkuopetuksen pedagogiikan lehtori, KL



Helena Rasku-Puttonen
varhais- ja alkukasvatuksen professori

TIIVISTELMÄ

KÖNTTI, L-K.: *Esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 1999, 179 s.

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ja kehittää esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli. Toimintatutkimuksessa selvitettiin, miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli rakentuu ja miten sitä etsittiin Pyhäjärven esi- ja alkuopettajista koostuvassa ydinryhmässä yhteistyökokeilun eri vaiheissa keväällä ja syksyllä 1996.

Esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä tarkasteltiin kulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta. Teoreettinen viitekehys osoitti, että esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli rakentuu päiväkot- ja koulukulttuurien välisessä viestinnässä, ilmentää esi- ja alkuopetuksen yhteistyökulttuuria ja toimii välineenä uuden yhteistyökulttuurin oppimiselle ja luomiselle.

Tutkimuksen keskeiseksi asiaksi nousi tutkimusprosessi. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittäminen sekä yhteisen kielen etsiminen eteni orientointi-, pohdinta-, ajatusvaihto-, suunnittelu-, toteutus- sekä arviointivaiheina ydinryhmäläisten asettamista lähtökohdista käsin ja heidän tarpeitaan kuunnellen. Tutkimusprosessin toteuttamisessa jokaisen osallistujan sitoutuminen yhteistyöhön oli tärkeää.

Pohdintavaiheessa ydinryhmäläiset osallistuivat kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten kartoitukseen, joka perustui henkilökohtaiseen käsitysten reflektointiin. Kyselyn tarkoituksena oli auttaa ydinryhmäläisiä tiedostamaan paremmin työnsä taustalla olevia käsitteitä. Tuloksista selvisi, että kasvatus- ja opetuskäsitykset olivat tiedostuneet ydinryhmäläisille oppimiskäsityksiä paremmin. Vaikka ydinryhmäläiset kuuluivat eri ammattikuntiin, heidän vastauksensa sijoittuivat lähelle toisiaan.

Kyselyt purettiin ydinryhmän yhteisessä kokoontumisessa. Opettajat tulkitsivat vastaustensa sijoittuvan ylemmille jäsenyneysstasoille kuin tutkijan aikaisemmin tekemissä tulkinnoissa. Tämä osoitti, että käsitysten reflektointi oli jatkunut ja syvempi käsitysten tiedostaminen tapahtui vasta yhteisessä keskustelutilanteessa. Tulosten perusteella sekä henkilökohtainen että ryhmässä toteutettu käsitysten reflektointi oli tarpeellista.

Käsitteilyiden pohjalta oli selvinnyt, että ydinryhmäläiset pohtivat työssään enimmäkseen kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita. Ydinryhmäläiset päättivät sen vuoksi suunnitella Kasvan terveeksi -teeman lapsilähtöisen opetuksen periaatteita noudattaen huomioidakseen paremmin myös oppimisen ja oppijan näkökulman. Suunnitte-

luvaiheessa ydinryhmäläiset vaihtoivat ajatuksia muun muassa opetuskeskustelun toteuttamisesta, opetuksen tavoitteellisuudesta ja vapaan leikin osuudesta opetuksessa. He huomasivat olevansa kiinnostuneita samankaltaisista asioista.

Jokainen ydinryhmäläinen toteutti yhdessä suunnitellun teeman omassa esiopetusryhmässään. Tässä tutkimuksessa seurattiin teeman toteutusta Parkkiman ala-asteen yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä. Erityisen tärkeää oli, mitä esikoululaiset itse kertovat oppineensa teeman aikana. Lasten haastatteluista selvisi, että opettajan teemalle asettamat tavoitteet olivat jääneet lasten mieleen kunkin päivän ja teeman tapahtumina. Lapsille teeman tärkeimpiä asioita olivat konkreettinen tekeminen ja leikki.

Teemaviikkoa yhdessä arvioidessaan ydinryhmäläiset totesivat opetuksen olleen lapsilähtöisempää kuin aikaisemmin. Lapsia oltiin kuunneltu ja heidän ideoitaan oltiin otettu huomioon teeman suunnittelussa ja toteutuksessa. Ydinryhmäläiset olivat kokeneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyön omaa työtään rikastuttavana asiana. Yhteistyötä haluttiin jatkaa edelleen.

Avainsanat: Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, kasvatuskäsitys, opetuskäsitys, oppimiskäsitys, reflektointi, teematyöskentely

ESIPUHE

Tutkimusmatka esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimiseen muotoutui pitkäaikaisemmaksi prosessiksi kuin osasin ennalta aavistaa. Viimeinen "rutistus" opinnäytetyön parissa tuntui välillä ylivoimaiselta urakalta toimintatutkimusprosessia suunnatessa ja laajan tutkimusaineiston keskellä kahlatessa. Matkasta kuitenkin selvittiin -voin siis hengähtää tyytyväisenä. Tukea olen tutkimusmatkani aikana tarvinnut ja sitä olen myös saanut.

Kiitos alkuopetuksen professori Pirkko Liikasetille, joka aloitti opinnäytetyöni ohjaamisen.

Kiitos opinnäytetyöni varsinaiselle ohjaajalle, alkuopetuksen lehtori Marja-Kristiina Lerkkaselle, jolta sain asiantuntevaa palautetta sekä tukea työni eri vaiheissa.

Kiitos kasvatust.lis., tutkija Marja Kankaanrannalle, joka otti minut mukaan esi- ja alkuopetusta tutkivaan ryhmään. Opinnäytetyötä tehdessäni koin Marjan ystävänä, joka kulki rinnallani läpi tutkimusprosessin. Ilman Marjan ohjausta, kannustusta ja uskoa työn valmistumiseen olisin kenties vielä matkan varrella. Marjalle kuuluu myös kiitos mahdollisuudesta toimia tutkimusavustajana Koulutuksen tutkimuslaitoksella sekä mahdollisuudesta osallistua valtakunnallisen esi- ja alkuopetuksen seminaarin suunnitteluun ja toteutukseen. Nämä tilaisuudet antoivat minulle arvokasta kokemusta.

Kiitos tutkimusryhmämme jäsenille Kati Mäkitalolle, Ulla Kanervalle ja Merja Kaukolahdelle henkisestä tuesta ja kannustuksesta. Yhteisissä palautekeskusteluissamme pääsin luokanopettajaopiskelijana konkreettiseen yhteistyöhön lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen maistereiksi opiskelevien kanssa.

Kiitos Pyhäjärven ydinryhmäläisille onnistuneesta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, johon sain osallistua yhtenä ydinryhmäläisenä. Vastaanotto Pyhäjärvellä oli aina iloinen ja lämmin. Jaksoitte uhrata aikaanne rankkojen työpäivien jälkeen yhteisiin kokoontumisiimme. Vaiva kuitenkin palkittiin ja kokoontumiset olivat antoisia meille kaikille. Kiitokset myös Parkkiman koulun opettajille, oppilaille ja muulle henkilökunnalle, joihin sain tutustua etenkin temaviikon aikana.

Kiitos Minna Heikkilälle avusta tutkimusraportin ulkoasun viimeistelyssä.

Kiitokset myös omalle rakkaalle, kotiväelle, ystäville ja sukulaisille tuesta ja muistamisesta. Suurin kiitos kuuluu kuitenkin Taivaan Isälle, joka on työn antanut ja sen päätökseen saattanut.

Jyväskylässä maaliskuussa 1999

Leena-Kaisa Köntti

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

JOHDANTO	8
1 KUN ERI LAISET TOIMINTAKULTTUURIT KOHTAAVAT	12
1.1 Päiväkodin ja koulun kulttuurit	12
1.2 Päiväkoti- ja koulukulttuurien välinen viestintä	13
1.3 Kohti esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimistä	17
1.4 Käsitteiden reflektointi - avain opettajan ajattelun muuttumiseen	20
2 ESIOPETUS PÄIVÄKOTI- JA KOULUKULTTUUREJA YHDISTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ	24
2.1 Esiopetus koulun näkökulmasta	24
2.2 Keitä esiopetus koskee?	27
2.3 Esiopetus suhteessa sen lähikäsitteisiin	29
2.4 Lapsilähtöinen esiopetus	30
3 YHTEISTÄ KIELTÄ ETSIMÄÄN!	33
3.1 Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus	33
3.2 Tutkimusmenetelmät	38
3.2.1 Tapaustutkimus	39
3.2.2 Toimintatutkimus	39
3.2.3 Fenomenografinen tutkimus	43
3.3 Tutkimusprosessi	45
3.3.1 Orientointi	51
3.3.2 Pohdinta	52
3.3.3 Ajatustenvaihto	53
3.3.4 Suunnittelu	54
3.3.5 Toteutus	55
3.3.6 Arviointi	58

4	OPETTAJIEN KÄSITYKSET - POHJA YHTEISELLE KIELELLE	59
4.1	Kasvatuskäsitys	60
4.2	Opetuskäsitys	65
4.3	Oppimiskäsitys	68
4.4	Tulosten yhteenveto ja vertaaminen	72
4.5	Käsitkyselyiden purkaminen	77
5	KOHTI TOIMINNALLISEMPAA YHTEISTYÖTÄ	85
5.1	Teeman suunnittelu	85
5.2	Teeman toteutus	92
5.3	Yhteistyön arviointia	108
6	YHTEISEN KIELEN LÖYTYMINEN	126
6.1	Yhteinen kieli henkilötasolla	127
6.2	Yhteinen kieli ryhmä- ja systeemitasoilla	128
6.3	Yhteisen kielen luotettavuus	134
6.4	Yhteistyön tulevaisuudennäkymiä	141
	LÄHTEET	144
	LIITTEET	152
	Liite 1: Käsitkyselyiden kysymyslomake	152
	Liite 2: Käsitkyselyiden analyysi	155
	Liite 3: Palautekysely	177

JOHDANTO

Kun päiväkodin ja koulun henkilökunta alkaa tehdä yhteistyötä, vaikkapa yhteistä kieltä etsien, kaksi erilaista ammattikulttuuria kohtaa toisensa. Erilaisten kulttuurien kohtaaminen on tullut ajankohtaiseksi keskustelun aiheeksi lisääntyvän kansainvälistymisen myötä mediassa ja kirjallisuudessa. Ollessamme vuorovaikutuksessa eri kulttuuriin kuuluvan ihmisen kanssa saatamme tulla sellaisten kysymysten eteen, joihin oma kulttuuritaustamme ei tarjoa vastauksia. On lähdettävä tutustumaan lähemmin vieraaseen kulttuuriin ja sille ominaisiin piirteisiin. Kieli on yksi kulttuurin keskeisimmistä ilmenemismuodoista ja kielen välityksellä ollaan vuorovaikutuksessa myös yli kulttuurirajojen. Kulttuurien kohtaaminen ja kulttuurien välinen viestintä tarjosi ajallemme ominaisen ja tuoreen näkökulman myös tähän tutkimukseen, jossa tarkastelun kohteena oli päiväkotij- ja koulukulttuurien kohtaaminen niiden etsiessä yhteistä kieltä.

Päiväkotij- ja koulukulttuurien välisestä viestinnästä puhuttaessa on hyvä muistaa, että kulttuurien välinen viestintä on aina ihmisten välistä viestintää; kohtaamisen ja viestintätaitojen opettelu kohti konkreettisempaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Tähän opetteluun sisältyy sekä 'iloa uudesta ystävästä' että vastoinkäymisiä, kun kommunikaatio ei aina toimi ja toista on vaikeaa ymmärtää. Vaikeuksien keskellä kysytäänkin erityistä näkökykyä hahmottaa kulttuurien väliset erot ja erityisesti kulttuureihin sisältyvät yhtäläisyydet yhteistyön voimavarana. Tällaisesta tilanteesta ja voimavarojen tunnistamisesta on mahdollista lähteä etsimään vastausta eteen tulleeseen ongelmaan, löytää eroille yhdistäviä merkityksiä ja päästä siten kulttuurien välisessä viestinnässä eteenpäin.

Monelle päiväkodissa tai koulussa työskentelevälle esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on jo osa arkipäivän toimintaa, toisille taas päiväkodin tai koulun kulttuuri voi olla tuntematon, vähän vieras tai pelottavakin maaperä. Esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön ryhtyminen lapsen joustavan koulunalkamisen turvaamiseksi on kuitenkin opetussuunnitelmien tavoitekuvauksiin asetettu haaste tämän päivän päiväkodeille ja kouluille. Lisäksi esiopetuksen muuttuva tilanne, esiopetuskäsitteen epämääräisyys ja erityisesti kouluissa annettavan esiopetuksen määrän kasvaminen ovat saaneet päiväkodit ja koulut pohtimaan esiopetuksen toteuttamista.

Esi- ja alkuopetukseen liittyvät haasteet ja muutokset eivät ole aina helppoja toteuttaa käytännössä. Muutosten toteuttaminen tulisi aloittaa ajattelutapojen muutoksesta, josta edetään kohti toimintatapojen muuttumista (ks. Riihelä 1993). Tässä muutosprosessissa tulee keskeiseksi niiden käsitysten tarkistaminen, joille opettaja omaa opetustaan rakentaa. Omien käsitysten entistä parempi tiedostaminen ja reflektointi auttaa

opettajaa kehittymään oman työnsä asiantuntijaksi. Tämän seurauksena opettajassa herää usein myös halu lähteä tutkimaan ja kehittämään omaa opetusta ja opettajuutta edelleen.

Vaikka esi- ja alkuopetuksen välinen yhteistyö on eräänlainen haaste, on se myös voimavara ja etuoikeus. Opettajan ei tarvitse olla yksin vastuussa lasten kasvattamisesta ja opettamisesta, vaan vastuu ja asiantuntijuus jakautuu useamman henkilön kesken. Ei tarvitse aina itse tietää kaikkea, vaan voi kysyä toisilta apua esimerkiksi esiopetuksen järjestämiseen liittyvissä ongelmissa. Yhteistyön etuoikeuksiin kuuluu myös se, että yhteistyössä on lupa lähteä luomaan omista lähtökohdista käsin persoonallista, yhteistyökohteelle sopivaa mallia ja sen toteuttamista.

Tällä hetkellä esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeissa yhteistyön toteuttamismallit vaihtelevat. Päiväkodeissa ja kouluissa on edetty toteuttamaan yhä pidemmälle vietyä toiminnallista yhteistyötä, joka koskee yhteisen toiminnan sisältöjä, menetelmiä ja työtapoja (ks. Kankaanranta & Köntti 1997; Kankaanranta 1999). Erilaisissa kasvatuskulttuureissa toimivien opettajien väliseen yhteistyöhön joudutaan lähtemään kuitenkin joskus alusta. On kohdattava erilainen ammattikulttuuri ja opetettava kulttuurien välistä viestintää, jonka kautta voidaan edetä kohti konkreettisempaa yhteistyötä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tämä tutkimus on yksi esimerkki siitä, miten esi- ja alkuopetuksen välille etsittiin yhteistä kieltä ja miten yhteinen kieli löydettiin päiväkotij- ja koulu- kulttuurien välisessä viestinnässä.

Tutkimuksen kohderyhmä osallistui Koulutuksen tutkimuslaitoksen esi- ja alkuopetuksen tutkimusverkostoon (Kankaanranta 1999). Keväällä 1996 esiopetuksen vaihtelevat olosuhteet ja esiopetuksen toteuttamiseen liittyvät kysymykset kokosivat Pyhäjärven esi- ja alkuopettajat yhteisen suunnittelupöydän ääreen. Esi- ja alkuopettajista koostuva ydinryhmä halusi lähteä etsimään yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille sekä ratkaisuja esiopetuksen järjestämiseen. Tutkimukseen osallistuva ryhmä tarjosi myös minulle tilaisuuden tehdä tutkimusta itseäni kiinnostavien asioiden parissa. Tutkimustehtävät nousivat sekä teoriasta että edellä kuvattujen käytännön ongelmien pohjalta. Kiinnostuksen kohteena oli esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsiminen, jota pyrittiin selvittämään seuraavien tutkimustehtävien kautta:

1. Miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli rakentuu?
2. Miten esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsittiin Pyhäjärven ydinryhmässä yhteistyökokeilun eri vaiheissa?

- 2.1 Miten kasvat-, opetus- ja oppimiskäsitysten reflektointi toimi välineenä yhteisen kielen etsimisessä?
- 2.2 Miten yhteistä kieltä etsittiin yhteistyökokeilun suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa?
3. Miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli löydettiin Pyhäjärven ydinryhmässä?
 - 3.1 Miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli löydettiin henkilötasolla?
 - 3.2 Miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli löydettiin ryhmätasolla?
 - 3.3 Miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli löydettiin systeemitasolla?

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan päiväkodin ja koulun erilaisia kulttuureita sekä niiden välistä viestintää (1. luku). Olen nostanut esiin esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja yhteisen kielen etsimiseen liittyviä lähtökohtia sekä erilaisia yhteistyön toteutusmalleja. Tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopettajista koostuva ydinryhmä kehitti omaa työtään yhteistoiminnan kautta. Ydinryhmä lähti yhteistyössään liikkeelle omista, ainutlaatuisista lähtökohdistaan.

Ensimmäisessä luvussa esittelen myös käsittekyselyt avaimena opettajan ajattelun muuttumiseen eli askeleena kohti yhteistyömyönteisempää työnkuvaa. Lähtiessään etsimään yhteistä kieltä ydinryhmäläiset vastasivat kasvat-, opetus- ja oppimiskäsityksiä kartoittavaan kyselyyn. Samalla jokainen ydinryhmäläinen sai henkilökohtaisesti reflektoida omaa käsitystään näistä käsitteistä. Tarkoituksena oli auttaa opettajia tiedostamaan entistä paremmin työnsä taustalla olevat keskeiset käsitteet. Ydinryhmäläiset refleктоivat käsityksiään myös ryhmässä, kun käsittekyselyt purettiin niistä yhdessä keskustellen.

Ydinryhmäläiset jatkoivat yhteisen kielen etsimistä siirtymällä käsitteiden reflektoinnista kohti toiminnallisempaa yhteistyötä lapsilähtöistä Kasvan terveeksi -teemaa suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden. Yhteistyön toiminnallisemmassa vaiheessa ydinryhmäläisiä yhdistivät esiopetuksen toteuttamiseen liittyvät kysymykset. Tutkimuksen toisessa luvussa teoreettisen viitekehysten huomio kiinnittyikin esiopetukseen. Esiopetus nähdään päiväkotij- ja koulukulttuureja yhdistävänä tekijänä. Esiopetusta on tarkasteltu opetussuunnitelmien pohjalta enemmän koulussa kuin päiväkodissa annettavan esiopetuksen kannalta, koska esiopetuksen toteuttamista seurattiin Parkkiman ala-asteen yhdistetyssä esi-

ja alkuopetusryhmässä. Olen nostanut toisessa luvussa esiin myös esiopetuksesta sekä esiopetuskäsitteestä käytävää keskustelua. Tarkastelen esiopetusta lisäksi lapsilähtöisen esiopetuksen näkökulmasta ja esittelen yhden konkreettisen lapsilähtöisen työskentelyn mallin, teematyön.

Tutkimuksen kolmannessa luvussa kuvataan tutkimuksen kohdejoukko ja ympäristö. Lisäksi luvussa esitellään tutkimusmenetelmät, joilla etsittiin vastauksia tutkimukselle asetettuihin tehtäviin. Tutkimus kohdistui Pyhäjärvellä toimivan esi- ja alkuopetuksen ydinryhmän yhteistyön tutkimiseen ja kehittämiseen, jolloin tapaustutkimus muodosti tutkimuksen menetelmällisen viitekehyksen. Ydinryhmäläiset olivat sitoutuneet kehittämään työtään toimintatutkimuksen keinoin. Tutkimus eteni vaiheittaisena toimintatutkimusprosessina, jonka yhteen vaiheeseen sisältyi myös fenomenografista tutkimusta. Luvun lopussa kuvataan tutkimusaineisto ja sen analyysi. Vuoden 1996 aikana koottu aineisto koostui käsittekyselyistä, ryhmäkeskusteluista, haastatteluista, havainnoinnista ja tutkijan päiväkirjasta. Myös valokuvat, lasten teemakansiot sekä ydinryhmäläisten päiväkirjat täydensivät aineistoa.

Neljännessä luvussa esitellään käsittekyselyistä saadut tulokset. Viidennessä luvussa puolestaan kuvataan Kasvan terveeksi -teeman suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin keskeiset asiat. Teeman toteutuksessa erityisen tärkeä tulos oli se, mitä lapset itse kertoivat oppineensa teeman aikana.

Viimeisessä luvussa luodaan yhteenveto koko tutkimusprosessista. Yhteisen kielen löytymistä on pohdittu henkilö-, ryhmä- ja systeemitasoilla. Luvussa tuodaan esiin myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä pohdinta. Lopuksi suunnataan katse esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tulevaisuuteen.

1 KUN ERILAISET TOIMINTAKULTTUURIT KOHTAAVAT

1.1 Päiväkodin ja koulun kulttuurit

Sanat *päiväkotikulttuuri* ja *koulukulttuuri* liitetään kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa usein muutokseen. Kauppinen (1996) puhuu muun muassa kasvatuskulttuurin muutoksesta haasteena opettajan ammattitaidolle. Sahlberg (1997) puolestaan tuo esiin opetus- ja oppimiskulttuurien muutoksen osana koulukulttuurin muutosta. Hän toteaa vuorovaikutuksen olevan keskeinen kulttuurin muutosvoima, kulttuurimuutosta synnyttävä tekijä (Sahlberg 1997, 11-17). Päiväkotij- ja koulukulttuurit liitetään myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Bronfenbrenner (1979) on nostanut ensimmäisenä esiin lapsen kasvun kontekstuaalisuuden sekä sen kulttuuriset kytkennät. Kankaanranta (1998) soveltaakin tutkimuksessaan Bronfenbrennerin (1979) luomia ekologisia tasoja yhdistäen kulttuuriset merkitykset toimintaympäristöihin, joiden kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa kehityksensä aikana. Christensson (1995) taas tarkastelee päiväkotij- ja koulukulttuurien kohtaamiseen liittyviä etuja ja ongelmia.

Päiväkotij- ja koulukulttuurit sulkevat siis sisäänsä jotakin tutkittua ja selvitettyä, mutta jättävät myös paljon tilaa avoimille kysymyksille koskien erityisesti kulttuurien kohtaamiseen liittyviä ongelmia. Kankaanranta (1998, 31) toteaa, että edelleen pohditaan, onko kahden erilaisen kasvatus- ja koulutuskulttuurin kohtaaminen edes mahdollista.

Päiväkoti ja koulu ovat organisaatioita, joilla on erilaiset traditiot ja oma historiallinen taustansa (Christensson 1995). Niille on ajan myötä muotoutunut myös omat persoonalliset piirteensä. Voidaan puhua kahdesta suomalaisen yhteiskunnan alakulttuurista - päiväkotij- ja koulukulttuurista. Sahlberg (1997, 126) selventää kulttuurin ja koulukulttuurin suhdetta toteamalla, että samaan tapaan kuin maapallon eri kansoilla ja ihmisillä on erilaisia kulttuureita, myös koululla on yhteiskunnallisten instituutioiden maailmassa sille oma kulttuurinsa. Sahlberg (1997, 128) toteaa, että koulukulttuurista on käytetty kirjallisuudessa yleensä kulttuurin antropologista määritelmää, jolloin kulttuurilla tarkoitetaan muun muassa ryhmän omaksumaa tietoa, vallitsevia uskomuksia, arvoja, tottumuksia, moraalialia, rituaaleja, symboleja ja kieltä, lyhyesti sanottuna elämäntapaa. Päiväkotij- ja koulukulttuureiden sisällä vaikuttaa myös ammattiryhmiin liittyviä osakulttuureita. Päiväkotikulttuuri sisältää lastentarhanopettajien ja koulukulttuuri opettajien kulttuurin.

Päiväkoti- ja koulukulttuurit voivat ilmetä monin eri tavoin. Christenssonin (1995, 86) mukaan ne tulevat esiin esimerkiksi organisaatioiden hallinnoissa, toiminnan laajuudessa, arvostuksissa, puhetavoissa, sopimuksissa ja vanhempien rooleissa. Päiväkoti- ja koulukulttuurien osakulttuuri eli opettajakulttuuri voi puolestaan ilmetä opettajien käsityksissä, uskomuksissa, odotuksissa sekä toimintatapoja koskevissa tottumuksissa (Sahlberg 1997, 128). Tiivistetysti voidaan sanoa päiväkoti- ja koulukulttuurien ilmenevän ajattelu- ja toimintatavoissa (ks. myös Sahlberg 1997,17).

1.2 Päiväkoti- ja koulukulttuurien välinen viestintä

Ihmisten ja ihmisyhteisöjen välinen viestintä ei ole koskaan täydellistä. Ymmärryksen puute vierasta kulttuuria kohtaan saattaa aiheuttaa jopa kulttuurienvälisiä yhteentörmäyksiä. Viestintä toimii kuitenkin paremmin, jos osallistujilla on tietoa toistensa toiminnasta. Pitkäsen (1997) mukaan kulttuurienvälisen erojen ymmärtäminen ja tiedostaminen voi olla ikäänkuin "avain" tehokkaampaan viestintään. Tämän vuoksi tietoisuus myös päiväkoti- ja koulukulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroista on tärkeää. Seuraavassa taulukossa on tuotu esiin keskeisiä, päiväkoti- ja koulukulttuureita yhdistäviä ja erottavia tekijöitä.

TAULUKKO 1. Päiväkoti- ja koulukulttuureita yhdistäviä ja erottavia tekijöitä

Yhdistäviä	Erottavia
<ul style="list-style-type: none"> * lapset * vanhemmat * samansuuntaiset tavoitteet * esiopetus * lapsen joustava siirtyminen kasvatuskulttuurista toiseen 	<ul style="list-style-type: none"> * tavoitteita toteuttavat ympäristöt * arvostukset ja käsitykset * ihmisillä enemmän tietoa koulun toiminnasta * kontaktit vanhempiin * työtavat * puhetavat

Päiväkoti ja koulu muodostavat kaksi peräkkäistä kasvatuskulttuuria ihmisen elämässä. Lapsi vanhempineen tutustuu ensin päivähoidon maailmaan, jonka jälkeen seuraa siirtyminen kouluympäristöön. Näin ollen päivähoidosta kouluun siirtyvät lapset ja heidän vanhempansa ovat päiväkoti- ja koulukulttuureja yhdistäviä tekijöitä (Christensson 1995, 101).

Päiväkodeilla ja kouluilla on lisäksi samansuuntaiset tavoitteet, joilla pyritään tukemaan yksittäistä lasta hänen kehityksessään (Christensson 1995; Kankaanranta 1998). Myös esiopetuksen järjestäminen ja lapsen joustava siirtyminen kasvatuskulttuurista toiseen ovat viime vuosina olleet päivähoitoa ja koulua yhdistäviä puheenaiheita. Kankaanrannan (1998) mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen jatkuvuuden toteutuminen edellyttää elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti päiväkodin ja koulun kulttuurien ja toiminnan lähenty mistä, jotta lapsuudesta muodostuisi ehjä kokonaisuus.

Vaikka päiväkodeilla ja kouluilla onkin samansuuntaiset tavoitteet, tavoitteita toteuttavat ympäristöt ovat usein erilaisia. Päiväkoti ja koulu kuuluvat muun muassa eri hallintokuntien, sosiaalishallinnon ja kouluhallinnon, alaisuuteen. Ajan kuluessa myös toimintakulttuurien tehtävät ovat määrittäneet erilaisiksi. Päiväkodin tehtävä nähdään yhteiskunnallisena, kun taas koulun tehtävä on pedagoginen (Kankaanranta 1998). Erilaisten tehtävien vuoksi henkilökunta koulutetaan omissa yksiköissään. Lisäksi lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammatit eroavat toisistaan työajan ja palkkauksen suhteen.

Päiväkodin ja koulun erilaisten tehtävien myötä saattaa esiintyä eroja arvostuksissa ja käsityksissä, jotka muodostavat pohjan kahdelle erilaiselle kasvatuskulttuurille. Koulun toimintaa seurataan tarkemmin valtion tasolla ja koulu on oppimistavoitteiden toteutumisesta ikään kuin "tulovastuussa" yhteiskunnalle. Tämän vuoksi opettajan työtä usein arvostetaan enemmän kuin lastentarhanopettajan työtä. Saatetaan ajatella, että opettaja opettaa lapsia, kun taas lastentarhanopettaja pitää lapsista huolta päivän aikana. Lastentarhanopettajan ja luokanopettajien ammattirooleihin liitetään myös käsityksiä, joiden mukaan lastentarhanopettaja vain puuhastelee lasten kanssa leikkien eikä lainkaan suunnittele pedagogista toimintaa. Opettajien opetusta taas voidaan pitää opettajankirjojen kahlitsemana, jolloin yksityinen lapsi ja hänen tarpeensa helposti unohdetaan. Päiväkoti- ja koulu- kulttuurien kohdatessa myös tämänkaltaiset arvostukset ja käsitykset kohtaavat toisensa. (Christensson 1995.)

Koulu on organisaationa vanhempi kuin päiväkotia ja ihmisillä on usein enemmän tietoa koulun kuin päiväkodin toiminnasta. Lähes jokaisella liittyy omakohtaisia kokemuksia koulu-aikaan, mutta päiväkodissa kaikki eivät ole edes käyneet. (Christensson 1995.) Ihmisillä oleva tieto päiväkodin ja koulun toiminnasta ei kuitenkaan ole aina ajan tasalla. Saatetaan ajatella, että päiväkotia ja koulun pysyvät jatkuvasti samanlaisina, vaikka ne ovat olleet muutosprosessissa koko historiansa ajan. Vanhaksi käynyt tieto voikin aiheuttaa ongelmia kodin, päiväkodin ja koulun välisissä yhteistyötilanteissa.

Yhteydenpito vanhempiin on erilaista päiväkodissa kuin koulussa. Päiväkodissa olevien lasten vanhemmat ja päiväkodin henkilökunta kohtaavat päivittäin. Koulussa taas vanhempien vierailu on yleensä harvinaisempaa ja virallisuontoisempaa. Vanhemmat tulevat koululle kutsusta tai pyynnöstä erilaisiin kokoontumisiin, iltoihin, yhdistyksiin tai juhliin. Yhteistä päiväkodeille ja kouluille on, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sisältyy molempien toimintakulttuurien opetussuunnitelmiin. Christenssonin mukaan (1995, 101) vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on aina myös lapsen etu.

Myös päiväkodin ja koulun työtavoissa esiintyy painotuseroja (Doverborg & Pramling 1988). Kankaanrannan (1998) mukaan päiväkodissa asetetaan vaatimuksia lapsen sosiaaliselle kyvykkyydelle, koulussa taas painotetaan enemmän oppilaan älyllisiä saavutuksia. Kun päiväkodin toiminnassa teema ja teematyöskentely on keskeistä, koulussa oppiaineet ja perustaitojen oppiminen nähdään keskeisinä ja teematyöskentely vain oppiaineita syventävänä toimintamuotona. (Kankaanranta 1998, 36-37.) Palovaara (1996) puolestaan näkee, että pedagogisten tehtävien erilaisuus tulee esiin päiväkodin ja koulun tavoissa suhtautua esiopetukseen. Erottavaksi tekijäksi muodostuu, nähdäänkö esiopetus suhteessa kouluun menoon instrumentaalisesti, välineellisesti vai korostetaanko lapsuuden eksistentiaalista, itseisarvoista merkitystä. (Palovaara 1996, 8.)

Päiväkodin ja koulun työtapoja koskevien painotuserojen suhteen on syytä olla kuitenkin kriittinen. Vaikka päiväkodin ja koulun toimintatapojen jakautuminen sosiaaliseen kyvykkyyteen ja älyllisiin saavutuksiin sekä teematyöskentelyyn ja oppiaineisiin saattaa olla vielä yleistä todellisuutta, löytyy tästä jaottelusta nykyään jo paljon poikkeuksia. Yhteistyötä tehdessään päiväkodit ja koulut ovat saaneet vaikutteita toisiltaan ja oppineet uutta toistensa työskentelytavoista (ks. esim. Kankaanranta & Tiihonen 1994).

Päiväkodin ja koulun kulttuurit eroavat toisistaan myös tavoissa tehdä työtä yksin ja yhdessä. Koulun kulttuuriin on pitkään kuulunut yksintyöskentelyn perinne (Christensson 1995; Sahlberg 1997). Koulussa opettajalla on vastuullaan luokka, jossa saattaa olla yli 30 erilaista oppilasta. Opettajan on kuitenkin aina oletettu selviävän yksin oman luokkansa opetuksesta ja avun tarvetta on pidetty lähinnä heikkoutena opettajan ammattitaidossa. Koulun opettajat ovat saattaneet kokea yhteistyön myös ulkoisena paineena ja ylimääräisenä taakkana oman työnsä lisäksi. Päiväkodissa henkilökunnan yhteistyö on sen sijaan ollut aina osa jokapäiväistä toimintaa. Henkilökunta suunnittelee yhdessä tulevia tapahtumia ja tehtäviä jaetaan toimintaa toteutettaessa. Päiväkodissa on käytettävissä lisäksi enemmän henkilökuntaa lapsiryhmää kohden kuin koulussa.

Kaksi eri kulttuuria sisältää myös kaksi erilaista puhetapaa. Samoistakin asioista voidaan puhua erilaisin käsittein. Christenssonin (1995) mukaan jokaisella organisaatiolla onkin oma, erityinen tapansa nimetä eri asioita. Päiväkodissa muun muassa puhutaan lapsista ja lapsiryhmistä, koulussa taas lasta kutsutaan oppilaaksi ja lapsiryhmästä käytetään nimitystä luokka (Christensson 1995, 98). Erilaisiin käsitteisiin saattaa liittyä myös "parempi-huonompi ajattelua". Christensson (1995, 98) kritisoi muun muassa oppilaskäsitettä. Hänen mielestään myös koulussa olisi hyvä puhua lapsesta, koska oppilas käsittää vain osan lapsesta ja tällöin kokonaisuus unohtuu. Christensson (1995) pitää lisäksi tärkeänä, että päiväkotit ja koulu pyrkisivät etsimään enemmän yhtenäistä taustaa ja termejä.

Yksittäisen ammattikulttuuriin kuuluva sanasto eli kieli, jota kulttuurissa käytetään, tukee kuitenkin kulttuurin omaa identiteettiä (Christensson 1995; Salo-Lee ym. 1996). Kulttuuri-identiteetti ja tietoisuus omasta kulttuuri-identiteetistä luo pohjan myös kulttuurien väliselle viestinnälle ja erilaisten kulttuurien kohtaamiselle (Salo-Lee ym. 1996). Tämän vuoksi on hyvä pohtia, onko tärkeintä etsiä yhteisiä käsitteitä päiväkotit- ja koulukulttuureille, vai olisiko ensin pyrittävä syvemmin ymmärtämään puhekielessä esiintyviä eroja ja oppia sitä kautta kunnioittamaan ja arvostamaan toista kulttuuria ja sen kieltä.

Toimivan viestinnän saavuttaminen vaatii siis kulttuurieroihin perehtymistä (Alitolppa-Niitamo 1992; Pitkänen 1997). Vertaamalla kulttuureja toisiinsa voidaan paremmin havaita erilaisuutta ja löytää uutta näkökulmaa omaan kulttuuriin. Lisäksi voidaan huomata, että kaikissa kulttuureissa on myös samoja piirteitä. Kulttuurien välisiä eroja esiintyy lähinnä siinä, millaisen painotuksen jotkut piirteet ja ilmiöt saavat ja miten ne toimivat tietyissä tilanteissa tai ihmissuhteissa. (Salo-Lee ym. 1996.) Rajanveto päiväkodin ja koulun välillä saattaakin olla lapsen kannalta keinotekoinen. Erojen korostamisella voidaan jopa estää kokonaisvaltaisen näkemyksen muodostuminen lapsesta, kasvusta ja oppimisesta (Kankaanranta 1998, 37). Tämän vuoksi kulttuurien välisten yhtäläisyyksien painottaminen on erojen esiinnostamista tärkeämpää. Päiväkodin ja koulun yhteistyössä olisikin tärkeää löytää se, mikä on yhteistä lapsen eduksi (Christensson 1995; Kankaanranta 1998).

Päiväkotit- ja koulukulttuurien välisessä viestinnässä kulttuurien erilaisuus tulisi nähdä rikkautena ja jopa toivottavana asiana. Erot on mahdollista nostaa esiin ja neuvotella yhdessä niiden merkityksistä (Pitkänen 1997). Yhteisten merkitysten kautta kulttuurien väliset erot voivat muodostua jopa viestintää eteenpäin vieviksi tekijöiksi. Edellytyksenä kuitenkin on, että eroihin suhtaudutaan positiivisella tavalla. (Christensson 1995).

Erilaisten kasvatuskulttuurien kohtaaminen saattaa parhaimmillaan olla todisteena yhteistyön mahtavasta voimasta. Yhteistyöstä päiväkotien ja koulujen välillä

onkin tällä hetkellä olemassa myönteisiä esimerkkejä ympäri Suomea (ks. esim. Kankaanranta & Tiihonen 1994; Kankaanranta 1998). Yhä edelleen kuitenkin pohditaan, miten voitaisiin muuttaa ja kehittää sekä päiväkodin että koulun työtapoja ja miten hyödynnettäisiin molempien koulutusinstituutioiden ja opettajaryhmien vahvuudet (Kankaanranta 1998).

1.3 Kohti esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimistä

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö opetussuunnitelmissa ja tutkimuksissa. Opetussuunnitelmissa on 1980-luvulta lähtien painotettu, että esi- ja alkuopetuksen tulee muodostaa kokonaisuus, jotta koulun alkaminen olisi lapselle turvallinen siirtymävaihe uuteen yhteisöön (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987; Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Edellytys kokonaisuuden muodostumiselle on, että koulu- ja päiväkotikulttuurit voivat kohdata esi- ja alkuopetuksen välisessä yhteistyössä.

Vuosien saatossa päivähoidon ja koulun välinen yhteistyö on saanut opetussuunnitelmissa uusia sisältöjä ja painotuksia. Peruskoulun alkuopetusta koskevassa oppaassa (1987) tuodaan esiin, että päivähoidon ja koulun opettajien kesken tulisi päästä jatkuvaan vuorovaikutukseen ja kasvatustavoitteiden kannalta yhdensuuntaiseen toimintaan. Yhteistyömuotoina mainitaan tutustumiskäynnit, yhteiset koulutustilaisuudet, neuvottelut ja muu tiedonvälitys. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 19.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) sekä Esiopetuksen suunnittelun lähtökohdissa (1994) todetaan, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tulisi toteuttaa sekä opetussuunnitelmia laadittaessa että käytännön toiminnassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) puolestaan peräänkuulutetaan kodin, päiväkodin ja koulun välistä toimivaa yhteistyötä lapsen turvallisuudentunteen lisäämiseksi ja vanhempien kasvatustyön tukemiseksi. Kehityksen ja oppimisen ongelmatilanteita selvittäessä yhteistyössä voivat olla mukana myös erityisopettaja ja terveydenhoitohenkilökuntaa sekä sosiaalityöntekijät. Yhteistyötä voidaan kehittää lisäksi erilaisten kehittämisverkostojen avulla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 26.)

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa on selvitetty paljon yhteistyöhön liittyviä käsityksiä, mielipiteitä, kokemuksia, toiveita ja odotuksia (ks. esim. Malmros 1985; Forss-Pennanen 1990; Hylkilä 1991; Kankaanpää 1991; Kankaanpää & Nurmi 1993; Wiechel 1994). Viime aikoina esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on edennyt kohti

toiminnallisempaa, sisältöjä, menetelmiä ja työtapoja koskevaa yhteistyötä (Kankaanranta & Köntti 1997). Tämä näkyy myös suuntautumisena projekti- ja hankekohtaisen yhteistyön tutkimiseen. Esimerkiksi Riihelä (1993) on selvittänyt Etsikko-projektiin osallistuneiden opettajien yhteistyötä. Linno (1990) nosti esiin eri hallintokuntien yhteistyön tärkeyden kehityksessään viivästyneen lapsen auttamiseksi. Johansson & Jancke (1995) puolestaan selvittivät kuusivuotiaiden toiminnan pedagogista sisältöä sekä päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä. Kankaanranta (1998) osoitti konkreettisen yhteistyön välineen, portfolion, siltana esiopetuksesta ja alkuopetukseen. Edellä esiteltyjen tutkimusten mukaan tarve esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä kartoittaviin tutkimuksiin on yhä olemassa.

Yhteistyöhön omista lähtökohdista. Opetussuunnitelma näyttää suunnan esi- ja alkuopetuksen väliselle yhteistyölle. Kuitenkin yhteistyön toteutusmuotojen etsiminen annetaan jokaisen päiväkodin ja koulun omalle vastuulle. Jokainen yhteistyöhanke on ainutlaatuinen niin ympäristön, resurssien, yhteistyötä tekevän henkilökunnan kuin lastenkin suhteen. Tämän vuoksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön tulisi lähteä aina omista lähtökohdista käsin. Christensson (1995) painottaakin, että on tärkeää luoda oma malli yhteistyölle. Kankaanranta (1994) puolestaan kysyy, onko tarvetta tai edes mahdollista löytää yhtä ainoaa kaikkiin päiväkoteihin ja kouluihin sopivaa yhteistyömallia.

Christensson (1995) on hahmottanut esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä osista muodostuvana kokonaisuutena. Hän kiteyttää esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyvät osat neljäksi peruseriaatteen, joita ovat pedagogiikka, kasvatus, hoito ja opetus. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön osat tulisi Christenssonin mukaan järjestää siten, että molemmille kulttuureille, päiväkodille ja koululle annettaisiin mahdollisuus rikastuttaa toisiaan ja kehittyä yhdessä. Ensimmäisellä sijalla ei välttämättä ole yhteisen organisaatiomallin luominen, vaan kulttuurien yhteisten ja erilaisten osien selvittäminen. Yhteistyön kokonaisuus voidaan siten luoda erilaisista toimintamuodoista käsin. (Christensson 1995.)

Yhteistyö vaatii myös tavoitetietoista kehitystyötä (Fredriksson 1985; Christensson 1995). Yhteistyön alkuvaiheessa tavoitteena voi olla Kankaanrannan (1996) mukaan esimerkiksi yhteistyön painoalueen, välineen ja kohteen miettiminen. Christenssonin (1995) mielestä aluksi on tärkeää selvittää myös yhteistyön motiivit, eli se, mitä tai ketä varten yhteistyötä tehdään. Riihelä (1993) ja Salo-Lee (ym. 1996) puolestaan painottavat, että yhteistyön lähtökohtana tulee olla ensin ajattelutavoissa tapahtuva muutos, jonka jälkeen voi seurata muutos toimintatavoissa. Salo-Lee (ym. 1996, 127) on esittänyt lisäksi kolme kulttuurienvälisen viestinnän opiskeluun liittyvää vaihetta:

1. Oppijan tietoisuus omasta kulttuurista ja sen merkityksestä omalle ajattelulle, käyttäytymiselle ja elämälle.
2. Tiedon hankkiminen vieraasta kulttuurista ja kulttuuristandardeista sekä niiden vaikutuksesta toiminnan ja käyttäytymisen ohjaajina.
3. Toiminnallisen pätevyyden kohottaminen kulttuurienvälisessä kohtaamistilanteessa ja sen avulla parempi kulttuurinen oppimismenestys.

Yhteistyön käynnistymiseen liittyviä ongelmia. Yhteistyön käynnistymiseen voi sisältyä myös vaikeuksia eikä yhdessä tekemiseen oppiminen tapahdu aina nopeasti. Sahlberg (1997, 132-133) on todennut muun muassa epävarmuuden ja kulttuurien eristyneisyyden yhteistyön esteiksi. Eristyneisyys saattaa vaikeuttaa yhteisen kielen ja yhteisten merkitysten luomista. Yhteistyön alkamisen vaikeuksia voivat olla Sahlbergin (1997, 183) mukaan myös yhteistyön vaatima aika, konservatiiviset uskomukset ja käsitykset sekä yhteisten kasvatus- ja koulutustavoitteiden puuttuminen. Lisäksi aikaisemmin kuvatut koulu- ja päiväkotikulttuureihin liittyvät erot voivat nousta esi- ja alkuopetuksen yhteistyön esteiksi.

Yhteistyön käynnistymisen kannalta olisi tärkeää, että osallistuminen voisi olla vapaaehtoista ja halu yhteiseen tekemiseen voisi nousta osallistujien omista tarpeista ja lähtökohdista käsin. Yhteistyössä ei tulisi unohtaa myöskään osallistujien yksilöllisyyttä: joku nauttii enemmän yksin tekemisestä, toiselle taas ryhmässä työskentely tuntuu luontevalta työnteon tavalta. Sekä yksin että yhdessä tekemisen taitoja tarvitaan. (Sahlberg 1997, 134.)

Yhteistyön vaihtelevat toteuttamismallit. Toiminnassa olevat esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeet ovat todisteena siitä, että yhteistyöhön liittyvät vaikeudet on mahdollista voittaa ja yhteistyössä voidaan päästä eteenpäin. Kankaanranta & Tiihonen (1994) ovat tuoneet esiin erilaisia 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Yhteistä hankkeille on niiden pyrkimys luoda jatkuvuutta lapsen eri kasvatuskulttuureiden välille. Yhteistyön painoalue, väline ja kohde voivat sen sijaan vaihdella (Kankaanranta 1996). Granin (1982, 42-50) mukaan esi- ja alkuopetuksen välisen yhteistyön erilaiset toteuttamismallit voidaan jakaa kolmelle tasolle:

- 1) *Henkilötasolla* yksittäinen lapsi saa tukea vanhemmilta, päiväkodin ja koulun henkilökunnalta, jotka ovat läheisessä yhteistyössä keskenään.

- 2) *Ryhmätasolla* yhteistyö ei suoraan koske lasta, vaan vanhemmat, päiväkodin ja koulun henkilökunta tekevät suunnitteluyhteistyötä esimerkiksi opetusmenetelmien osalta.
- 3) *Systeemitasolla* yhteistyössä on mukana koko päiväkodin ja koulun organisaatio ja yhteistyötä tehdään kasvavassa määrin eri yhteistyöalueilla.

Suurin osa 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeiden yhteistyöstä tapahtuu henkilö- tai ryhmätasolla (ks. esim. Kankaanranta & Tiihonen 1994). Myös Ståhlen (1993) Ruotsissa tekemässä mielipidekyselyssä kävi ilmi, että useimmat lastentarhan- ja luokanopettajat olivat ryhmätasolla tapahtuvan suunnitteluyhteistyön kannalla, vaikka tila- ja henkilökuntaintegraatiokin nähtiin tärkeänä.

Systeemitasolla toteutettavat, täysin integroituneet esi- ja alkuopetuksen yhteistyömuodot, ovat tähän mennessä rajoittuneet lähinnä yksittäisiin kokeiluihin. Esimerkiksi Jukolan yhdistetyssä päiväkodissa ja koulussa Riihimäellä opetus ja kasvatustapa perustuu 6-8-vuotiaiden luokattomaan etenemiseen yhteisissä tiloissa, yhteisen henkilökunnan voimin (ks. Nisonen 1994, 199-210). Stolpe (1995) on tutkimuksessaan tuonut esiin esiopetuksen toteutuksen luokattomasti etenevässä ryhmässä. Fredriksson (1985) puolestaan esittelee samoissa tiloissa toimivan esikoulun, ala-asteen ja päiväkodin yhteistyötä. Kaikissa edellä esitetyissä systeemitason yhteistyömuodoissa on huomattu kaikkien osallistujien keskinäisen yhteistyön ja jaetun asiantuntijuuden olevan tärkeää yhteistyön toteutumiseksi.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ei voi kuitenkaan asettaa paremmuusjärjestykseen siten, että esimerkiksi systeemitason yhteistyö olisi parempaa tai tavoiteltavampaa kuin henkilötasolla tapahtuva yhteistyö. Oleellisempaa on miettiä, millainen yhteistyö on omassa tilanteessa tarkoituksenmukaisinta ja miten se palvelisi parhaiten lapsen etua.

1.4 Käsitteiden reflektointi - avain opettajan ajattelun muuttumiseen

Kunkin kehittämishankkeen on selvitettävä yhteistyötä aloittaessaan toimintansa tavoitteet. Voidaan esimerkiksi pohtia, miten muuttettaisiin ensin ajattelutapoja ja miten edettäisiin sen jälkeen kohti toimintatapojen muuttumista. Yksi mahdollisuus lähteä ajattelutapojen muutokseen on päiväkodin ja koulun tämänhetkisen tilanteen tarkasteleminen. On hyvä tiedostaa, millaisia muutosvaatimuksia päiväkotiin ja kouluun sekä niiden väliseen yhteistyöhön tällä hetkellä yleisesti liittyy.

Päiväkotiin ja kouluun kohdistuvat muutosvaatimukset. Ratkaiseva muutos päivähoiton ja koulun arjessa on ollut tieto- ja oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta, ulkoohjautuvasta tiedonkäsityksestä konstruktivistiseen, dynaamiseen tiedonkäsitykseen (Lehtinen ym. 1989). Muutos tiedonkäsityksessä on näkynyt päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmien sekä lastentarhan- ja luokanopettajien koulutuksen sisältöjen muuttumisena. Sahlbergin (1997, 15) mukaan ero vanhan ja uuden opetus- ja oppimiskulttuurin tulisi näkyä myös opetusmenetelmiä koskevissa uskomuksissa ja käsityksissä, oppimisen lainalaisuuksissa ja tiedon luonteessa sekä opettajan roolissa oppimistapahtumassa. Opettajien odotetaan usein ammattinsa perusteella olevan kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoita. Hirsjärven ja Huttusen (1989) mukaan todellisia asiantuntijoita ovat ne opettajat, joilla on rikas kokemuksen tuoma tieto ja jotka tämän lisäksi ovat perehtyneet omaa alaansa koskevaan teoreettiseen tietoon. Opettajien ammattitaidolta edellytetään siten kokemuksiin ja yleistyksiin perustuvaa arkiajattelua syvällisempää tietoista ja teoreettista ajattelua. (Hirsjärvi 1980.)

Tällä hetkellä myös yhteiskunta asettaa omat muospaineensa päiväkodeille ja kouluille. Heikko valtiontalous on johtanut molemmissa toimintakulttuureissa määrärahojen leikkauksiin. Päiväkodit ja koulut ovat joutuneet muun muassa vähentämään henkilökuntaansa, minkä seurauksena yksittäisten opettajien työtaakka ja lapsiryhmien koko on kasvanut. Edellä kuvattujen muutosten ja odotusten myötä lastentarhan ja luokanopettajien työhön liittyy jatkuva muutoksenhallinta, jonka tulisi näkyä lisääntyvänä kasvatusvastuun ottamisena ja oppimisen edellytysten luomisena (Hirsjärvi & Remes 1987; Laine 1993; Halmio 1997). Laineen (1992) mukaan lastentarhan- ja luokanopettajan tehtäviin liittyvät muutokset edellyttävät myös uudenlaisia valmiuksia ymmärtää kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen ilmiöitä.

Muutosten näkyminen päiväkotien ja koulujen arjessa ei kuitenkaan ole itsestäänselvää. On esimerkiksi paljon lastentarhan- ja luokanopettajia, joilla on vanhaan opetuskulttuuriin pohjaava koulutustausta. Myös uudemman tiedonkäsityksen omaavilla lastentarhan- ja luokanopettajilla saattaa esiintyä puutteita sellaisten peruskäsitteiden hallinnassa kuten kasvatus, opetus ja oppiminen (Laine 1992; 1993). Erilaiset muutosvaatimukset voivat aiheuttaa lisäksi muutosvastarinnan syntymistä päiväkodeissa ja kouluissa. Olkinuora (1988) toteaaakin, että on tapahduttava paljon, jotta vallitseva teoria voisi siirtyä myös käytäntöön.

Kohti muutosten hallintaa: käsitteiden reflektoinnista asiantuntijuuden jakamiseen. Jotta opettajat voisivat vastata ajassa esiintyviin muutosvaatimuksiin, heidän tulisi jatkuvasti tutkia, arvioida ja kyseenalaistaa omaa ajatteluaan sekä opetuskäytänteitään (Ojanen 1996; Halmio 1997). Kriittiseen ajatteluun ja oman työn reflektointiin oppiminen ovatkin keskeisiä, päivähoidon ja koulun muutokseen liittyviä tekijöitä (Wildman & Niles 1987; Keiny 1994; Niikko 1995).

Reflektoidulla voidaan oppia tuntemaan ja kyseenalaistamaan subjektiivisten käsitysten taustalla olevaa ajattelua ja saada aineksia käsitysten kehittymiseen. Opettajien tulisi muun muassa miettiä, mihin heidän omat käsityksensä perustuvat ja miten ne suhteutuvat tällä hetkellä kasvatustieteessä vallitseviin käsityksiin ja käsitteisiin (Kääriäinen ym. 1990; Laine 1992; Sahlberg 1997). Reflektoidulla omaa työtään ja työn taustalla olevia käsitteitä opettaja voi kasvaa oman työnsä asiantuntijaksi.

Opettajan työn tultua yhä moniulotteisemmaksi perinteinen asiantuntijuus on tullut kuitenkin uusien haasteiden eteen. Kaikkia ongelmia ei ole enää mahdollista ratkaista vain oman asiantuntijuuden varassa, esimerkiksi esiopetuksen järjestämisestä. Tarvitaan asiantuntijuuden jakamista (Wildman & Niles 1987; Kääriäinen ym. 1990; Keiny 1994). Halmion (1997, 59-61) mukaan itsenäisen ja kaikkietävän professionaalisuuden onkin väistyttävä todellisen ammatillisuuden, kysyvän professionaalisuuden saadessa sijaa.

Lastentarhan- ja luokanopettajat voivat jakaa asiantuntijuuttaan muun muassa molempien ammattiryhmien työn taustalla olevista kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen käsitteistä keskustelemalla. Sahlbergin (1997, 133) mukaan yhteinen käsitteellinen pohja on erityisen tärkeä juuri silloin, kun halutaan kehittää opettajien ammatillista dialogia ja yhteistyötä. Hirsjärvi (1980, 52) puolestaan toteaa, että opettajan käsitysten rakenteessa tulee olla jotakin yhteistä muiden ihmisten käsitysten kanssa, jotta ymmärrettäisiin paremmin myös toisten toimintaa ja käsityksiä. Pienryhmässä tapahtuvan asiantuntijuuden jakamisen on todettu myös edistävän refleksiivisyyttä, jolloin yksittäisten opettajien todellisuus voi muuttua moniulotteisemmaksi, multidimensionaaliseksi todellisuudeksi (Eteläpelto 1992; Keiny 1994).

Hidas muutos. Käsitysten muuttuminen on hidas prosessi, johon opettajille tulisi tarjota aikaa, mahdollisuuksia ja tukea (Hirsjärvi 1980; Wildman & Niles 1987; Spodek 1996). Usein kuitenkin juuri ajan ja riittävän taustatuen puuttuminen ovat opettajan työssä muutoksen pahimpia esteitä. Yksi mahdollisuus uusien ajattelutapojen ja käsitysten

omaksumiseen on yrittää lisätä koulussa ja päivähoitossa käytävää yleistä keskustelua näistä aiheista. (Sahlberg 1997.)

Myös tutkimukseen osallistuminen voi luoda opettajille tilanteita käsitysten reflektointiin. Käsitysten selkiyttämiseen liittyvissä tutkimuksissa painottuu yleensä opettajien henkilökohtainen reflektointi. Lisäksi suurin osa lastentarhanopettajille ja luokanopettajille suunnatuista käsittekyseleistä on tehty yhdelle ammattiryhmälle kerrallaan. Tutkimuksissa on selvitetty muun muassa luokanopettajan ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja oppimiskäsitystä (Patrikainen 1997; Silkelä & Väisänen 1997), opettajien praktista tietoa ja sen muuttumista (Niikko 1993), lastentarhanopettajien kehittyvää asiantuntijuutta (Karila 1997) sekä lastentarhanopettajien käsitysten ja käytännön vastaavuutta (Doliopoulou 1996). Laine (1992; 1992) sen sijaan on selvittänyt sekä lastentarhanopettajiksi että luokanopettajiksi opiskelevien kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä. Nykyään olisi tärkeää tehdä myös sellaista käsittekyselytutkimusta, joka mahdollistaisi useamman ammattiryhmän yhteisen käsitteiden reflektoinnin. Yhdessä tapahtuva käsitteiden reflektointi ja asiantuntijuuden jakaminen voisivat omalta osaltaan olla lisäämässä eri ammattiryhmien välistä keskustelua ja yhteistyötä.

2 ESIOPETUS PÄIVÄKOTI- JA KOULUKULTTUUREJA YHDISTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ

Luokanopettajan ja lastentarhanopettajan työn taustalla olevien käsitteiden reflektointi on tärkeää, jotta yhteistyössä voitaisiin edetä kohti toiminnallisempaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä esimerkiksi esiopetuksen toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä yhdessä selvittäen. Alkavassa luvussa tarkastellaan kouluissa toteutettua esiopetusta ja sen tavoitteita, esiopetuksen erilaisia määritelmiä sekä esiopetuksen lapsilähtöistä pohjaa.

2.1 Esiopetus koulun näkökulmasta

Päiväkodeissa on annettu esiopetusta jo usean vuosikymmenen ajan. Sen sijaan koulujen esiopetus on ollut kokeiluluontoisempaa. Koulujen esiopetuskokeilut ovat kuitenkin omalta osaltaan olleet lähentämässä päiväkotij- ja koulukulttuureja toisiinsa. Tiihosen (1994) mukaan ensimmäiset kokeilut juontavat juurensa jo 1960-luvun loppupuolelle, jolloin Lahdessa ja Jyväskylässä todettiin esiopetuksen merkitys lasten kouluvalmiuksien kehittäjänä. Vuosina 1970-72 esikoulukomitea toteutti koulu- ja sosiaalishallinnon yhteisen esikoulukokeilun. Siinä esiopetusta annettiin peruskoulun alkuopetuksen yhteydessä. Kokeilun seurauksena esi- ja alkuopetuksen integrointi koettiin välttämättömyytenä. Kuusivuotiaiden kasvatust- ja koulutustoimikunnan mietinnössä 1978 ehdotettiin ensimmäisen kerran kouluiän alentamista kuuteen vuoteen. Vuonna 1983 esi- ja alkuopetuksen yhteistyön eteneminen kuitenkin hidastui, kun VALTAVA-lain myötä koulu- ja sosiaalitoimen kenttäyhteistyö väheni. Vuoden 1985 koululakiuudistuksessa esiopetuksen perusteet otettiin kuitenkin uudestaan esille. Tällöin esiopetuskokeilut ulotettiin koskemaan haja-asutusalueiden kuusivuotiaita. Kokeilujen päätehtävinä oli kehittää ja kokeilla Esikoulukomitean opetussuunnitelman toimivuutta sekä etsiä vaihtoehtoja esiopetuksen toteuttamiselle. Tuloksena kokeiluista selvisi, että esiopetusta toteutettiin muun muassa päiväkotien kuusivuotiaiden puolipäiväryhmissä, peruskoulun yhteydessä tai välittömässä läheisyydessä erillisissä esiluokissa sekä haja-asutusalueiden koulujen alkuopetusluokkien yhteydessä. Kokeilujen seurauksena esiopetuksen toteutusvaihtoehtoja jäätin kehittämään edelleen. (Tiihonen 1994, 23-25.)

Koulun esiopetusta koskevissa tutkimuksissa on selvitetty muun muassa esiopetuksen didaktista toteutusta (Vuorinen 1990) sekä esiopetuksen vaikutusta

koulusaavutuksiin (Alamäki 1993; Sylva & Nabuco 1996). Latvala (1992) on tutkinut esiopetusta vanhempien kokemana. Annala ja Häkkinen (1997) puolestaan ovat selvittäneet vanhempien, opettajien, sosiaalilautakunnan jäsenten, sosiaalijohtajan ja lasten mielipiteitä esiopetuksen järjestämisestä Kauhavan kaupungissa.

Esiopetuksen tavoitteita on kehitelty 1960-luvulta lähtien. Peruskoulun esiopetusta koskevassa oppaassa (1987) todetaan, että esiopetuksella tarkoitetaan peruskoulun ja päivähoiton kasvatustoimintaan niveltävää, koko kuusivuotiaiden ikäluokalle tarkoitettua kasvatus- ja opetustoimintaa. Esiopetusta voidaan toteuttaa päiväkotien ohella peruskoulun erillisissä esiluokissa tai ala-asteen ensimmäisen ja toisen luokan yhteydessä. Oppaan mukaan esiopetuksen tulee edistää oppilaiden tasapuolista kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä. Opetuksen ja ohjauksen tulee edetä kokonaisopetuksen periaatteiden mukaisesti irrallaan oppiaine- ja tuntijakosidonnaisuudesta. Esiopetuksen työ- ja toimintatapoihin kuuluvat jokapäiväisistä toiminnoista oppiminen, leikki, erilliset työtehtävät, kokonaisopetukseen perustuvat oppituokiot, retket ja juhlat. (Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus 1987, 3-29.)

Myös Peruskoulun alkuopetusta koskevassa oppaassa (1987) esiopetus rajataan koskemaan kuusivuotiaita. Oppaassa painotetaan hyvän perustan luomista kouluiässä annettavalle opetukselle. Esiopetuksen ja koulukasvatukseen tulee muodostaa lapsen kannalta yhtenäinen kokonaisuus. Tämä edellyttää vuorovaikutusta päivähoiton ja koulun opettajien välillä sekä kasvatustavoitteiden kannalta yhdensuuntaista toimintaa. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987,19.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) esiopetuksesta kerrotaan sen sijaan melko lyhyesti. Vuonna 1994 Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus eli STAKES tekivät yhteisen esiopetusta koskevan linjauksen, jonka pohjalta laadittiin myöhemmin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Siinä esiopetuksen sisällön kuvaus tuodaan aikaisempaa laajemmin esiin. Esiopetuksella tarkoitetaan kaikkea suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoitossa tai koulussa. Lisäksi esiopetuksen todetaan liittyvän kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Uutena asiana mainitaan elinikäisen kehityksen ja oppimisen periaate, josta esiopetus muodostaa oman osansa. Esiopetusta ei nähdä vain oppimisedellytysten antamisena tai kouluopimiselle tarvittavan perustan luomisena (Peruskoulun esi- ja alkuopetusta (1987) koskevien oppaiden tavoin), vaan lapsuutta korostetaan jaksona, jolla on oma arvonsa. Edelleen todetaan, että toimintaa suunniteltaessa pyritään luomaan kokonaisuuksiin rakentuvia

oppimistilanteita, joissa ilmiöitä tarkastellaan ja selitetään teemojen ja projektitöiden avulla. Toiminnan suunnittelussa tulisi huomioida lapsen spontaanit leikit, kiinnostuksen kohteet, luovuus ja aktiivisuus, mutta myös käsiteltävä tieto- ja taitosisältö. Käsiteltävien asioiden tulisi myös kytkeytyä lapsen aikaisempiin kokemuksiin ja huomioida lapsen tapa kokea todellisuus. Työskentelyssä on lisäksi keskeistä lasten ongelmakeskeinen, tutkiva ja kokeileva työote sekä aikuisten kyky ohjata ja suunnitella lasten toimintaa. Teema- ja projektityössä lasten tulee saada myös dokumentoida kokemaansa ja pohtia tapahtuneita asioita. Vuorovaikutus päivähoiton ja koulun toiminnan välillä on laajennettu kodin, päiväkodin ja koulun väliseksi toimivaksi yhteistyöksi, jonka tarkoituksena on lisätä lapsen turvallisuudentunnetta ja tukea vanhempien kasvatustyötä. Yhteistyössä voi tarpeen vaatiessa olla mukana myös erityisopettaja ja terveydenhoitohenkilökuntaa sekä sosiaalityöntekijät. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8-26.)

Koulun esiopetusta on siis ajan kuluessa kehitetty kohti koulutuksen jatkuvuuden ja joustavuuden periaatteita, joiden avulla lapsen kehityksestä ja *oppimisesta* pyritään muodostamaan *ehjä kokonaisuus* siirryttäessä kasvatuskulttuurista toiseen (Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus 1987; Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987; Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996). Esiopetuksen *työskentely* on pyritty aina rakentamaan *kokonaisuuksien varaan*, joissa leikillä on ollut keskeinen sija. Opetussuunnitelmien kehittyessä ja oppimiskäsityksen muuttuessa opetusmenetelmät ovat muuttuneet *aikuisjohtoisesta työskentelystä kohti lapsilähtöisempiä työskentelyn muotoja*. Myös esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on tarkentunut ja saanut uusia sisältöjä ja tavoitteita uusien opetussuunnitelmien myötä. Päiväkodin ja koulun välisestä vuorovaikutuksesta ja yhteisistä tavoitteista on siirrytty *tavoittelemaan kodin, päiväkodin ja koulun välistä toimivaa yhteistyötä*. Vuoden 1987 opetussuunnitelmissa esiopetus nähtiin voimakkaasti kouluun valmentavana ajanjaksona. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) lapsuus nähdään myös ainutkertaisena ja arvokkaana asiana sinänsä.

Käsitys siitä, minkä ikäisiä esiopetus koskee, on myös muuttunut ajan myötä. Pitkään esiopetusta on pidetty vain kuusivuotiaita koskevana toimintana. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) esiopetuksen katsotaan kuitenkin tarkoittavan kaikkea suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoitossa tai koulussa, vaikka itse opetussuunnitelma onkin tarkoitettu lähinnä kuusivuotiaille annettavan opetuksen pohjaksi.

Koulussa järjestettävään esiopetukseen liittyy myös oleellisesti keskustelu koulun kypsyydestä ja valmiudesta vastaanottaa erilaiset ja eri-ikäiset lapset (ks. Liikanen 1993; Valkeeniemi 1996; Kankaanranta 1998). Hujala (ym. 1998) näkee koulun esiopetuksen ongelmana varhaiskasvatuksen asiantuntemuksen puuttumisen sekä esiopetuksen rajaamisen vain kuusivuotiaisiin. Esiopetus onkin nykykoululle haaste, jonka toteutumiseen tarvitaan päivähoidon ja koulun vahvuuksien, osaamisen ja asiantuntijuuden yhdistämistä. (Hujala ym. 1998.) Lasten kannalta lienee kuitenkin toissijaista, toteutetaanko esiopetusta päiväkodissa vai koulussa tai onko esiopettaja päiväkodin vai koulun opettaja. Tärkeintä on, että esiopetusta antava opettaja ymmärtää, mitä ja miten hän alkaa opettaa lasta tämän tarpeista käsin.

2.2 Keitä esiopetus koskee?

Esiopetuksesta keskustellaan myös opetussuunnitelmien ulkopuolella. Kiinnostusta on herättänyt erityisesti se, minkä ikäisiä esiopetus koskee. Brotherus (1997) tuo esiin määritelmien vaihtelevuuden jakamalla ne "laajaan (0-6-vuotiaat), keskipitkään (3-6-vuotiaat) ja suppeaan (6-vuotiaat)" määritelmään. Ojala (1985, 202) puolestaan jakaa esiopetuksen vain laajaan ja suppeaan määritelmään. Laaja määritelmä kattaa hänenkin mukaansa koko varhaiskasvatusjärjestelmän, kun taas suppea määritelmä pitääytyy kuusivuotiaiden kouluunvalmennuksessa. Ruoho (1997) ja Hujala (ym. 1998) taas näkevät esiopetuksen tietoisena ja tavoitteellisena kasvun ja oppimisen tukemisena syntymästä oppivelvollisuuskoulun alkuun. Lisäksi Hujala (ym. 1998, 211) jakaa esiopetuksen edellä määriteltyyn laajaan pedagogiseen käsitteeseen sekä hallinnolliseen käsitteeseen esiluokka, jolla tarkoitetaan kuusivuotiaiden joko päivähoidon tai koulun piirissä toteutettavaa maksutonta esiopetusta.

Lisää kirjoja esiopetuksen määrittelyyn tuo muiden maiden tapa määritellä esiopetus. Monissa EU-maissa esiopetuksella tarkoitetaan 3-5-vuotiaiden opetusta, koska koulu aloitetaan usein kuusivuotiaana (Ojala 1985; Palovaara 1996). Englannissa lapset tulevat kouluun jo viisivuotiaina. Tämä ei kuitenkaan tarkoita samanlaista tavoitteellista koulunalkamista kuin meillä Suomessa seitsemänvuotiaiden kohdalla. Viisivuotiaiden koulunkäynnin tavoitteet Englannissa ovat lähinnä verrattavissa Suomessa annettavan varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen tavoitteisiin. Koulunalkaminen herättää kuitenkin keskustelua myös Englannissa. Chazan, Laing ja Harper (1987) toteavat Englannissa pohdittavan paljon, millainen koulun tulisi olla 5-8-vuotiaille, miten koulu voisi olla lapsikeskeisempi ja miten lapset voisivat siirtyä joustavammin kasvatuskulttuurista toiseen.

Eurooppalaisessa esiopetuskeskustelussa on pohdittu esiopetuksen ja päivähoiton yhdistämistä myös "educare"-nimikkeeseen alle. Tällöin esiopetus liitettäisiin kiinteämmäksi osaksi muuta kasvatus- ja opetusjärjestelmää ja esiopetuksella tarkoitettaisiin kaikkea alle kouluikäisille annettavaa kasvatusta ja opetusta. (Ruoho 1997.)

On hyvä, että suomalaisessa varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmässä perehdytään myös muissa maissa annettavan opetuksen ja kasvatuksen järjestämiseen. Muiden maiden tavat määritellä esiopetusta voivat antaa suuntaa myös Suomessa käytävään esiopetuskeskusteluun. Lisäksi maastamuuton ja maahanmuuton yleistyessä tieto lapsen kasvatuskulttuureista on erityisen tärkeää lapsen joustavalle siirtymiselle kasvatuskulttuurista toiseen.

Esiopetuksen määrittely kaipaisi tarkentamista. Palovaaran (1996) mielestä esiopetus tulisi määritellä kokonaan uudelleen. Palovaara (1996) näkee esiopetuksen erilaiset taustat, sosiaalihallinnon ja kouluhallinnon, esiopetuksen määrittelyn kannalta ongelmallisina. Tulevaisuus näyttää, säilyykö esiopetuksen taustalla kaksi hallintokuntaa vai siirtykö esiopetus vain toisen hallintokunnan alaisuuteen. Ruoho (1997) esittää ratkaisuksi esiopetuskysymyksiin esiopetuksen poistamista kokonaan. Hänen mielestään varhaiskasvatuksesta perusopetukseen voitaisiin siirtyä joustavasti ilman "esiopetusporrasta" (Ruoho 1997, 9).

Ulkomailla ja kotimaassa käytävä esiopetuskeskustelu on herättänyt kasvattajat ja päättäjät pohtimaan myös koulunaloitustien alentamista Suomessa. Itse ajattelen, että Suomen esiopetuskeskustelun voimavarat tulisi kuitenkin suunnata koulunalkamistien alentamisen pohdinnasta ensisijaisesti esiopetuksen järjestämisen kysymyksiin ja esiopetuskäsitteen tarkentamiseen. On tärkeää miettiä, miten esiopetus voitaisiin parhaiten järjestää olemassaolevista olosuhteista käsin ja mikä on lapsen edun mukaista esiopetusta. Suomalaisten ei pitäisi mielestäni olla huolestuneita, jos esiopetusta järjestetään kotimaassa toisin kuin ulkomailla. Vaikka monessa maassa koulu aloitetaan aikaisemmin kuin Suomessa, se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että suomalaiset jäisivät koulutuksessaan jälkeen tai heistä tulisi "kilpailukyvyttömämpiä" EU-kansalaisia (ks. myös Ruoho 1997). Vaikka lapsuus nähdään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) ainutlaatuisena ajanjaksona lapsen elämässä, päiväkotien ja koulujen esiopetuksen tavoitteena on myös antaa tarvittavat valmiudet opiskeluun ja koulunkäyntiin. Suomessa lastentarhanopettajat ja luokanopettajat ovat myös korkeammin koulutettuja kuin monessa EU-maassa, sillä monella on akateeminen loppututkinto takanaan. Tuleeko meidän siis ottaa mallia muista, vai voisimmeko olla terveesti ylpeitä esiopetuksen asiantuntijoita esimerkiksi EU-maiden keskuudessa? Hieman

epävakaa ja vaihteleva tilanne esiopetuksen järjestämisessä voi olla myös rikkaus ja myönteinen asia. Esimerkiksi esiopetuksen toteutusta ja sisältöjä on tällöin mietittävä ja kyseenalaistettava tarkemmin.

2.3 Esiopetus suhteessa sen lähikäsitteisiin

Esiopetuskäsitteen epämääräisyys johtuu osittain myös esiopetuksen suhteesta sen lähikäsitteisiin sekä näiden käsitteiden määrittelyyn. Esiopetuksen katsotaan kuuluvan osana muun muassa *varhaiskasvatukseen*. Ojala (1985,11) toteaa varhaiskasvatuksen määrittelyn olevan aina suhteessa aikaan ja paikkaan. Hän määrittelee varhaiskasvatuksen Brotheruksen (1997) tavoin kodin, päivähoiton ja esikoulun elämänpiiriin sijoittuvana tavoitteellisena vuorovaikutustapahtumana, jolla pyritään 0-6-vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Lisäksi Brotheruksen (1997) mukaan varhaiskasvatuksella voidaan tarkoittaa 0-9-vuotiaiden kasvatusta, johon sisältyy myös esi- ja alkuopetus. Myös Hujala (1998) kumppaneineen sisällyttää varhaiskasvatukseen sekä esi- että alkuopetuksen rajaten varhaiskasvatuksen koskemaan kuitenkin 0-8-vuotiaita.

Esiopetus liitetään myös sanoihin *alkukasvatus* ja *ensiopeetus*. Brotheruksen (1997) mukaan alkukasvatuskäsite sisältää sekä esi- että alkuopetuksen. Joissakin yhteyksissä alkukasvatusta pidetään myös varhaiskasvatuksen synonyymina. Ensiopetuskäsitettä on puolestaan alettu käyttää koulutuspoliittisessa, varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen liittyvässä keskustelussa. (Brotherus 1997.)

Alkuopetuksen määritelmä sen sijaan on pysynyt melko selkeänä esiopetukseen nähden. Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetusta (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Brotherus 1997). Alkuopetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat johdettavissa peruskoulun yleisistä ja oppiainekohtaisista tavoitteista ja sisällöistä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Lisäksi peruskoululain (476/83, 3 §) mukaan kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Opetuksessa ja oppimisessa painottuu kokonaisvaltainen kasvatus ja aihekokonaisuuksiin perustuva työskentely, elämänläheisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus, joilla pyritään myönteisten opiskelutottumusten luomiseen (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) tuodaan esiin myös ymmärtämisen tärkeys uusia asioita opittaessa sekä oppimisympäristön merkitys lapsen oppimiselle. Lisäksi painotetaan alkuopetuksen kiinteää

yhteyttä varhaiskasvatukseen: alkuopetuksessa tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua tieto- ja taitopohjaa sekä oppimisasenteita. *Alkuopetuksen tavoitteilla ja sisällöillä on siten kiinteä yhteys varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin.* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

2.4 Lapsilähtöinen esiopetus

Uusimmat esiopetusta koskevat opetussuunnitelmat (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996) pohjaavat lapsilähtöiseen esiopetukseen. Kiinnostus lapsikeskeisiä ja -lähtöisiä työtapoja onkin kasvanut päiväkodeissa ja kouluissa 1980-luvulta lähtien (Kinos 1994). Monet lastentarhan- ja luokanopettajat kertovat opettavansa lapsilähtöisesti tai haluavansa ainakin pyrkiä lapsilähtöiseen kasvatukseen ja opetukseen. Usein kuitenkin keinot lapsilähtöisyyden toteuttamiseen osoittautuvat käytännössä puutteellisiksi (Doliopoulou 1996).

Lapsilähtöisessä esiopetuksessa kasvatus- ja opetustyön lähtökohdaksi asetetaan lapsi, hänen kehityksensä ja edellytyksensä. Lapsilähtöisyys perustuu dynaamiseen tiedonkäsitykseen, jossa annetaan mahdollisuus omaehtoiseen, aktiiviseen oppimiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun. Lapselle pyritään tarjoamaan paljon valinnan mahdollisuuksia, kehityksellisesti sopivia tehtäviä sekä runsaasti aikaa ja materiaalia leikkiin. Lapsilähtöisyydelle on tyypillistä usko lapsen omiin kykyihin ja potentiaaliin. Taustalla on lapsen oman ajattelun kunnioittaminen, ei sen korjaaminen. (Jantunen ym. 1993; Kinos 1994; Rhee 1996; Sahlberg 1997.)

Lapsilähtöinen opettaja ja kasvattaja tukee lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Lisäksi hän on myös oppija lapsen rinnalla. Kasvattajan tulisi ottaa selvää lapsen kiinnostuksen kohteista, aikaisemmasta tiedosta ja ymmärryksen tasosta, jotta hän voisi yhdistää opettavan asian lapsen kiinnostuksen kohteisiin. Kasvattaja ohjaa myös lasta hankkimaan syvempää tietoa käsillä olevasta asiasta. Aikuiselle kuuluu lisäksi vastuu lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta. Tämän vuoksi lapsilähtöinen kasvatus on tavoitteellista. (Rhee 1996.) Aikuisen tulisi herättää lapsen luottamus ja rajoittaa lapsen toimintaa silloin kun se on tarpeen (Jantunen ym. 1993). Lapsilähtöisessä kasvatuksessa auktoriteetti tietoon jakaantuu opettajan ja oppilaiden kesken (Sahlberg 1997).

Lapsilähtöiseen opetukseen kohdistuu myös uhkia ja kritiikkiä. Esiopetuksen lapsilähtöistä pohjaa uhkaa heikko valtion talous, joka johtaa lapsiryhmien koon kasvamiseen ja henkilökunnan supistamiseen. Jos tilanne säilyy ennallaan, joudutaan lapsilähtöisen

kasvatuksen sijasta siirtymään suuriin opetusryhmiin ja opettajajohtoisempaan opetukseen (ks. myös Palovaara 1996). Siekkinen (1997) näkee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (1996) heikkoutena, että pohjaksi otettua lapsilähtöisyyttä ei ole pohdittu lainkaan sen teoreettisessa viitekehyksessä.

Lapsilähtöisen opetuksen toteuttaminen perustuu opetuksen eheyttämiseen, jolle on tyypillistä erilaiset keskus- ja läpäisyaiheet. Opiskelu on usein teema- tai projekti-tyyppistä työskentelyä. (Hytönen 1992; Kinos 1994.) Doverborg ja Pramling (1988) ovatkin kehittäneet erityisesti pienten lasten pedagogiikkaan soveltuvan teematyöskentelymallin. Malli perustuu päiväkodin teematyöskentelyyn, mutta kehittäjien mukaan sillä on kuitenkin annettavaa myös koulun opetukseen ja sen suunnitteluun.

Teematyöskentelyn tarkoituksena auttaa lasta ymmärtämään paremmin häntä ympäröiviä asioita. Työskentely perustuu lapsen omaan ajatteluun, tutkimiseen ja aikaisempiin kokemuksiin sekä niiden hyväksikäyttöön. Aihe tai aloite teemaan voi tulla lapsilta tai opettajalta. Doverborg ja Pramling (1988) ovat pyrkineet ohjaamaan opettajia kuulemaan herkästi lasten ajatuksia ja maailmaa sekä perehtymään laajasti teeman aihepiiriin. Teemasta koottua tietoa ei heidän mukaansa ole kuitenkaan tarkoitus siirtää lapselle sellaisenaan, vaan opettajan on hyvä olla tietoinen teeman aihepiiristä ohjataksaan lasta oikeaan suuntaan. Opettaja pystyy siten tietämyksensä kautta valitsemaan myös materiaaleja, jotka antavat oikeanlaisia virikkeitä teeman toteutuksessa. Aina opettajan ei tarvitse edes opetella uutta faktatietoa, vaan voidaan kerätä sitä tietoa, mitä lapsilla on jo olemassa. Lasten ja opettajan erityisosaaminen tulisikin käyttää aina teeman suunnittelussa ja toteutuksessa hyväksi. (Doverborg & Pramling 1988.)

Lapsen ennakkotiedot ja ajatukset valitusta teemasta pyritään saamaan esiin esimerkiksi keskustelemalla, dramatisoimalla, leikkimällä tai piirtämällä teeman aiheeseen liittyen. Opettaja määrittelee lapsen ennakkotietojen sekä teemasta hankkimiensa tietojen pohjalta tavoitteet teeman toteutukselle. Teemassa voidaan ottaa joitakin asioita painotetummin esille kuin toisia. Kunnioitus lapsen maailmaa kohtaan ongelmanratkaisuun yhdistettynä tulisi kuitenkin aina olla suunnittelun lähtökohtana. Teeman tavoitteiden tulee olla täsmällisiä ja opettajan tulisi voida perustella, miksi tietty teema on otettu esiin. Teemassa on erityisen tärkeää määritellä sisäinen rakenne eli sisältö sekä ulkoinen rakenne eli oppimistilanteet, joiden kautta teeman sisältö pyritään tekemään näkyväksi. (Doverborg & Pramling 1988.)

Teematyöskentelyssä opettaja auttaa lapsia ymmärtämään ja tematisoimaan valitun teeman sisältöä tarkentuvien kysymysten avulla. Lasten annetaan itse ajatella ja

pohtia vastauksia; opettaja ei anna niitä valmiina. Vastauksia kysymyksiin voidaan etsiä esimerkiksi päättelemällä, kokeilemalla tai kirjoista etsimällä. On hyvä muistaa, että teema syntyy vain, jos sisältö kiinnostaa lapsia ja on heidän kannaltaan merkityksellinen. Teeman aikana pyritään myös dokumentoimaan teematyöskentelyn vaiheita sekä tehtyjä töitä. Dokumentoinnin avulla teema tulee näkyvämmäksi sekä lapsille että opettajalle. (Doverborg & Pramling 1988.)

Teemassa ei kuitenkaan ole tärkeintä lopputulos, vaan työskentelyssä pyritään seuraamaan aktiivisesti koko prosessia sekä lapsen ajattelun muuttumista ja kehittymistä. Teeman lopuksi on hyvä olla lasten ja opettajan yhteinen koonti teemasta. Yhteisessä koonnissa voidaan kerrata teeman sisältöjä kerättyjen dokumenttien avulla. Myös keskustelu lasten kanssa suuntaa ja kehittää lapsen ajatuksia sekä auttaa lapsia refleктоimaan ja tulemaan tietoisiksi omasta oppimisestaan. Opettajan on hyvä arvioida myös omaa opetustaan sekä pohtia teeman tarkoitusta ja merkitystä lapsen kannalta. (Doverborg & Pramling 1988.)

Kahdessa ensimmäisessä luvussa tarkastelemieni asioiden perusteella olen jäsentänyt esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen rakentumista seuraavasti:

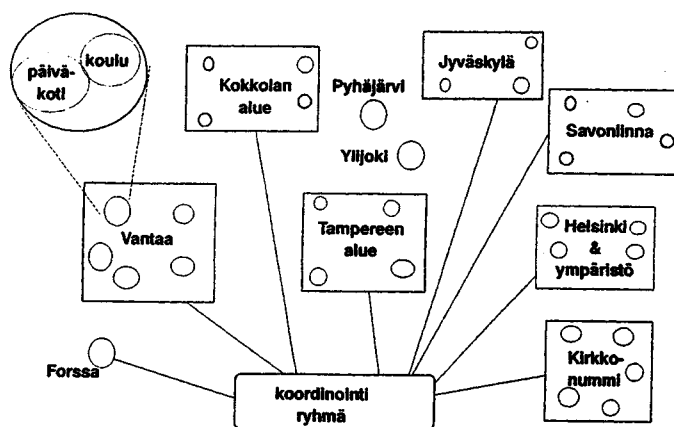
TAULUKKO 2. Tiivistelmä esi- ja alkuopetuksen yhteisestä kielestä

Esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli
<p><i>* Rakentuu päiväkotii- ja koulukulttuurien välisessä viestinnässä</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Painotetaan kulttuurien yhtäläisyyksiä ja vahvuuksia - Pyritään näkemään kulttuurien väliset erot rikkautena - Muutetaan kulttuurien väliset erot yhteisten merkitysten kautta viestintää eteenpäin vieviksi tekijöiksi
<p><i>* Ilmentää esi- ja alkuopetuksen yhteistyökulttuuria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Opetussuunnitelmista raamit yhteistyölle - Yhteistöhön omasta lähtökohdasta käsin - Edetään ajattelutapojen muutoksesta kohti toimintatapojen muuttumista
<p><i>* Toimii välineenä oppia ja luoda uutta yhteistyökulttuuria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selvitetään uuden yhteistyökulttuurin muutosvaatimukset - Opetellaan kriittistä ajattelua ja työn taustalla olevien keskeisten käsitteiden reflektointia - Jaetaan asiantuntijuutta omasta työstä ja käsitteistä keskustelemalla - Edetään kohti konkreettisempaa yhteistyötä esimerkiksi esiopetusta yhdessä toteuttaen
<p>* On jokaisessa yhteistyökohteessa ainuflatuinen</p>

3 YHTEISTÄ KIELTÄ ETSIMÄÄN!

3.1 Tutkimuksen kohderyhmän kuvaus

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Pyhäjärvellä. Tutkimuskohteeni oli Pyhäjärven kaupungissa toteutettava esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Pyhäjärvi sijaitsee Oulun läänin eteläosassa, noin 200 kilometriä Jyväskylästä pohjoiseen. Kohteen valintaan vaikutti olennaisesti osallistuminen Koulutuksen tutkimuslaitoksen esi- ja alkuopetusta tutkivaan ryhmään. Ryhmän tutkimuskohteina oli kehittämishankkeita, jotka edustivat erilaisia lähestymistapoja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Tutkimusprojekti, johon kehittämishankkeet kuuluivat, oli toimintatutkimuksena toteutettava yhteistyöhanke. Tutkimusprojektiin osallistuvista esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeista oli muodostettu alueryhmiä, joissa tapahtui toimintatutkimuksen yhteistoiminnallinen ohjaus ja edistymisen seuranta (ks. Kankaanranta & Köntti 1997). Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeista koostuvaa tutkimusverkostoa.



KUVIO 1. Tutkimusverkosto

Pyhäjärvellä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö koettiin tarpeellisena, koska kaupungin kaikki kuusivuotiaat olivat esiopetuksessa. Lisäksi päiväkotien ja koulujen olosuhteet esiopetuksen toteuttamisessa poikkesivat toisistaan paljon. Liittyessään tutkimusverkostoon keväällä

1996 Pyhjärven esi- ja alkuopettajat täyttivät yhdessä lomakkeen, jossa he kertoivat yhteistyönsä alkuvaiheista. He olivat aloittaneet yhteiset keskusteluillat, joiden pohjalta esiopetukselle oli laadittu alustava opetussuunnitelma. Tutustumiskäynnit erilaisiin esikouluryhmiin sekä esi- ja alkuopetukseen liittyvä koulutus olivat antaneet virikkeitä opettajien oman työn toteuttamiseen. Pyhjärven esi- ja alkuopettajat kertoivat tarvitsevansa yhteisiä suunnitteluhetkiä, tietoa toistensa työtavoista sekä työn taustalla olevista teorioista ja käsitteistä. Yhteisten kokoontumisten tarkoituksena olikin etsiä "yhteistä kieltä" esi- ja alkuopetuksen välille, koska eri ammattikuntien edustajat tarkastelivat esiopetusta koulutustaustastaan johtuen hieman eri näkökulmista. Kokoontumisissa pyrittiin lisäksi etsimään yhteisiä suunnittelutapoja ja ratkaisuja käytännön ongelmiin.

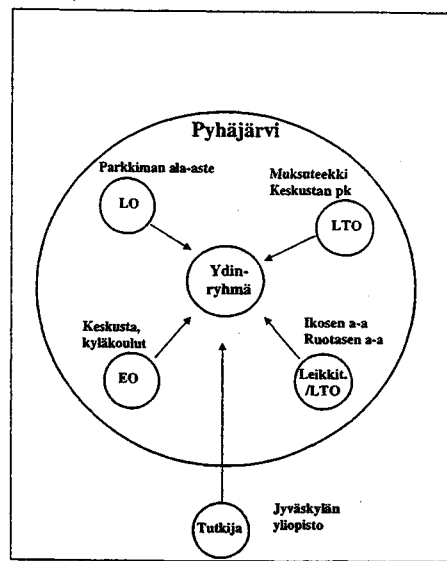
Aloimme kokoontua vuorotellen kodeissa keskusteluiltoihin. Sitten kokosimme jonkinlaisen opetussuunnitelman. Joukko kasvoi. Saimme "ensihädän" koulutusta. Kävimme tutustumiskäynnillä yhdysluokan esikoulussa ja erilaisissa päiväkotiryhmissä. Lastentarhanopettajat hankkivat itselleen alkuopetuksen koulutusta. Sitten aloitettiin oman työn muutos vähitellen. Tarvitsemme toisiamme ja yhteissuunnittelua. Ei meillä ole teorioita, eikä juuri taustatietoja tai käsitteitäkään yhteisenä. Aloitamme alusta. Koulupuolen tavoitteena on oppia päivähoitupuolen työtapojen tuntemusta ja saada lisätietoa 6-vuotiaiden oppimismenetelmistä. Arvelemme kokoontuvamme noin kerran kuukaudessa pohtimaan yhdessä, löydämmekö yhteisen "kielen", suunnittelutavat ja ratkaisukeinoja käytännön ongelmiin.

Pyhjärven aktiivijoukko eli ydinryhmä. Pyhjärven esi- ja alkuopettajien yhteisistä kokoontumisista vastasi luokanopettajasta, lastentarhanopettajasta, leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajasta sekä erityisopettajasta koostuva aktiivijoukko, joka suunnitteli tutustumiskäyntejä, koulutusta sekä aiheita yhteisiin kokoontumisiin. Tämä ydinryhmä kokoontui myös keskenään miettimään, mitä annettavaa heillä voisi olla toinen toisilleen esiopetuksen kehittämisessä. Ydinryhmäläiset toimivat kukin omissa työpisteissään eivätkä siten muodostaneet lapsen joustavaa koulunalkamista tukevia luonnollisia yhteistyöpareja, jolloin sama lapsiryhmä olisi siirtynyt lastentarhanopettajalta luokanopettajalle. Luokanopettaja työskenteli Parkkiman ala-asteen yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä, lastentarhanopettaja keskustassa päiväkotimuksuteekin esikouluryhmässä, leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja Ikosen ja Ruotasen koulujen erillisissä esikouluryhmissä ja erityisopettaja sekä keskustan että syrjäkylien kouluissa. Ydinryhmän kokoonpano muuttui hieman, kun erityisopettaja vaihtui syyslukukauden 1996 alussa.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö oli ydinryhmässä lähinnä suunnitteluyhteistyötä ja ajatustenvaihtoa. Ydinryhmässä tapahtuva yhteistyö vaikutti Pyhjärvellä kuitenkin

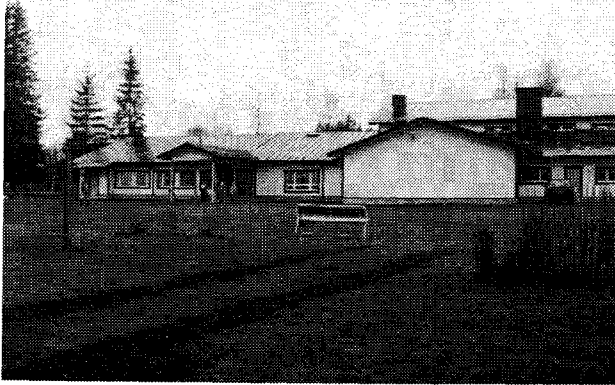
kaikkein vakiintuneimmalta, joten päätin keskittyä tämän ryhmän toiminnan tutkimiseen. Ydinryhmäläiset halusivat etsiä myös konkreettisia ratkaisuja esiopetuksen toteuttamiseen omissa toimipisteissään.

Liityin itse ydinryhmään tutkijana ryhmän ulkopuolelta. Ryhmä oli jo olemassa, joten uusi ryhmäytyminen tutkijan tullessa joukkoon vei oman aikansa. Seuraavassa kuviossa esitellään ydinryhmän kokoonpanoa eli joukkoa, joka oli yhdessä sitoutunut etsimään yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille esiopetukseen liittyvien kysymysten ratkaisemiseksi.



KUVIO 2. Esi- ja alkuopetuksen ydinryhmä

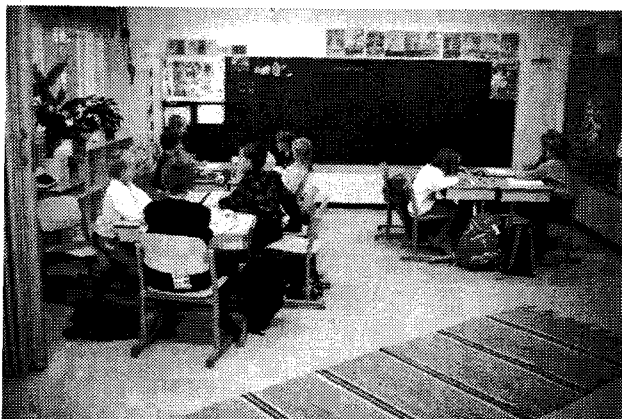
Parkkiman ala-aste. Koska opiskelen luokanopettajaksi, olin kiinnostunut erityisesti Parkkiman koululla toteutettavasta esiopetuksesta ja sen kehittämisestä. Koulun toiminta-ajatuksessa oli syksyllä 1996 keskeistä pyrkimys viihtyisään oloon, jossa jokaisella voisi olla kykyjään vastaavaa mielekästä työtä. Tavoitteeksi oli asetettu eheytyneesti toimiva luokaton esikoulu ja ala-aste, joka perustuisi henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan ja monimuotoiseen arviointiin. Opetuksessa painotettiin teematyöskentelyn periaatetta. Kunkin vuosiluokan opetus oli jaettu yhteentoista teemaan. Teeman vaikeustaso vaihteli oppilaan kykyjen mukaan.



KUVA 1. Parkkiman ala-aste

Parkkiman ala-asteen opettajien määrä väheni 1996 syyslukukauden alussa kolmesta opettajasta kahteen. Koko henkilökuntaan kuului kaksi opettajaa, keittäjä, siivoaja, kiertävä englannin opettaja ja kiertävä laaja-alainen erityisopettaja. Koulussa oli yhteensä 36 oppilasta esikoululaisista kuudesluokkalaisiin.

Esikoululaiset olivat kolmena päivänä viikossa alkuopetusryhmän yhteydessä. Tavoitteena oli, että esikoululaisilla olisi mahdollisuus siirtyä koululaiseksi omaan tahtiinsa. Alkuopetuksen erikoisuutena oli mahdollisuus aloittaa englannin opiskelu toisella luokalla. Esi- ja alkuopetusryhmässä oppilaita oli yhteensä 13, joista kolme esikoululaista, seitsemän ensiluokkalaista ja kolme toisluokkalaista. Luokkarajat olivat kuitenkin joustavat yksilöllisen etenemisen mukaan.



KUVA 2. Parkkiman esi- ja alkuopetusryhmä

Parkkiman ala-asteen esikouluun tulevista lapsista suurin osa oli käynyt leikkikerhossa, osa sen sijaan tuli suoraan kodista. Leikkikerholaisille koulun tilat olivat jo tutut, sillä kerho toimi kerran viikossa koulun tiloissa. Koulu ja kerho tekivät yhteistyötä tilojen ja materiaalien suhteen. Kerhonojajaajat ja opettaja keskustelivat keskenään myös kouluun tulevista lapsista. Parkkimalla ei ollut leikkikerhon lisäksi päiväkotia tai muita erillisiä esikouluryhmiä.

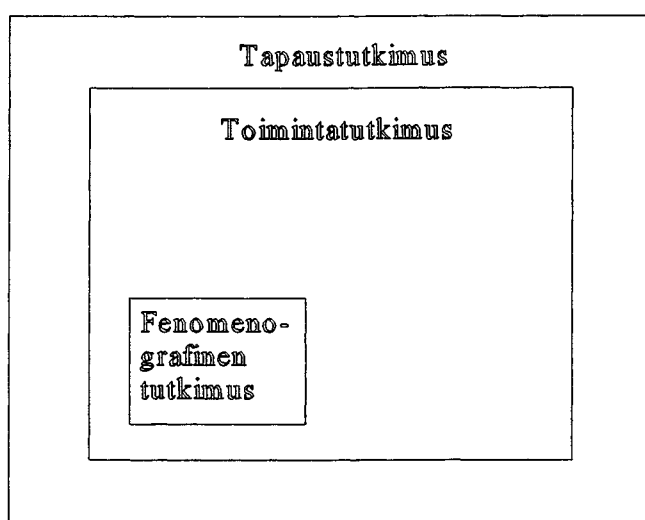


KUVA 3. Leikkikerho

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa pyrittiin etsimään yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille. Tutkimus kohdistui yksittäiseen tapaukseen eli Pyhäjärvellä toimivan esi- ja alkuopetuksen ydinryhmän yhteistyön tutkimiseen ja kehittämiseen. *Tapaustutkimus* muodosti siis tutkimuksen menetelmällisen viitekehyksen. Yhteistyöhön lähdettiin osallistujien asettamasta lähtökohdasta käsin etsien yhteistä kieltä, suunnittelutapoja ja ratkaisuja käytännön ongelmiin.

Liittyessään tutkimusprojektiin ydinryhmäläiset sitoutuivat samalla *toimintatutkimuksen* keinoin tutkimaan ja kehittämään omaa työtään. Tämän vuoksi erilaisista tapaustutkimuksista juuri toimintatutkimus oli luonnollinen valinta tämän tutkimuksen menetelmäksi. Toimintatutkimusprosessin alkuvaiheessa yhteistä kieltä lähdettiin etsimään kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä selvittäen. Käsitusten kartoitus perustui *fenomenografiseen tutkimusotteeseen*. Käsituksista keskusteleminen ja asiantuntijuuden jakaminen laajentui esiopetuksen kehittämiseen käytännössä. Yhteistyössä suunnitellun teemaviikon toteutusta seurattiin lähemmin Parkkiman koulun yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä. Tutkimus oli siten laadullinen, tiettyyn tapaukseen kohdistuva toimintatutkimus, jonka yhteen vaiheeseen sisältyi fenomenografista tutkimusta.



KUVIO 3. Tutkimusmenetelmien suhteet

Seuraavissa menetelmäluvuissa kerrotaan tarkemmin tutkimuksessa käytetyistä menetelmistä sekä menetelmien keskinäisistä suhteista.

3.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa huomio kohdistuu usein yksittäiseen, toiminnassa olevaan tapaukseen tietyssä toimintaympäristössä. Tapaustutkimusta voidaan toteuttaa eri tavoin esimerkiksi etnografisena, evaluaatio- tai toimintatutkimuksena ja tämän vuoksi ei ole olemassa yhtä yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää (Syrjälä ym. 1994).

Voidaan yleisesti sanoa, että tapaustutkimus kohdistuu enemmän tutkimusprosessiin kuin produktiin, koko ympäristöön kuin siitä esitettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen kuin aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen (Syrjälä ym. 1994). Lisäksi tapaustutkimus tapahtuu nykyhetkessä, todellisessa tilanteessa, jota ei voi keinotekoisesti järjestää (Syrjälä & Numminen 1988). Keskeisellä sijalla on ilmiön ymmärtäminen ja tulkinta (Alasuutari 1993). Tapaustutkimusta on määritelty vielä seuraavien sille ominaisten piirteiden kautta: yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, mukautuvaisuus sekä arvosidonnaisuus (Syrjälä ym. 1994; Syrjälä & Numminen 1988).

Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu jatkuva ongelmanratkaisu. Etukäteen laaditut tutkimusongelmat tarkentuvat vähitellen tutkimuksen edetessä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. (Syrjälä & Numminen 1988.)

2.2.2 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus on siis yksi tapaustutkimuksen muoto. Luonteeltaan sen on sanottu olevan pitkittäis-, vaikuttavuus- ja seurantatutkimus. Toimintatutkimuksella ei ole yhtenäistä tutkimustraditiota ja siksi se saatetaan liittää muun muassa kehittävään työntutkimukseen. (Niikko 1992.)

Toimintatutkimusta on käytetty tutkimusmenetelmänä erilaisissa kehittämissankkeissa ja projekteissa. Esimerkiksi Niikko (1992) on tutkinut varhaiskasvatusta, päivähoitotyötä ja ammattipätevyyttä koulukohtaisen toimintatutkimusprojektin teoreettisena lähtökohtana. Kankaanranta (1998) puolestaan on tutkinut ja kehittänyt

toimintatutkimuksen keinoin lasten portfolioita siltana esiopetuksesta alkuopetukseen. Toimintatutkimus on myös omaa työtään tutkivan opettajan keskeinen työmuoto (esim. Niikko 1996a; 1996b). Lisäksi opetussuunnitelman kehittämistyö on saanut yksittäiset koulut ja päiväkodit kehittämään opetussuunnitelmiaan omaa toimintaansa tutkien (esim. Oksanen 1994; Pulkkinen 1995). Tämä tutkimus on osa esi- ja alkuopetuksen tutkimusprojektia "Joustavuus 5-8-vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessä", jossa pyritään etsimään ja analysoimaan erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa joustavuutta ja jatkuvuutta esi- ja alkuopetuksessa (ks. Kankaanranta 1996).

Tyypillisinä, toimintatutkimusta luonnehtivina piirteinä voidaan pitää *käytännönläheisyyttä* (Kemmis 1995a; Niikko 1996b; Syrjälä ym. 1994) *kriittisyyttä* (Kemmis 1995a; Kohonen 1993) ja *jatkuvuutta* (Kemmis 1995a; Kääriäinen ym. 1990).

Toimintatutkimuksen käynnistävät yleensä ongelmat, joihin on törmätty käytännön työssä. Syrjälä ja Numminen (1988, 50) ovat määritelleet toimintatutkimuksen olevan "käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista." Tutkimusongelma saattaa löytyä oman käytännön lisäksi aikaisemmin julkaistuista tutkimuksista, yhteiskunnallisesta keskustelusta tai koulun sosiaalisista tapahtumista. Syysäyksen tutkimuksen käynnistymiselle voi antaa myös joku ulkopuolinen. Esimerkiksi tutkija tai opiskelija voi ehdottaa yhteistyötä opetusta koskevan tutkimuksen suorittamiseksi. (Syrjälä ym. 1994.)

Tutkimusongelma, johon on lähdetty etsimään vastausta, jäsentyy tutkimusprosessin myötä. Ongelmien jatkokehittely tapahtuu kentällä sen mukaan, mihin vaiheeseen toimintatutkimuksessa on edetty. (Alasuutari 1993; Syrjälä ym. 1994; Syrjälä & Numminen 1988.) Toimintatutkimus on siten jatkuva ongelmanratkaisuprosessi, jossa asioita lähestytään ongelmien kautta (Niikko 1996b).

Toimintatutkimukseen osallistujat pyrkivät *ymmärtämään* syvällisemmin omaa käytäntöään ja tilannettaan omista lähtökohdistaan käsin. Tutkimuksen kohteena olevaan käytäntöön tai tilanteisiin, joissa toimitaan pyritään sen vuoksi *vaikuttamaan* niitä kehittämällä ja muuttamalla (Kemmis 1995b). Toimintatutkimuksen keinoin voidaan kehittää esimerkiksi kasvatustoimintaa (Niikko 1992), ammattitaitoa ja luokkahuonetapahtumia (Kohonen 1993), vuorovaikutussuhteita (Leino 1996) sekä erilaisia organisaatioita (Syrjälä & Numminen 1988).

Jotta käytännön muuttaminen olisi mahdollista, tutkimukseen osallistujilta edellytetään oman toiminnan kyseenalaistamista ja kriittistä, reflektointia suhtautumista

omaan työskentelyyn (Kemmis 1995b; Kohonen 1993; Niikko 1996a). Kriittisen suhtautumisen avulla on mahdollista oppia muutoksen seurauksista. Toimintatutkimuksen tavoitteena onkin auttaa opettajia tulemaan vastaanottajien sijaan oman työnsä tutkijoiksi ja kehittäjiksi sekä aktiivisiksi osallistujiksi. Tutkimukseen osallistuva *opettaja* on siten *opettamisen ja tutkimisen kaksoisroolissa*. (Kohonen 1993; Niikko 1996b; Sahlberg 1993.) Ojanen (1993) toteaa tutkimuksen tekemisen olevan myös olennainen osa opettajan ammatillisuutta. Oman työn tutkiminen ja toimintatutkimukseen osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden vastata opettajan työhön kohdistuviin muutosvaatimuksiin. Muutostenhallintaan kykenevää opettajaa onkin luonnehdittu reflektiiviseksi asiantuntijaksi, joka tekee oman toimintansa tietoiseksi, asettaa taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi ja muotoilee ongelmatilanteen yhä uudelleen (Ojanen 1993).

Toimintatutkimusta tehdään yleensä useampien opettajien yhteistyönä ja jonkun tutkijan avustamana. Tutkija ei ole ulkopuolinen tarkkailija, vaan yksi toimintatutkimukseen osallistuja muiden joukossa (Carr & Kemmis 1986; Syrjälä ym. 1994.) *Yhteistyö ja asiantuntijuuden jakamiseen pyrkiminen* helpottavat yksittäisen opettajan työtä. Toimintatutkimuksessa yksin ja yhdessä tekeminen yhdistyvät siten, että sekä omakohtainen kokemus että oppimisen yhteistoiminnallisuus ovat keskeisellä sijalla (Ojanen 1993). Toimintatutkimuksen voidaankin sanoa olevan monen ihmisen yhteistä ongelmanratkaisua (Kaikkonen & Kohonen 1996; Kemmis 1995b; Niikko 1996b; Syrjälä ym. 1994). On tärkeää, että kaikki tutkimukseen osallistujat olisivat tasa-arvoisia ja heillä voisi olla yhtäläinen rooli päätöksenteossa.

Carr ja Kemmis (1986) erottelevat kuitenkin kolme erilaista toimintatutkimuksen näkökulmaa, joissa tutkimukseen osallistujien keskinäiset suhteet vaihtelevat. Nämä näkökulmat ovat tekninen, praktinen ja kriittinen. Teknisessä toimintatutkimuksessa opettajan työ on vain väline ulkoapäin tulevien päämäärien saavuttamiseksi. Tutkijan tehtävänä on arvioida työn tehokkuutta ja päämäärien saavuttamista. Tutkimus käynnistyy yleensä muiden kuin opettajan aloitteesta. Praktisessa toimintatutkimuksessa opettajia pyritään auttamaan oman tietoisuutensa ja käytännön teorioiden tiedostamisessa, muotoutumisessa ja uudelleensuuntaamisessa. Opettaja ja oppilas nähdään praktisessa suuntauksessa aktiivisina, tietoja ja taitoja omaavina. Kriittisessä toimintatutkimuksessa, joka on nykyisin vallalla oleva näkemys, kasvatuskäytäntö nähdään yhteiskunnallisena toimintana. Tutkimuksen tarkoituksena on parantaa tutkittavan kohteen, tässä tutkimuksessa koulun tai päiväkodin, toimintaympäristöä. Tavoit-

teenä on, että tutkimukseen osallistujat olisivat itsenäisiä, tasa-arvoisia sekä yhteistyökykyisiä. Kriittinen toimintatutkimus perustuu demokratiaan ja pyrkii omalta osaltaan luomaan entistä oikeudenmukaisempaa maailmaa. (Carr & Kemmis 1986, 35-41.) Tässä toimintatutkimuksessa osallistujien suhteet pyrittiin määrittelemään praktisesta ja kriittisestä näkökulmasta.

Toimintatutkimuksen eteneminen tapahtuu *vaiheittaisena prosessina*, jonka aikana käytännössä havaituille ongelmille pyritään etsimään juuri tutkimuksen kohteeseen sopivia ratkaisuja (Syrjälä & Numminen 1988). Tutkimusprosessi koostuu toisiaan seuraavista vaiheista, joista tulee toimintatutkimuksen syklejä. Syklit muodostavat toimintatutkimusspiraalin. Toimintatutkimus alkaa pienistä muutoksista laajentuen kohti suurempia kysymyksiä. (Kemmis 1995b.) Kehittämisprosessi on siten jatkuva muutostila, joka vie yleensä paljon aikaa (Kääriäinen ym. 1990). Leino (1996, 87) onkin todennut, että pysyvien muutosten aikaansaamiseksi on syytä varautua usean vuoden kestävään prosessiin.

Toimintatutkimuksen vaiheet määräytyvät kunkin tutkimuksen mukaan yksilöllisesti. Yleensä vaiheisiin kuuluu aina lähtötilanteen selvittäminen, toiminnan suunnittelu, toiminnan tarkkailu, muutosten seurausten arviointi ja reflektointi, uudelleen suunnittelu ja niin edelleen. (Kankaanranta 1996; Kemmis 1995b). Toimintatutkimuksen syklimäinen ja prosessinomainen työskentely on samankaltaista kuin opettamisessa ja oppimisessa. Näin toimintatutkimus tarjoaa luonnollisen tavan tutkia juuri opettamiseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä. (Niikko 1996b.)

Käytännössä toimintatutkimuksen vaiheet eivät kuitenkaan aina ole selvärajaisia, vaan ne voivat olla osittain päällekkäisiä. Niikon (1992) mukaan myös tutkimukseen osallistuva ryhmä voi tarvita joustavuutta tutkimusprojektin ja sen vaiheiden suorittamisessa. Tärkeintä toimintatutkimuksessa ei olekaan se, miten tarkasti toimintatutkimuksen vaiheita on noudatettu, vaan miten tutkimukseen osallistujien ymmärrys on kehittynyt käytännön tilanteista (Kemmis 1995a).

Erityisesti toimintatutkimuksen alkuvaiheisiin käytetty aika on tärkeää. Jos lähtökohtien pohtimisesta siirrytään liian nopeasti projektin käynnistämiseen, voi seurauksena olla projektiväsymys (Kääriäinen ym. 1990). Toimintatutkimuksen aloittamisen lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös vaiheiden jatkuvuuteen. Toimintatutkimusprojektin päätyttyä on saatettu huomata, että muutoksen vakiinnuttamisen edellyttämiä jatkotoimenpiteitä ei otettu riittävästi huomioon (Niikko 1992). Kääriäinen (ym. 1990)

onkin sisällyttänyt kehittämissprossin yhdeksi vaiheeksi vakiinnuttamisen. Syrjälä ja Numminen (1988) puolestaan tuovat esiin ohjelman edelleenkehittelyn.

3.2.3 Fenomenografinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimusprosessin alkuvaiheessa esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsittiin fenomenografisen tutkimusotteen avulla ydinryhmäläisten kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä selvittäen. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on, että ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. Fenomenografinen tutkimus tarkoittaa siis käsitysten tutkimista (Uljens 1991; Syrjälä ym. 1994). Huomio kohdistuu maailmaan sellaisena, kuin se on koettu. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset voivat vaihdella eri henkilöiden välillä esikäsityksistä asiantuntijoiden käsityksiin riippuen henkilön kokemustaustasta. Fenomenografiassa ollaankin kiinnostuneista siitä, millaista vaihtelua esiintyy ihmisten tavoissa kokea, tulkita ja ymmärtää todellisuuden eri puolia. (Uljens 1991; Niikko 1992; Syrjälä ym. 1994.)

Käsitykset, joita fenomenografinen tutkimus pyrkii selvittämään, ovat luonteeltaan dynaamisia; ihminen voi muuttaa käsityksiään lyhyessäkin ajassa. Käsitykset ovat myös kehittyviä tietorakenteita, joiden kehittymistä edistää vuorovaikutus asiantuntijan kanssa. (Syrjälä ym. 1994.)

Fenomenografinen tutkimuksen vaiheet etenevät yleensä siten, että tutkija perehtyy ensin teoreettisesti tiettyyn käsitteeseen tai käsitteisiin, joista esiintyy vaihtelevia käsityksiä. Tämän jälkeen tutkittavien käsitykset tietystä käsitteestä pyritään saamaan selville haastattelun tai kyselyn avulla. Tutkija etsii aineistosta käsitteiden merkityksiin liittyvät toistuvat teemat muodostaen niistä kategorioita ja kuvausluokkia. (Syrjälä ym. 1994; Uljens 1991.)

Fenomenografista tutkimusmenetelmää on käytetty muun muassa selvitettyäessä lastentarhanopettajaksi ja luokanopettajaksi opiskelevien kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä (Laine 1992; 1993), erityispedagogiikan opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä (Niemelä 1994), luokanopettajien ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja oppimiskäsitystä (Patrikainen 1997; Silkelä & Väisänen 1997), lastentarhanopettajien käsitysten ja käytännön vastaavuutta (Doliopoulou 1996) sekä lastentarhanopettajien kehittyvää asiantuntijuutta (Karila 1997).

Tässä tutkimuksessa ydinryhmäläisten kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten analyysissä käytettiin apuna Laineen (1992) laatimaa luokitusrunkoa. Laineen tutkimuksen kohderyhmä oli lähimpänä tähän tutkimukseen osallistuvaa ydinryhmää. Lisäksi valmis luokitusrunko helpotti käsitkyselyiden osalta toimintatutkimuksen aikana kertyneen laajan aineiston analysointia.

Seuraavassa on kuvattu tarkemmin Laineen (1992) tutkimuksen tarkoitusta sekä luokitusrunkoa, joka toimi tässä tutkimuksessa ydinryhmäläisten kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten mittarina. Laineen tutkimuksessa kuvattiin sisällöllisesti, minkälaisia kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen käsitystapoja lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevilla esiintyy. Tutkimuksessa tuotiin esiin myös käsitysten rakenteellinen jäsenyisyys. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin esseetehtäviä. (Laine 1992.)

Luokitusrunko laadittiin Laineen (1992) tutkimuksessa aineiston analyysin yhteydessä. Analyysissä aineistosta oli pyritty löytämään käsityksiin sisältyviä teema-alueita ja niiden mahdollisia osa-alueita. Teema-alueiden sisällöllisistä merkityselementeistä puolestaan muodostettiin kuvausluokkia. Teema-alueiden hahmottamista oli selkiyttänyt käsitteen intensioon ja ekstensioon erottaminen toisistaan, sillä opiskelijoiden käsitykset olivat sisältäneet näihin kumpaankin kuuluvia piirteitä. Intensioon oli luettu käsitettä varsinaisesti määrittelevät teemat. Ekstensioon puolestaan katsottiin kuuluvan käsitteen sovellusalaan kuuluvat teemat. Luokitteluun olivat vaikuttamassa sekä kokemustieto että kasvatustieteen piirissä esitetyt määritelmät ja näkemykset. (Laine 1992, 23.)

Laineen tutkimuksessa (1992, 28-29) luokituksen muodostamisessa kiinnitettiin huomiota erityisesti seuraaviin dimensioihin: Sisällön keskeisyys ja periferisyys, relevanttien teemojen määrä, strukturoituneisuus, ulkokohtaisuus - omakohtaisuus. Aikaisempia jäsenyisyystarkasteluja hyväksikäyttäen saatiin lopulta nimettyä käsitysten jäsenyisyystasot:

0 Epärelevantti käsitys. Vastaaja esitti epärelevantteja eli ei-keskeisiä asioita käsitteestä.

I Perifeerinen käsitys.

Vastaaja tarkasteli jotakin käsitteen ekstensioon eli sovellusalaan kuuluvaa keskeistä teemaa tai hän tarkasteli hyvin vajavaisesti jotakin intensioon eli ominaisuuteen kuuluva teemaa. Tarkastelu oli pinnallista ja keskittyi epäoleelliseen. Kaiken kaikkiaan käsitys jäi hämäräksi.

II Diffuusi käsitys.

Vastaaja tarkasteli yhtä käsitteen relevanttia eli keskeistä intensioon kuuluvaa teemaa. Ilmaisua oli jossain määrin epätarkkaa. Käsitys jäi vielä irralliseksi ja hämäräksi.

III Differentioitunut käsitys.

Vastaaja tarkasteli yhtä käsitteen intensioon kuuluvaa relevanttia keskeistä teemaa selkeästi. Lisäksi hän tarkasteli myös ekstensioon kuuluvia relevantteja teemoja. Hän saattoi pyrkiä suhteuttamaan esittämiään piirteitä toisiinsa, mutta käsitys jäi kuitenkin vielä jossain määrin irralliseksi.

IV Integroitunut käsitys.

Vastaaja tarkasteli kaikkia käsitteen intensioon kuuluvia keskeisiä ominaisuuksia asianmukaisesti. Lisäksi hän saattoi tarkastella käsitteen ekstensioon kuuluvia relevantteja teemoja. Hän suhteutti keskeiset piirteet toisiinsa johdonmukaisesti, jolloin oleellinen erottui kokonaisuudesta. Käsitys vaikutti eheältä.

V Persoonallinen käsitys.

Integroituneen käsityksen lisäksi vastaaja esitti omia kriittisiä pohdintojaan ja kannanottojaan. Näiden katsottiin osoittavan riippumattomuutta auktoriteeteista ja persoonallisen käsityksen omaamista. Käsitys oli laaja-alainen, eheä ja avoin.

Edellä esitetyt luokat nimettiin kullakin tasolla yhden tyypillisen piirteen mukaan. Kyseinen piirre saattoi esiintyä myös muissa luokissa. (Laine 1992, 29-30.)

3.3 Tutkimusprosessi

Esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsittiin ensisijaisesti toimintatutkimuksen keinoin. Tutkimuksen lähtökohtana oli Pyhäjärven esi- ja alkuopettajien kuvailema tilanne, jossa esi- ja alkuopetuksen välille kaivattiin yhteisiä käsitteitä, teoriaa sekä ratkaisuja esiopetuksen toteuttamiseen liittyviin kysymyksiin. Toimintatutkimukseen osallistuessaan esi- ja alkuopettajat alkoivat etsiä vastauksia käytännössä ilmeneviin ongelmiin. Toimintatutkimus tarjosi mahdollisuuden myös teorian ja käytännön kohtaamiseen.

Kemmis (1995b) ja Syrjälä (ym. 1994) ovat todenneet, että tutkimuksen alkuvaiheessa on hyvä tehdä selväksi, ketkä osallistuvat tutkimuksen tekemiseen. Tässä tutkimuksessa osallistuvaksi ryhmäksi muodostui luokanopettajasta, lastentarhanopettajasta, lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaajasta sekä erityisopettajasta koostuva ydinryhmä. Osallistuin myös itse tutkijana ja yhtenä ydinryhmän jäsenenä toimintatutkimusprosessiin. Niikon (1992) mukaan ulkopuolisen tutkijan mukanaolo toimintatutkimuksessa koetaan yleensä hyvänä asiana. Tutkija voi auttaa osallistujia puhumaan kokemuksistaan eri tavoin kuin pelkän osallistuvan ryhmän kesken. Autoin ydinryhmäläisiä muun muassa tutkimusongelmien edelleenkehittämissä, käsitysten reflektoinnissa sekä tutkimuksen käytännön toteutuksessa. Toimin myös asiantuntijana välittäen teoriatietoa toimintatutkimuksen eri vaiheissa. Roolini tutkijana kehittyi ja muuttui tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrittiin kuitenkin toimintatutkimukselle ominaisen demokraattisen ilmapiirin luomiseen. Ydinryhmässä jokainen oli tasa-arvoinen ja aktiivinen tutkimukseen osallistuja. (ks. Niikko 1992; Syrjälä ym. 1994.) Luokanopettaja toimi yhteyshenkilönä ydinryhmän ja tutkijan välillä välittäen tietoa muun muassa tapaamisajankohdista. Ydinryhmäläiset saivat olla myös asiantuntijoina välittämässä oppimistuloksiaan toisilleen sekä muille Pyhäjärven esi- ja alkuopettajille.

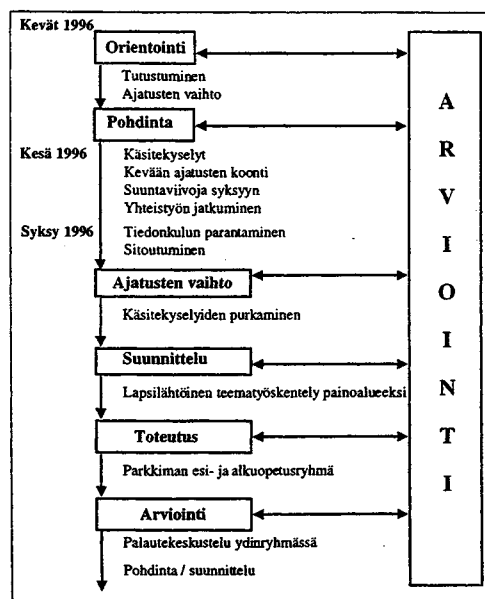
Ydinryhmäläiset olivat halukkaita toimintatutkimukseen lähtiessään arvioimaan ja kehittämään omaa opetuskäytäntöään sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Oman työn kehittäminen ja esiopetukseen liittyviin muutosvaatimuksiin vastaaminen koettiin kuitenkin liian vaativana tehtävänä toteuttaa yksin. Tämän seurauksena yhteistyö ja asiantuntijuuden jakaminen ydinryhmän esi- ja alkuopettajien välillä nähtiin voimavarana esiopetuksen sekä oman ammattitaidon kehittymiselle.

Tutkimus eteni vaiheittaisena prosessina, josta koostui yksi toimintatutkimuksen sykli. Tutkimuksen vaiheet olivat orientointi, pohdinta, ajatustenvaihto, suunnittelu, toteutus sekä arviointi (ks. Kuvio 4). Vaiheet määräytyivät yksilöllisesti toimintatutkimuksen edetessä. Niiden muotoutumiseen vaikuttivat toimintatutkimukseen liittyvä teoriatieto sekä toiminnan eteneminen kentällä.

Tutkimuksessa pyrittiin kiinnittämään huomiota erityisesti tutkimuksen alkuvaiheisiin käytettyyn aikaan. Ennen varsinaista toiminnan suunnittelua orientoiduttiin tutkimukseen ja opeteltiin vaihtamaan ajatuksia. Vaikka arviointi muodosti tutkimusprosessissa oman itsenäisen vaiheensa, arviointi liittyi kiinteästi myös

tutkimusprosessin kaikkiin muihin vaiheisiin. Myös Kääriäinen (ym. 1990) esittää, että arvioinnin olisi hyvä sisältyä kehittämisprojektin kaikkiin vaiheisiin.

Tutkimusprosessin vaiheet muodostivat jatkumon, jossa suunnittelu ja toteutus (arviointiin liitettyinä) muodostivat toisiaan seuraavan kehän. Välillä oli myös hyvä siirtyä toteutusvaiheesta takaisin pohdintaan, vaihtamaan ajatuksia suunnittelun ja toteutuksen tarkoituksenmukaisuudesta ja lähtökohdasta. Seuraavassa kuviossa on havainnollistettu, miten tutkimusprosessi eteni käytännössä.



KUVIO 4. Tutkimusprosessi

Tutkimusprosessi koostui yhteensä kahdeksasta, noin kerran kuukaudessa suoritetusta kokoontumisesta Pyhäjärvellä sekä teemaviikosta Parkkiman ala-asteella. Kokoontumiset sijoittuivat kevästä 1996 syksyyn 1996. Laadin jokaiseen kokoontumiseen alustavat tavoitteet ja suunnitelman selvitettävistä asioista sekä toiminnan mahdollisesta kehittämisestä. Yhteiset kokoontumiset etenivät kuitenkin jokaisen osallistujan tarpeita ja toiveita kuunnellen.

Aineiston kerääminen oli oleellinen osa tutkimuksen eri vaiheita. Tämän vuoksi aineiston keruu, sekä osittain myös aineiston analyysi, on liitetty tutkimusprosessin kuvaukseen. Tutkimuksessa pyrittiin keräämään monipuolinen laadullinen tutkimusaineisto. Aineiston tarkoituksena oli auttaa tutkimusprosessin kuvaamisessa ja ymmärtämisessä. Aineisto koottiin toimintatutkimuksen kenttävaiheen aikana keväällä ja syksyllä 1996. Kerätty aineisto koostui kyselyistä, ryhmäkeskusteluista, haastatteluista, havainnoinnista ja tutkijan päiväkirjasta. Lisäksi valokuvat, video, lasten teemakansiot sekä ydinryhmäläisten

päiväkirjat rikastuttivat aineistoa. Tutkijan, ydinryhmäläisten ja lasten näkökulmat esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimisessä olivat siten täydentämässä toisiaan. Eri menetelmin koottu tieto lisäsi myös tutkimuksen luotettavuutta (ks. Syrjälä & Numminen 1988).

Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tutkijan on tärkeää tiedostaa oma roolinsa aineiston keruun aikana. Aineiston kerääjä vaikuttaa aina jossain määrin kerättävään aineistoon, joten tutkijan on pystyttävä erottamaan tekemänsä havainnot sekä niihin liittyvät tulkinnat toisistaan. Pyrkimyksenä on siten mahdollisimman objektiivinen tietojen tallentaminen tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijan on myös oman roolinsa lisäksi päätettävä, missä määrin tutkimus on salattu tai avoin eli miten paljon tutkittaville paljastetaan itse tutkimuksesta. (Syrjälä & Numminen 1988.) Kemmis (1995b) toteaa, että aineistoa kerättäessä on kuitenkin tärkeää säilyttää tutkijan ja tutkittavien välillä luottamuksellinen ilmapiiri. Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli vaihteli eri tiedonkeruutilanteissa tasavertaisesta keskusteluun osallistujasta ulkopuoliseen tarkkailijaan.

Tutkimusprosessissa aineiston keruu vuorotteli välillä aineiston analyysin kanssa. Analysoin ydinryhmäläisten käsittekyselyt kevään ja kesän 1996 aikana ja kokosin kyseiseltä ajalta tietoa ydinryhmän kokoontumisista. Aineistonkeruun ja tutkimusprosessin edetessä myös alustava aineistonkeruusuunnitelma, tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimus-ongelmat tarkentuivat.

On olemassa erilaisia tulkintoja siitä, miten paljon teoreettisen viitekehysten tulisi vaikuttaa aineiston keräämiseen. Induktiivisessa tutkimuksessa etukäteissuunnitelma ei ohjaa aineiston keräämistä, kun taas deduktiivisessa tutkimuksessa tutkijalla on ennestään teoreettinen viitekehys, jota hän koettelee aineistoonsa. Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan puhdasta induktiivista tutkimusta ei kuitenkaan ole olemassa, joten on ratkaistava tutkimuskohtaisesti, miten paljon teoreettinen viitekehys ohjaa aineiston keruuta. (Syrjälä & Numminen 1988.)

Tämän tutkimuksen analyysissä pyrittiin kerätyn aineiston avulla kuvailemaan, tulkitsemaan ja selittämään esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimiseen liittyviä vaiheita. Analyysissä pyrittiin myös keskittymään laajassa aineistossa tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. Kerättyä tietoa järjesteltiin tähän tutkimukseen tarkoituksenmukaisella tavalla tutkimusongelmat huomioiden. Laadullinen analyysi onkin Deyn (1993) sanoin kerätyn tiedon pilkkomista osiin ja palojen kokoamista uudelleen yhteen. Analyysissä on oleellista, miten kategorisoida tietoa ja luoda yhteyksiä kategorioiden välille (Dey 1993).

Kuvasin omaan päiväkirjaani eli dokumentointiportfoliooni eritellysti kaikki tutkimusprosessin vaiheet. Tein myös koko tutkimusprosessin aikana keräämäni aineiston pohjalta johtopäätöksiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä ja sen toteutumisesta. Aineistosta pyrittiin nostamaan esiin tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja, joita on tuotu esiin tulosten yhteydessä tutkimuksen kolmannessa ja neljännessä luvussa. Dey (1993) toteaa laadullisen analyysin olevan tulkinnallinen ja luova prosessi, joka voi olla usein hankalaa raportoida ja tehdä selväksi. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa aineistoa, analyysiä ja saatuja tuloksia on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Aineiston keruuta ja analysointia sekä teorian tarkentumista on selvitetty kuviossa 5.

AINEISTO	ANALYYSI	TEORIA
(Jatkuvasti) Tutkijan päiväkirja Ydinryhmäläisten päiväkirja kokoontumista	Päiväkirjan lukeminen, tilanteen arviointi ja jatkosuunnitelman tekeminen	Tutkimusprosessin eteneminen
<i>Kevät 1996</i>		
		Tutustuminen kirjallisuuden avulla menetelmiin, esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, Laineen (1992, 1993) tutkimuksiin, portfolioarviointiin ja teematyöskentelyyn
Käsittekyselyt		
<i>Kesä 1996</i>		
	Käsittekyselyiden 1. analyysi	Alustavaa teoriaa käsitysten tutkimisesta

(jatkuu)

Kuvio 5 (jatkuu)

Syksy 1996

Käsitkyselyiden
purkamisessa nauhoitetut
ryhmäkeskustelut

Teeman suunnittelussa
nauhoitetut
ryhmäkeskustelut

Teemaviikolla opettajan
ja oppilaiden haastattelu,
havainnointi, valokuvaus,
videointi, lasten
teemakansio ja kasvun
kansio, opettajan
päiväkirja, tutkijan
päiväkirja

Palautekeskustelussa
nauhoitettu
ryhmäkeskustelu
Palautekysely

Kevät 1997

Nauhojen kuuntelu ja purkaminen
- käsitkyselyiden purkaminen
- teeman suunnittelu
- teeman toteutus
- haastattelut
- valokuvien ja videon tutkiminen
- päiväkirjan lukeminen ja
kommentointi

Kesä & Syksy 1997

Käsitkyselyiden 2. analyysi
Käsitkyselyiden purkamiseen
liittyvien ryhmäkeskustelujen
lukeminen, keskeisten asioiden ja
teemojen esiinnostaminen

Käsitysten tutkimiseen liittyvän
teorian tarkentaminen

(jatkuu)

Kuvio 5 (jatkuu)

Kevät 1998

Menetelmät

Kulttuurien kohtaamiseen ja
esiopetukseen liittyvän teorian
tarkentuminenTeemaviikon aineiston
lukeminen, keskeisten asioiden ja
teemojen esiinnostaminenPalautekeskusteluun liittyvän
ryhmäkeskustelun lukeminen,
keskeisten asioiden ja teemojen
esiinnostaminenPalautekyselyiden lukeminen,
keskeisten asioiden
esiinnostaminen*Syksy 1998 & Kevät
1999*Tutkimusraportin muokkaus
Yhteisen kielen löytyminen

KUVIO 5. Tutkimusaineisto, analyysi ja teorian tarkentuminen

Seuraavassa on kuvattu tarkemmin tutkimusprosessin vaiheiden eteneminen käytännössä.

3.3.1 Orientointi

Keväällä 1996 helmi- ja maaliskuun kokoontumisten tarkoituksena oli orientoituminen tutkimuksen tekemiseen. Tuona aikana tutustuin tutkimuskohteeseen sekä ydinryhmäläisiin. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö oli Pyhäjärvellä alkuvaiheessaan. Esi- ja alkuopettajat puhuivat omasta työstään, mutta omia tietoja ei jaettu toisten kanssa. Toisilta oppiminen oli siten vähäistä ja todellinen keskusteluyhteys puuttui. Lisäksi toimintatutkimukseen eli oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen ei oltu vielä täysin sitouduttu.

Tutkijan kannalta orientoitumisen tavoitteena oli miettiä, miten ydinryhmäläiset voisivat kiinnostua tarkastelemaan kriitsemmin omaa ja yhteistä työtä. Lisäksi pohdin, miten kaikki ydinryhmäläiset saataisiin miettimään ideoita yhteistyön

etenemiselle jatkossa. Ehdotin, että lähtisimme aluksi etsimään yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille käsitkyselyiden kautta (ks. Laine 1992; 1993). Ydinryhmäläiset kannattivat ehdotustani.

3.3.2 Pohdinta

Tutkimuksen toisessa, eli pohdintavaiheessa jatkettiin ydinryhmäläisten kasvatusta-, opetus-, ja oppimiskäsitysten kartoittamista. Lähetin käsitkyselyn jokaiselle ydinryhmäläiselle maaliskuun lopussa. Ydinryhmäläiset vastasivat kyselyyn huhtikuun alussa. Vastatessaan jokainen ydinryhmäläinen sai rauhassa kotonaan kirjoittaa omat ajatuksensa näistä käsitteisistä. Kyselyn tarkoituksena oli myös auttaa ydinryhmäläisiä tiedostamaan, millaisille kasvatusta-, opetus- ja oppimiskäsityksille heidän työnsä perustuu ja miten ydinryhmäläisten omat käsitykset suhteutuvat tällä hetkellä kasvatustieteessä vallitseviin käsityksiin ja käsitteisiin (ks. Kääriäinen ym. 1990; Laine 1992; Sahlberg 1997). Tarkoituksena oli myös antaa ydinryhmäläisille mahdollisuus kriittiseen ajatteluun ja oman työnsä reflektointiin.

Mietimme huhti- ja toukokuun tapaamisten aikana, miten ydinryhmän yhteistyötä voisi kehittää jatkossa. Mitä annettavaa ydinryhmän yhteistyöllä voisi olla ydinryhmäläisille, lapsille, heidän vanhemmilleen, työyhteisöille ja Pyhäjärven kaupungille? Mikä voisi olla ydinryhmän yhteistyön painoalue, väline ja kohde? Portfolioarviointi kasvun kansioineen tuntui kiinnostavan ydinryhmäläisiä. Myös teematyöskentelyyn perustuvan oppimisen huomattiin yhdistävän kaikkien ydinryhmäläisten työtä. Selkeää painoaluetta ja yhteistyön kohdetta ei kuitenkaan vielä kevään aikana päätetty. Vierailin lähes jokaisella kevään käynnillä myös Parkkiman ala-asteella tutustuen kouluun, sen henkilökuntaan ja oppilaisiin.

Yhteisen kielen etsiminen ei alkuvaiheessa kuitenkaan sujunut aivan ongelmitta. Toimintatutkimuksen idean sisäistäminen, tutkimuksen lähtökohdan selvittäminen ja yhteisen "linjan" valitseminen vei aikaa. Sen vuoksi tehtäväkseni määrittyi varsinkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutkimusongelmien rajaaminen sekä yhteistyön käynnistäminen ja suunnittelu. Tutkimusprosessin edetessä sainkin useasti miettiä, miten siirtää vastuuta oman työn kehittämistä enemmän ydinryhmäläisille itselleen. Myös ydinryhmäläisten ja tutkijan toisiinsa tutustuminen ja tasa-arvoisen, luottamuksellisen ilmapiirin luominen vaati oman aikansa. Tutkijan ja yhteyshenkilön rooleja saatettiin aluksi pitää tärkeämpinä kuin muiden tutkimukseen osallistujien. Tämän vuoksi kaikki ydinryhmäläiset eivät

kokeneet omaa panostaan yhteistyön kannalta tärkeänä ja ydinryhmän yhteistyön eteneminen estyi. Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan toimintatutkimuksen yhtenä vaarana onkin tutkijan osuuden nouseminen muita tutkimukseen osallistujia tärkeämmäksi.

Toimintatutkimukseen sitoutuminen tuntui olevan ongelmana lähes kaikilla ydinryhmäläisillä. Niikko (1992) toteaa opettajan työtä leimaavan usein työntäyteisyyden. Opetus- ja tutkimustyön tekeminen rinnakkain saattaa tämän vuoksi aiheuttaa osallistujille sitoutumisongelmia. (Niikko 1992.) Ydinryhmän kokoonpanossa tapahtui lisäksi muutoksia erityisopettajan muuttaessa toiselle paikkakunnalle. Myös Parkkiman koululla tapahtui muutoksia koulun muuttuessa kolmiopettajaisesta koulusta kaksiopettajaiseksi. Edellä mainitut muutokset olivat omalta osaltaan lisäämässä tutkimuksen käynnistymiseen liittyvää epävarmuutta.

Sain analysointia ydinryhmäläisten palauttamat käsitelkyselyt toukokuun loppuun mennessä. Käsitelkyselyiden tulokset on esitelty tarkemmin tutkimuksen kolmannessa luvussa. Kesäkuussa ydinryhmän oli tarkoitus kokoontua kertaamaan kevään tapahtumia ja miettimään suuntaviivoja syksyille. Olin valmistautunut myös kertomaan käsitelkyselyiden tuloksista muille ydinryhmäläisille. Lisäksi aioin esitellä Doverborgin ja Pramlingin (1988) lapsilähtöiseen teematyöskentelyyn liittyvää kirjallisuutta. Kokoontumisessa oli kuitenkin läsnä itseni lisäksi vain luokanopettaja. Ilmeisesti kesäloma ei ollut paras mahdollinen aika kokoontua miettimään työasioita. Luokanopettajan kanssa pohdimme, miten ydinryhmän yhteistyö voitaisiin saada jatkumaan ja toimimaan paremmin.

Oli ilo ja helpotus huomata, että kesän vähäisen osanoton jälkeen yhteiset kokoontumiset jatkuivat elokuussa 1996. Olin päättänyt kiinnittää tiedonkulkuun entistä enemmän huomiota ja otin jokaiseen ydinryhmäläiseen henkilökohtaisesti yhteyttä. Painotin myös jokaisen ydinryhmäläisen tärkeyttä ja henkilökohtaisen panoksen tarpeellisuutta yhteistyön onnistumiseksi. Ydinryhmäläiset päättivät sitoutua yhteistyöhön tosissaan. Myös uusi erityisopettaja oli innokas lähtemään mukaan ydinryhmän toimintaan. Jälkeenpäin saatoimme todeta, että toimintatutkimukseen sitoutuminen oli ikäänkuin avain yhteistyön jatkumiselle.

3.3.3 Ajatustenvaihto

Aloitimme syyskuun lopussa tutkimuksen kolmannen vaiheen, ajatustenvaihdon, käsitelkyselyiden purkamisella. Tähän vaiheeseen oli kysytty jokaisen ydinryhmäläisen suostumus,

joten työskentely perustui vapaaehtoisuuteen. Kaikki ydinryhmäläiset olivat mukana yhteisessä käsitysten reflektoinnissa. Käsittekyselyiden purkamiseen liittyvät kokoontumiset nauhoitettiin.

Kerroin ydinryhmäläisille ensin käsittekyselyiden luokitteluperusteista (ks. Laine 1992), minkä jälkeen jokainen ydinryhmäläinen sai itse verrata omaa vastaustaan luokitukseen. Omasta vastauksesta kerrottiin toisille, miten se erosi tai oli yhtenevä tehdyn luokituksen kanssa. Purkamistilanteessa omia vastauksia oli mahdollista analysoida, reflektoida, perustella ja tarkentaa. Lisäksi muiden vastauksista sai esittää ajatuksia ja kommentteja.

Käsittekyselyt toimivat keskusteluyhteyden luoja ja edistivät päiväkotij- ja koulukulttuurien välistä viestintää ydinryhmässä. Käsittekyselyiden analyysi ja purkaminen antoivat myös minulle tietoa ydinryhmäläisten ajattelun eroista ja yhtäläisyyksistä. Tulokset kertoivat, millaiselle pohjalle ydinryhmän yhteistyö jatkossa tulisi rakentumaan. Käsittekyselyiden purkaminen on tuotu yksityiskohtaisemmin esiin tutkimuksen kolmannessa luvussa.

3.3.4 Suunnittelu

Käsittekyselyiden purkamisen yhteydessä syys-lokakuussa alettiin suunnitella esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamista käytännössä. Ajatustapojen muutoksesta pyrittiin siten siirtymään kohti toimintatapojen muuttumista. Kaikki suunnitteluun liittyvät kokoontumiset dokumentoitiin nauhoittaen.

Yhteistyön painoalueeksi valittiin yksimielisesti teematyö, joka oli ydinryhmäläisille entuudestaan tuttu työskentelyn muoto. Esitin suunnittelun pohjaksi Doverborgin ja Pramlingin (1988) lapsilähtöistä teematyöskentelyä, jonka periaatteet toimisivat ikäänkuin jatkona kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen syvällisemmälle ymmärtämiselle käytännössä. Lisäksi lapsilähtöisessä teematyöskentelyssä tulisi huomioida lapsilähtöisen esiopetuksen tavoitteet ja opetusmenetelmät. Ydinryhmä hyväksyi ehdotukseni.

Lasten terveydenhoitoon liittyvät asiat kuuluivat niin päiväkodin esikouluryhmän, koulujen erillisten esikouluryhmien kuin yhdistetyn esi- ja alkuopetusryhmänkin syyslukukauden teemoihin. Ydinryhmäläiset päättivätkin nimetä yhteiseksi teemakseen Kasvan terveeksi -teeman. Teeman suunnittelussa, toteutuksessa,

dokumentoinnissa ja arvioinnissa pyrittiin huomioimaan lapsilähtöisen teematyöskentelyn keskeiset asiat. Lähtökohdaksi suunnittelulle opettajat haastattelivat lapsia siitä, mitä he tiesivät teeman aiheesta etukäteen ja mitä he mahdollisesti haluaisivat teeman aikana oppia. Ydinryhmän kokoontumisessa opettajat kertoivat toisilleen lasten ajatuksista. Haastattelun avulla saadusta tiedosta sekä teemaan liittyvistä opetussisällöistä laadittiin yhteinen runkosuunnitelma teemalle. Tulokset teeman suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on kerrottu tutkimuksen neljännessä luvussa.

Opettajat kirjasivat teeman suunnittelun omiin päiväkirjoihinsa. Päiväkirjamerkintöjä jatkettiin teeman toteutuksen aikana, jolloin ydinryhmäläiset laativat oman, tarkemman suunnitelmansa kutakin päivää varten yhteisen runkosuunnitelman pohjalta. Lisäksi opettajat saivat halutessaan pitää päiväkirjaa teeman etenemisestä, lasten oppimisesta, omasta opetuksestaan ja oppimisestaan sekä teeman hyvistä ja huonoista puolista. Myös minä tutkijana pidin päiväkirjaa teeman suunnittelusta ja toteutuksesta.

3.3.5 Toteutus

Yhteisen runkosuunnitelman pohjalta jokainen ydinryhmäläinen toteutti lokakuun aikana Kasvan terveeksi -teeman yksilöllisesti omassa toimipisteessään yhdessä lasten kanssa. Erityisopettaja oli tukemassa teeman oppimistavoitteiden saavuttamista erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Keskityin tässä tutkimuksessa teeman toteutuksen seuraamiseen Parkkiman esi- ja alkuopetusryhmässä. Seuratessani viimeistä temaviikkoa pyrin kokoamaan aineistoa siitä, miten yhteisellä suunnitelmalla tavoitettiin lapsi ja miten sillä tuettiin ennen kaikkea esikoululaisten oppimista.

Yhtenä aineistonkeruumenetelmänä seuraamallani temaviikolla oli havainnointi. Kirjasin havaintojeni pohjalta jokaisen päivän etenemisen päiväkirjaani. Havainnoinnin, kuten muunkin temaviikolla kerätyn tiedon, tarkoituksena oli etsiä vastausta kysymykseen 'onko opetus lapsilähtöistä'. Havainnointini perustui Pramlingin (1991) kirjaan *Barn och inlärning*, jossa on kerrottu tarkkailututkimuksen kautta saadusta tiedosta. Kiinnitin huomiota muun muassa opetustilanteisiin laadittuihin toimintaympäristöihin seuraavien kysymysten kautta:

- * Oliko lapsille pyritty luomaan konkreettisia oppimistilanteita vai etenikö opetus opettajalta oppilaalle?

- * Antoiko toimintaympäristö virikkeitä omaehtoiselle oppimiselle?
- * Annettiinko lapsen itse etsiä ratkaisuja ongelmiin?
- * Saiko lapsi olla tutkija?
- * Miten lapsi osallistui tai oli osallistunut toimintaympäristön luomiseen?

Tarkkailin myös opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta:

- * Miten opettaja ja oppilas huomioivat toisensa päivän aikana?
- * Millaiset roolit opettajalla ja oppilaalla oli?
- * Missä määrin lapsella oli mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa?
- * Miten opettaja huomioi lapsen esittämät ajatukset ja toiveet?

Seurasin myös kutakin esikoululaista yhden päivän aikana. Kiinnitin huomiota erilaisiin oppimistilanteisiin edellä esitettyjen kysymysten pohjalta. Havainnoinnin tueksi valokuvasin ja videoin tilanteita erilaisissa oppimisympäristöissä. (ks. Pramling 1991.)

Haastattelin opettajaa ennen jokaista päivää seuraamani teemaviikon aikana. Haastattelu toteutettiin opettajainhuoneessa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Esitin opettajalle seuraavia kysymyksiä:

- * Millaisia tavoitteita olet asettanut tälle päivälle? / Mitä lapsen olisi mielestäsi tärkeää oppia päivän aikana?
- * Miten työpäivä on suunniteltu, että sille asetetut tavoitteet saavutettaisiin?
 - * Miten oppimistilanteiden ja oppimisympäristön suunnittelu on huomioitu?
 - * Miten lapset on huomioitu päivän aikana?
 - * Onko joillekin lapsille tiettyjä erityisjärjestelyjä?
 - * Millainen opettajan rooli on päivän aikana?
 - * Vaihteleeko opettajan rooli (opettajajohtoisuus - lapsilähtöisyys)?
 - * Miten opettaja ja lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään?

Haastattelin opettajaa myös jokaisen työpäivän jälkeen. Opettaja sai kuvailla ja reflektoida, miltä päivä oli vaikuttanut ja miten koulupäivälle, lapselle ja opettajalle itselleen asetetut tavoitteet oli saavutettu. Opettajalle tekemäni haastattelukysymykset pohjasivat Pramlingin (1991) tekemille opettajien haastatteluille, joissa hän selvitti, mitä opettajan mielestä lapsen oli tärkeää oppia, miten opettaja oli suunnitellut työnsä saavuttaakseen oppimiselle asetetut tavoitteet ja miksi opettaja työskentelee juuri tietyllä tavalla.

Esikoulupäivien jälkeen haastattelin myös havainnoimaani esikoululaista. Haastattelu toteutettiin viimeisen koulutunnin aikana rauhallisessa ja häiriöttömässä tilassa eteisessä sijaitsevan pöytäryhmän ääressä. Haastattelun tavoitteena oli saada selville, miten lapsi oli ymmärtänyt opetuksen ja mitä lapsi kertoi oppineensa päivän aikana. Esikoululainen sai valita haluamansa ystävän mukaan haastattelutilanteeseen. Molempia lapsia haastateltiin yhdessä samoista asioista. Kaverukset olivat haastattelussa toistensa tukena ja samalla haastattelutilanteen muodollisuus väheni. Kerroin lapsille haastattelun aluksi, miksi haastattelin heitä. Pyrin lähtemään liikkeelle jostakin konkreettisesta, lapsia kiinnostavasta asiasta. Muistelimme ensin edellistä tuntia ja sen aikana tapahtuneita asioita, jonka jälkeen etenimme kertaamaan koko koulupäivän tapahtumia. Olin laatinut haastatteluun alustavan suunnitelman ja miettinyt valmiiksi kysymysrunгон, joten olin selvillä päämäärästä, johon haastattelulla halusin pyrkiä. Kysymykset etenivät konkreettisemmista abstraktimpiin (mitä, miten, miksi). Kysymykset myös tarkentuivat haastattelutilanteessa. (ks. Doverborg-Österberg & Pramling 1985; Pramling 1991.)

Teemajakson aikana oppilaiden työt koottiin erityiseen teemakansioon eli teemaportfolioon, jonka yhtenä tarkoituksena oli tehdä oppimisprosessi näkyväksi oppilaalle. Portfolio auttoi oppilasta refleктоimaan omaa oppimistaan, arvioimaan oppimisprosessiaan sekä oppimaan oppimisprosessista ja arviointitilanteesta (ks. Linnakylä 1994). Teemakansio toimi myös tietolähteenä opettajalle ja tutkijalle teeman aikana tehdyistä töistä. Lisäksi teemakansio auttoi opettajaa ja tutkijaa teeman ja oppimisen arvioinnissa. Opettaja ja tutkija laativat teemakansion arvioinnin yhteyteen kysymyksiä, joiden tehtävänä oli syventää lasten tietoisuutta omasta oppimisestaan. Lapset saivat esitellä teemakansioidensa töitä ja samalla muistella, mitä teeman aikana oli tapahtunut. Lapsilta kysyttiin myös, mikä oli heidän mielestään ollut teemassa erityisen mukavaa tai ikävää. Arvioinnin lopuksi lapsi sai valita omasta mielestään teeman parhaan työn. Teemakansion esittelyssä ja parhaan työn valinnassa oli tärkeää ohjata lasta perustelemaan vastauksensa ja tekemänsä valinnat.

Haastattelin viimeisenä teemapäivänä vielä jokaista esikoululaista erikseen. Haastattelun tarkoituksena oli saada selville, mitä esikoululaisille oli jäänyt mieleen koko Kasvan terveeksi -teemasta. Haastattelun tukena esikoululaisilla oli omat teemakansionsa, joita selailemalla pyrittiin muistelemaan ja palauttamaan mieleen teeman aikana tapahtuneita asioita ja tehtyjä töitä. Pyrin saamaan selville, mitä, miten ja miksi tiettyjä asioita oli lapsen mielestä opeteltu teeman aikana. Lapsi sai myös valita mielestään parhaan teematyön Kasvun kansioonsa ja perustella tekemänsä valinnan. Teeman päätteeksi myös opettaja ja oppilaat kokosivat Kasvan terveeksi -teemassa opitut asiat yhteisessä ryhmäkeskustelussa.

3.3.6 Arviointi

Arviointi liittyi tässä tutkimuksessa kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. Niiden kohdalla pyrittiin miettimään ja arvioimaan, mitä oli tehty ja mitä voitaisiin tehdä vielä paremmin. Tässä tutkimuksessa arviointi muodosti myös oman itsenäisen vaiheensa esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimisessä. Marraskuussa toteutettiin palautekeskustelu, jossa ydinryhmäläiset jakoivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan sekä arvioivat teeman ja yhteistyön toteutumista keväällä ja syksyllä 1996. Arviointivaiheessa ydinryhmäläiset siis vaihtoivat tutkimusprosessissa kertyneitä oppimistuloksiaan. Syrjälä (ym. 1994) ja Kemmis (1995a) ovatkin todenneet, että parhaassa tapauksessa toimintatutkimukseen osallistujat voivat oppia myös toinen toisiltaan. Ydinryhmäläiset saivat pohtia kuluneiden lukukausien yhteistyötä myös itsekseen vastatessaan laatimaani palautekyselyyn.

Arviointivaiheen tarkoituksena oli herättää ydinryhmäläisiä ajattelemaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön jatkumista myös tulevaisuudessa sekä miettimään toimintatutkimuksen syklien jatkuvuutta. Arviointi pyrki siten vakiinnuttamaan kehittämisprosessin jatkumista. Poistuin ydinryhmästä arviointivaiheen jälkeen, jolloin vastuu yhteistyön kehittämisestä siirtyi kokonaan ydinryhmäläisille. Tutkimuksen tehtävänä oli ikäänkuin "raivata tietä" tutkivan työotteen alkamiselle ja laajenemiselle Pyhäjärven ydinryhmässä.

4 OPETTAJIEN KÄSITYKSET - POHJA YHTEISELLE KIELELLE

Tutkimusprosessin pohdintavaiheessa yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille etsittiin käsittekyseilyn kautta. Kyselyn avulla selvitettiin minkälaisia kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen käsitystapoja ydinryhmäläisillä esiintyy. Lisäksi kuvattiin käsitysten rakenteellista jäsentyneisyyttä. Ydinryhmäläiset vastasivat laatimassani käsittekyseilyssä yhteentoista avoimeen kysymykseen (ks. Liite 1), joista tässä tutkimuksessa analysoitiin seuraavat:

Mitä tarkoitetaan kasvatuksella?

Mihin kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä?

Mihin kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä?

Mitä tarkoitetaan opetuksella?

Mitä tarkoitetaan oppimisella?

Minkälainen on tehokas opetus-oppimistilanne?

Kyselyssä ydinryhmäläisiä kehoitettiin vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman seikkaperäisesti, sillä tavalla kuin kukin asioista itse ajatteli. Vastausten tarkoituksena oli tuoda esiin ydinryhmäläisten omat mielipiteet kirjatiedon sijaan.

Luin ydinryhmäläisten vastaukset huolellisesti läpi useita kertoja. Lukemisen perusteella analysoin ja luokittelin aineiston edellä esitettyjen kysymysten osalta. Käytin käsittekyseilyiden analyysissä apuna Laineen (1992) laatimia määritelmiä kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta sekä näiden käsitteiden analysoimiseen laadittua luokitusrunkoa. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa ei ole erillistä käsitteiden määrittelyä, vaan kasvatusta, opetusta ja oppimista koskevat määritelmät ovat luettavissa Laineen (1992) tutkimuksesta. Käsittekyseilyiden analyysi on luettavissa tutkimusraportin liitteistä (ks. Liite 2).

Käsittekyseilyt olisivat velvoittaneet myös minua tutkijana ja ydinryhmäläisenä vastaamaan kysymyksiin tasapuolisesti muiden mukana. Olin kuitenkin tutustunut Laineen tutkimukseen ja vastausten luokitteluperusteisiin jo aiemmin, joten etukäteistieto olisi todennäköisesti vaikuttanut vastauksiini. Päätinkin pysytellä tutkimuksen tässä vaiheessa yhteistyön tutkijana ja kehittäjänä. Seuraavassa kerrotaan ydinryhmäläisille tehdyn käsittekyseilyn tuloksista.

4.1 Kasvatuskäsitys

Ydinryhmän kasvatusta-, opetus ja oppimiskäsitysten tulokset on esitetty omissa taulukoissaan. Niissä on nähtävillä kunkin käsityksen teemat ja kuvausluokat sekä ydinryhmäläisten käsitysten sijoittuminen kuvausluokkiin.

TAULUKKO 3. Kasvatuskäsitysten teemat sekä ydinryhmäläisten kasvatuskäsitysten sijoittuminen kuvausluokkiin

(LLTO = leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja

LTO = lastentarhanopettaja

EO = erityisopettaja

LO = luokanopettaja)

LLTO	LTO	EO	LO	KASVATUKSÄSITYSTEN TEEMAT JA KUVAUSLUOKAT
				KASVATUKSEN MÄÄRITTELY <i>Intentionaalisuus</i>
				I Virikkeiden tarjoaminen
x			x	II Ohjaaminen, tukeminen, neuvominen, kehittäminen
	x			III Tavoitteellinen, tietoinen toiminta
		x		IV Tavoitteellinen, tarkoituksellinen vaikuttaminen
				<i>Prosessi</i>
	x		x	I Yksisuuntainen kasvattajan toiminta
x		x		II Vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavan välillä
				KASVATUKSEN SISÄLTÖ PÄIVÄKODISSA
				I Kognitiivinen osa-alue
	x		x	II Sosio-emotionaalinen osa-alue
x		x		III Kokonaispersoonallisuus

(jatkuu)

Taulukko 3 (jatkuu)

				KASVATUKSEN SISÄLTÖ KOULUSSA
				I Kognitiivinen osa-alue
	x		x	II Sosio-emotionaalinen osa-alue
x		x		III Kokonaispersoonallisuus
				KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ PÄIVÄKODISSA
				I Yksilöllinen itsensä toteuttaminen
				II Yhteiskuntaan sopeuttaminen
x			x	III Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottaminen
	x	x		IV Tasapainoinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen
				KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ KOULUSSA
				I Yksilöllinen itsensä toteuttaminen
				II Yhteiskuntaan sopeuttaminen
x			x	III Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottaminen
	x	x		IV Tasapainoinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen

Kasvatuskäsitysten sijoittuminen kuvausluokkiin. Kasvatuksen intentionaalisuuden eli *tavoitteellisuuden* osaltasuurin osa ydinryhmäläisistä määritteli kasvatuksen ohjaamiseksi, tukemiseksi, neuvomiseksi ja kehittämiseksi (II). Seuraavassa vastauksessa vastaaja toteaa, että kasvatuksella pyritään ohjaamaan kasvatettavaa tulemaan toimeen itsensä ja toisten kanssa.

Kasvatus on lapsen (ja aikuisen) ohjaamista sellaiseen suuntaan, että hän tulisi toimeen itsensä ja toisten kanssa ja voisi tuntea elävänsä hyvää elämää.

Kasvatusta oli määritelty myös tavoitteelliseksi ja tietoiseksi toiminnaksi (III) sekä tavoitteelliseksi, tarkoitukselliseksi vaikuttamiseksi (IV). Seuraavassa esimerkissä vastaaja näkee kasvatuksen tarkoituksena ihmisen, joka pyrkii kehittämään yhteiskuntaa.

Ihmisen olemassaolon tarkoitus löytyy ympäröivästä todellisuudesta, yhteiskunnasta. Ihmisen tulee kasvaa yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi ja toivon mukaan vieläpä sellaiseksi, että hän voi jotenkin kehittää tuota ympäröivää todellisuutta.

Puolet ydinryhmäläisistä määritteli *kasvatusprosessin* yksisuuntaisena kasvattajan toimintana (I) ja puolet vuorovaikutuksena kasvattajan ja kasvatettavan välillä (II). Esimerkiksi näkemys kasvatuksesta 'lapsen kaikenlaisena ohjaamisena tiettyihin päämääriin' kertoo yksisuuntaisesta kasvattajan toiminnasta. Sen sijaan vastauksessa, jossa 'kasvatusta tapahtuu aina ihmisten ollessa tekemisissä muiden tai ympäristön kanssa', tulee esiin kasvatuksen vuorovaikutusluonne.

Kasvatuksen sisällön osalta ydinryhmäläiset vastaukset jakaantuivat tasan sosio-emotionaalisen osa-alueen (II) ja kokonaispersoonallisuuden (III) kesken. Sosioemotionaalisuus kasvatuksen sisältönä painottui muun muassa seuraavassa vastauksessa, jossa vastaaja kertoo kasvatuksen sisältävän vapauden ja vastuun tasapainon opettelua. Vastaajan mukaan kasvatuksen avulla tulisi auttaa ihmistä myös löytämään keinot tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa.

Kasvatuksella pyritään siihen, että ihminen oppisi vapauden ja vastuun tasapainon, löytäisi keinot tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa.

Kaikki persoonallisuuden osa-alueet kasvatuksen sisältönä tulivat esiin vastauksessa, jossa vastaaja toteaa jokaisen lapsen olevan oma persoonallisuutensa. Kasvatuksella tulisi vastaajan mielestä pyrkiä tukemaan lasten yksilöllisyyttä, jotta heistä kasvaisi yhteiskuntaan erilaisia toimijoita.

Koska jokainen lapsi on oma persoonallisuutensa, on koulun pyrittävä tukemaan mahdollisimman yksilöllisesti näitä erilaisia yksilöitä, jotta heistä kasvaisi mahdollisimman erilaisia toimijoita yhteiskuntaan.

Jokainen ydinryhmäläinen näki kasvatuksen sisällön koulun ja päiväkodin kohdalla samanlaisena, mikä kertoo ajatusten yhtenevyydestä kasvatuksen sisällön osalta.

Kasvatuksen päämäärä tuli esiin ydinryhmäläisten vastauksissa siten, että puolet painotti yksilön sosioemotionaalisuutta (III) kasvatuksen päämääränä, puolet tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamista (IV). Jokainen vastaaja määritteli kasvatuksen päämäärän sekä koulussa että päiväkodissa samalla tavoin. Seuraavassa on katkelma vastauksesta, jossa painottuu yksilön sosioemotionaalisuus kasvatuksen päämääränä. Vastaajan mukaan kasvatuksen päämääränä on oppia hyväksymään itsensä ja toiset sekä opetella ryhmässätoimimisen taitoja.

Lapsen tulee oppia hyväksymään itsensä semmoisenaan ja opetella hyväksymään myös toisia, heidän erilaisuuksia jne. Ryhmässätoimimisen opetteleminen.

Tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen puolestaan tuli esiin muun muassa vastauksessa, jossa vastaaja oli asettanut kasvatuksen päämääräksi ytimekkäästi 'yhteiskuntakelpoisuuteen kasvattamisen'. Seuraavassa taulukossa on esitetty ydinryhmäläisten *kasvatuskäsitysten jäsenytyneisyys*.

TAULUKKO 4. Ydinryhmäläisten kasvatuskäsitysten jäsenytyneisyys

LLTO	LTO	EO	LO	KASVATUKSÄSITYSTEN JÄSENTYNEISYYS
				0 Epärelevantti käsitys
				I Perifeerinen käsitys
			x	II Diffuusi käsitys
x	x			III Differentioitunut käsitys
				IV Integroitunut käsitys
		x		V Persoonallinen käsitys

Suurin osa ydinryhmäläisten vastauksista sijoittui differentioituneelle jäsenytyneisyystasolle (III). Näissä vastauksissa oli käsitelty selkeästi yhtä kasvatuskäsitteen keskeistä intensioon eli ominaisuuteen liittyvää teemaa. Vastauksissa nousi eniten esiin ohjaaminen, tukeminen, neuvominen ja kehittäminen. Lisäksi differentioituneelle jäsenytyneisyystasolle sijoittuneissa vastauksissa oli nostettu esiin joitakin kasvatuskäsitteen ekstensioon eli sovellusalaan kuuluvia teemoja. Muun muassa seuraavasta vastauksesta tuli esiin kasvatuksen tavoitteellisuus sekä ohjaaminen kasvatuksen sisältönä.

Lapsen kaikenlaista ohjaamista tiettyihin päämääriin.

Yhden ydinryhmäläisen kasvatuskäsitettä koskeva vastaus puolestaan sijoittui diffuusille jäsenytyneisyystasolle (II). Vastauksessa oli käsitelty epätarkasti yhtä kasvatuskäsitteen ominaisuuksiin liittyvää keskeistä piirrettä: ohjaamista, tukemista, neuvomista ja

kehittämistä. Käsitys jäi kuitenkin vielä muilta osiltaan epämääräiseksi. Esimerkiksi seuraavassa vastauksessa kasvatusta nähdään kasvatettavan ohjaamisena tulemaan toimeen itsensä ja toisten kanssa, jotta hän voisi tuntea elävänsä hyvää elämää.

Kasvatus on lapsen (ja aikuisen) ohjaamista sellaiseen suuntaan, että hän tulisi toimeen itsensä ja toisten kanssa ja voisi tuntea elävänsä hyvää elämää.

Kasvatuskäsitys sijoittui yhden ydinryhmäläisen kohdalla myös persoonalliselle jäsenyntyneisyystasolle (V). Vastaja oli esittänyt kasvatuskäsityksessään omia, kriittisiä, auktoriteeteista riippumattomia pohdintojaan ja kannanottojaan. Kasvatuskäsitys oli laaja-alainen, eheä ja avoin. Vastaja näki kasvatuksen kasvamaan saattamisena, jossa kasvattaja ja kasvatettava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kasvatuksen päämäärä oli vastaajan mukaan ihmisen kasvattaminen toimivaksi yhteiskunnan jäseneksi.

Opiskeluajoilta on jäänyt mieleen osuva sanonta: kasvamaan saattamista (myöskin kehittymään). Ajattelen niin, että kasvatus on tietynlaista vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatuksen kohteena olevan välillä ja toivoa tietysti sopii, että molemmat osapuolet kasvavat ja kehittyvät. Mihin sitten pitää kasvaa ja kehittyä? Ihmisen olemassaolon tarkoitus löytyy ympäröivästä todellisuudesta, yhteiskunnasta, Ihmisen tulee kasvaa yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi ja toivon mukaan vieläpä sellaiseksi, että hän voi jotenkin kehittää tuota ympäröivää todellisuutta.

Lastentarhanopettajan ja leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajan vastaukset sijoittuivat differentioituneelle jäsenyntyneisyystasolle (III). Ydinryhmän kasvatuskäsitysten jäsenyntyneisytydessä esiintyi kuitenkin melko suurta hajontaa, vastausten sijoittuessa diffuusille (II), differentioituneelle (III) ja persoonalliselle (V) jäsenyntyneisyystasoille. Kaikissa ydinryhmäläisten vastauksissa oli todettu kasvatuksen päämäärän ja sisällön olevan sama sekä koulussa että päiväkodissa. Vastaukset olivat siis tältä osin yhteneviä. Kasvatuskäsitysten jäsenyntyneisytydestä voidaan todeta, että kasvatuskäsite oli tiedostunut ydinryhmäläisille melko hyvin. Lähes kaikkien ydinryhmäläisten kasvatuskäsityksissä on kuitenkin vielä matkaa ylimmille jäsenyntyneisyystasoille.

4.2 Opetuskäsitys

TAULUKKO 5. Opetuskäsitysten teemat sekä ydinryhmäläisten opetuskäsitysten sijoittuminen kuvausluokkiin

LLTO	LTO	EO	LO	OPETUSKÄSITYSTEN TEEMAT JA KUVAUSLUOKAT
				OPETUKSEN MÄÄRITTELY <i>Intentionaalisuus</i>
	x			I Tiedon välittäminen, siirtäminen, esittäminen
		x		II Ohjaaminen, tukeminen, neuvominen
x			x	III Tavoitteisiin pyrkiminen
				IV Tavoitteellinen, suunniteltu vaikuttaminen, muuttaminen
				<i>Prosessi</i>
				I Opettajajohtoinen
x		x		II Oppilaan aktiivinen toiminta
	x		x	III Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus
				OPETUKSEN SISÄLTÖ
				I Tiedollinen painotus
x	x	x		II Tiedot ja taidot
			x	III Kaikki persoonallisuuden osa-alueet
				OPETUKSEN TAVOITE
				I Tietojen kartuttaminen, muistaminen
	x			II Tiedon ymmärtäminen, oivaltaminen, sisäistäminen
x		x	x	III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen
				IV Luova ajattelu ja toiminta

Opetuskäsitysten sijoittuminen kuvausluokkiin. Ydinryhmäläisten vastaukset jakaantuivat opetuksen *tavoitteellisuuden* osalta luokan I (tiedon välittäminen, siirtäminen, esittäminen), luokan II (ohjaaminen, tukeminen, neuvominen) ja luokan III (tavoitteisiin pyrkiminen kesken). Suurimmassa osassa ydinryhmäläisten vastauksista opetus määriteltiin tiettyihin tavoitteisiin pyrkimisensä.

Opetus on suunnitelmallista, tavoitteellista.

Puolet ydinryhmäläisistä näki *opetusprosessin* oppilaan aktiivisena toimintana (II) ja puolet opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena (III). Oppilaan aktiivinen toiminta tuli esiin muun muassa seuraavassa vastauksessa, jossa vastaaja toteaa opettamisen olevan pyrkimistä oppijan aktiivisuuteen.

On tärkeämpää opettaa=ohjata lasta itse etsimään uusia tietoja ja olla aktiivinen uusien asioiden suhteen kuin olla itse äänessä ja "muka opettaa". Avainsanana olkoon pyrkimys oppijan aktiivisuuteen kaikin puolin.

Opetuksen vuorovaikutusluonne tuli puolestaan ytimekkäästi esiin seuravassa vastauksessa.

Lapsi on vuorovaikutuksessa aktiivisesti muiden oppijoiden ja opettajan kanssa.

Suurin osa ydinryhmäläisistä näki *opetuksen* keskeisenä *sisältönä* tietojen ja taitojen välittämisen (II):

Opetus on tiedon ja taidon "siirtämistä" oppilaalle.

Yksi vastaajista puolestaan toi epäsuorasti esiin, että opetuksen sisältö kohdistuu kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin (III). Vastaaja näki opetuksen kasvun sekä oppimisen eväiden antamisena.

Opetus on kasvun ja oppimisen "eväiden antamista".

Suurin osa opettajista painotti *opetustavoitteena* tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista (III). Seuraavassa esimerkissä vastaaja painottaa oppimisympäristön luomista sellaiseksi, että se innostaa oppijaa tutkimaan ja etsimään itse ratkaisuja, toisin sanoen soveltamaan oppimaansa.

Opetuksella luodaan olosuhteet/ympäristö, joka houkuttelee, innostaa tutkimaan ja etsimään erilaisia ratkaisuja.

Yksi ydinryhmäläinen toi opetuksen tavoitteena esille tiedon ymmärtämisen, oivaltamisen ja sisäistämisen (II). Vastaja totesi tehokkaan opetus-oppimistilanteen tarjoavan lyhyesti "ahaa-elämyksiä". Taulukossa on tuotu esiin ydinryhmäläisten *opetuskäsitysten jäsentyneisyys*.

TAULUKKO 6 Ydinryhmäläisten opetuskäsitysten jäsentyneisyys

LLTO	LTO	EO	LO	OPETUSKÄSITYSTEN JÄSENTYNEISYYS
				0 Epärelevantti käsitys
				I Perifeerinen käsitys
	x	x		II Diffuusi käsitys
x			x	III Differentioitunut käsitys
				IV Integroitunut käsitys
				V Persoonallinen käsitys

Ydinryhmäläisten opetuskäsitykset jakaantuivat tasan diffuusin (II) ja differentioituneen (III) jäsentyneisyystason kesken. Diffuusille jäsentyneisyystasolle sijoittuneissa vastauksissa oli käsitelty yhtä opetuskäsitteen keskeistä teemaa kuten ohjaamista, tukemista, neuvomista tai tiedon välittämistä, siirtämistä ja esittämistä. Diffuusille jäsentyneisyystasolle sijoittunut käsitys jäi kuitenkin opetusprosessin, opetuksen sisällön ja tavoitteiden osalta vielä epämääräiseksi. Seuraavassa vastauksessa tuli esiin opetuskäsitteen keskeisenä teemana tiedon siirtäminen.

"tiedon ja taidon " siirtäminen oppilaalle

Differentioituneelle jäsentyneisyystasolle (III) sijoittuneissa opetuskäsityksissä oli käsitelty tavoitteisiin pyrkimistä, mikä on keskeinen, opetuskäsitteen intensioon liittyvä piirre. Lisäksi vastauksissa oli otettu esiin joitakin käsitteen ekstensioon kuuluvia keskeisiä teemoja. Seuraavassa vastauksessa vastaja painottaa, että tehokkaassa opetus-oppimistilanteessa tavoitteet ovat selvillä sekä opettajalla että oppilaalla. Vastauksessa tulee esiin myös opetuksen sisällön kohdistuminen kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin kasvun ja

oppimisen eväiden antamisena. Lisäksi vastauksessa tulee esiin suotuisan oppimisympäristön luominen, jolloin oppijalle annetaan mahdollisuus tiedon hyväksikäyttämiseen ja soveltamiseen.

Opetus on kasvun ja oppimisen "eväiden antamista". Tavoitteet ovat selvillä sekä oppijalla että opettajalla, oppijalla oppimisen halu ja opettajalla kyky pysyä auttajan roolissa. Jos vielä olosuhteet on tehty suotuisiksi, teho syntyy lapsessa. "Tarvittavat rakennuspiirustukset, työkaluesittelyt, työtapojen tuntemiset, työasemot" jne. pitää asettaa houkuttelevasti esille ja rohkaista tarttumaan työhön. Opettajalla on upea osa sytyttää ja innostaa.

Ydinryhmäläisten vastausten jäsenyisyys opetuskäsityksen osalta on melko yhtenäinen vastausten sijoituessa tasan diffuusin (II) ja differentioituneen (III) jäsenyisyystason kesken. Opetuskäsityksissä on kuitenkin vielä selkiytymisen varaa kaikkien ydinryhmäläisten kohdalla. Verrattaessa ydinryhmän opetus- ja kasvatuskäsitysten sijoittumista keskenään voidaan todeta, että luokanopettajan opetuskäsitys sijoittui korkeammalle tasolle kuin kasvatuskäsitys. Erityisopettajan ja lastentarhanopettajan opetuskäsitykset taas sijoittuivat kasvatuskäsityksiä alemmille jäsenyisyystasoille. Lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaajan opetuskäsitys puolestaan pysyi samalla jäsenyisyystasolla kuin kasvatuskäsityskin.

4.3 Oppimiskäsitys

TAULUKKO 7. Oppimiskäsitysten teemat sekä ydinryhmäläisten oppimiskäsitysten sijoittuminen kuvausluokkiin

LLTO	LTO	EO	LO	OPPIMISKÄSITYSTEN TEEMAT JA KUVAUSLUOKAT
				OPPIMISEN MÄÄRITTELY <i>Muutostapahtuma</i>
x	x		x	I Implisiittinen muutos
		x		II Eksplisiittinen muutos
				III Pysyvä muutos

(jatkuu)

Taulukko 7 (jatkuu)

				<i>Prosessi</i>
				I Toistaminen ja vahvistaminen
x	x		x	II Aktiivinen toiminta, prosessointi
		x		III Uuden tiedon liittäminen kumulatiivisesti vanhaan
				IV Uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessi
				OPPIMISEN SISÄLTÖ
				I Materiaalinen
x	x	x	x	II Formaalin
				III Persoona
				OPPIMISTASO
				I Tietojen kartuttaminen, muistaminen
		x		II Tiedon ymmärtäminen, oivaltaminen, sisäistäminen
x	x		x	III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen
				IV Luova ajattelu ja toiminta

Oppimiskäsitysten sijoittuminen kuvausluokkiin. Oppimisen tavoitteellisuudesta puhuttaessa suurimmassa osassa ydinryhmäläisten vastauksista ei mainittu lainkaan oppimisessa tapahtuvaa muutosta. Nämä vastaukset sijoituivat implisiittiseen (I), eli 'ei näkyvästi ilmaistu muutos' -kohtaan. Yhdessä oppimisen määritelmässä mainittiin kuitenkin eksplisiittinen (II), eli selkeästi esitetty oppimisessa tapahtuva muutos. Vastaajan mukaan oppiminen on kokemuksesta johtuvat tiedon tai toiminnan muutos.

Se on jostakin kokemuksesta (huom. ei todellakaan vain lukemisesta) johtuva tiedon tai toiminnan muutos, jossa tärkeintä on se, että tuo tieto on lisääntynyt.

Oppimisprosessin kohdalla suurin osa ydinryhmäläisistä näki oppimisen aktiivisena toimintana ja prosessointina (II). Seuraavassa vastaaja toteaa, että oman kokeilun eli aktiivisen toiminnan kautta voidaan oppia toimimaan oikein elämän eri tilanteissa.

Kokeilun, testauksen kautta opitaan toimimaan "ehkä" oikealla tavalla elämän eri tilanteissa. Tiedon käyttäminen valikoiden, muunnellen.

Yksi ydinryhmäläisistä puolestaan määritteli oppimisprosessin olevan uuden tiedon liittämistä kumulatiivisesti vanhaan tietoon (III). Vastaaja painottaa tiedon kytkemistä oppijan aikaisempiin tietorakenteisiin ja kokemuksiin.

Jos tuo opetus - oppimistilanne voidaan kytkeä joteski oppijan aikaisempaan "tietorakenteeseen" tai aikaisempiin kokemuksiin.

Kaikki ydinryhmäläiset näkivät *oppimisen sisällön* formaalisena (II) eli muodollisena. Vastausten sijoittuminen luokitusrunkoon oli tässä kohdassa hyvin yksimielistä. Seuraavassa formaalisesti luokitellussa vastauksessa tulee esiin oppimisen sisältönä oppimiseen liittyvä muutostapahtuma sekä uuden asian ymmärtäminen ja oivaltaminen.

Se on jostakin kokemuksesta johtuva tiedon tai toiminnan muutos, jossa tärkeintä on se, että tuo tieto on lisääntynyt. Olen voinut oppia jonkin uuden konkreettisen toimintatavan tai olen voinut oppia ymmärtämään jonkun asian uudella tavalla.

Oppimistason kohdalla suurin osa ydinryhmäläisistä määritteli oppimisen tiedon hyväksikäyttämisenä ja soveltamisena (III). Seuraavassa vastaaja puhuu tiedon hyväksikäyttämisestä ja soveltamisesta muun muassa rajojen, ennakkoluulojen ja tapojen ylittämisenä.

Oppiminen on omien taitojen kehittämistä, "omaan konttiin keräämistä", rajojen, ennakkoluulojen ja tapojen ylittämistä, henkisen omaisuuden l. pääoman kasvattamista.

Yksi vastaaja näki oppimistason tiedon ymmärtämisenä, oivaltamisena ja sisäistämisenä (II):

Olen voinut oppia jonkin uuden konkreettisen toimintatavan tai olen voinut oppia ymmärtämään jonkin asian uudella tavalla.

Taulukosta näkyy ydinryhmäläisten *oppimiskäsitysten jäsenyisyys*.

TAULUKKO 8 Ydinryhmäläisten oppimiskäsitysten jäsenyisyys

LLTO	LTO	EO	LO	OPPIMISKÄSITYSTEN JÄSENTYNEISYYS
				I Epärelevantti käsitys
				II Perifeerinen käsitys
x	x	x	x	III Diffuusi käsitys
				IV Differentioitunut käsitys
				V Integroitunut käsitys
				VI Persoonallinen käsitys

Kaikkien ydinryhmäläisten vastaukset sijoituivat diffuusille jäsenyisyystasolle (II), jolloin vastaajat olivat käsitelleet yhtä oppimiskäsityksen relevanttia, keskeistä piirrettä, implisiittinen muutos, käsityksen jäädessä kuitenkin vielä muilta osin epämääräiseksi. Tosin vain yhdessä vastauksessa todella puhuttiin oppimisessa tapahtuvasta muutoksesta.

"Se on jostakin kokemuksesta (huom. ei todellakaan vain lukemisesta) johtuva tiedon tai toiminnan muutos, jossa tärkeintä on se, että tuo tieto on lisääntynyt. Olen voinut oppia jonkun uuden konkreettisen toimintatavan tai olen voinut oppia ymmärtämään jonkin asian uudella tavalla."

Koska muissa vastauksissa muutostapahtumaa ei oltu suoraan mainittu, ne sijoituivat kohdassa 'oppimisen tavoitteellisuus' alimpaan luokkaan.

Tulosten perusteella vastaajien oppimiskäsitykset ovat erittäin yhteneviä. Ydinryhmäläisten oppimiskäsityksissä on luokitusrunгон ylimpiin luokkiin nähden kuitenkin paljon parantamisen varaa. Verrattaessa oppimiskäsitysten jäsenyisyyttä kasvatus- ja opetuskäsitysten jäsenyisyyteen voidaan todeta, että oppiminen oli ydinryhmäläisille heikommin tiedostunut kuin kasvatus ja opetus.

4.4 Tulosten yhteenveto ja vertaaminen

Ydinryhmän kasvatus- ja opetuskäsitykset sijoittuivat oppimiskäsityksiä ylemmille jäsenyntyneisyystasolle. Kasvatus- ja opetuskäsitykset olivat siis tiedostuneet ydinryhmäläisille oppimiskäsityksiä paremmin. Kasvatus- ja opetuskäsitysten kohdalla ydinryhmäläisten vastauksissa esiintyi kuitenkin enemmän hajontaa oppimiskäsitysten ollessa lähes yhteneviä.

Kasvatuskäsityksiä koskevista vastauksista suurin osa sijoittui differentioituneelle (III) jäsenyntyneisyystasolle, jolloin kasvatus nähtiin enimmäkseen kasvatettavan ohjaamisena, tukemisena, neuvomisena ja kehittämisenä. Lähes kaikissa vastauksissa tuli esiin myös kasvatuskäsitteen ekstensioon kuuluvia keskeisiä teemoja kuten kasvatuksen vuorovaikutusluonne, kasvatuksen sisältönä pyrkimys vaikuttaa kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin sekä kasvatuksen päämääränä tasapainoinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen.

Ydinryhmäläisten käsitykset opetuksesta jakaantuivat diffuusille (II) ja differentioituneelle (III) jäsenyntyneisyystasolle. Diffuusille jäsenyntyneisyystasolle sijoittuneissa vastauksissa oli käsitelty yhtä keskeistä, opetuskäsitteen intensioon liittyvää teemaa eli tiedon välittämistä, siirtämistä ja esittämistä. Differentioituneelle jäsenyntyneisyystasolle sijoittuneissa vastauksissa tuli puolestaan esiin tavoitteisiin pyrkiminen keskeisenä intensioon liittyvänä teemana. Opetuskäsitteen ekstensioon liittyviä teemoja, kuten opetusprosessin vuorovaikutusluonnetta ja opetuksen sisältöjä oli sen sijaan käsitelty vastauksissa vähän. Opetuksen tavoitteena nähtiin enimmäkseen tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen.

Ydinryhmäläiset olivat oppimiskäsityksissään hyvin yksimielisiä kaikkien vastausten sijoituessa diffuusille (II) tasolle. Oppimisen muutostapahtuma oppimiskäsitteen intensioon liittyvänä keskeisenä teemana oli kuitenkin ydinryhmäläisille heikosti tiedostunut. Oppimiskäsitteen ekstensioon kuuluvista teemoista oppimisen sisältö nähtiin formaalina eli muodollisena ja oppimisen tavoitteena pidettiin enimmäkseen tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista.

Ammattikunnittain eri käsitykset jäsenyntyivät siten, että luokanopettaja ja leikkitoiminnanohjaja-lastentarhanopettaja olivat tiedostaneet opetuksen kasvatusta ja oppimista paremmin. Erityisopettaja ja lastentarhanopettaja hallitsivat kasvatuskäsitteen

opetus- ja oppimiskäsitteitä paremmin. Ydinryhmäläisten vastaukset eivät sijoittuneet toistuvasti ammatin mukaan tietyille jäsenyneysstasoille esimerkiksi siten, että lastentarhanopettajan ja leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajan vastaukset olisivat sijoittuneet jatkuvasti samalla tavoin. Sen sijaan vastaukset olivat eri ammattikuntien kesken hämmästyttävän lähellä toisiaan.

Kaikenkaikkiaan kasvatus, opetus ja oppiminen oli tiedostettu ydinryhmässä kohtuullisen hyvin vastausten sijoituessa kaikkien käsitysten kohdalla vähintään diffuusille (II) jäsenyneysstasolle. Tulosten perusteella kaikkien käsitteiden tiedostamisessa oli kuitenkin vielä matkaa ylimmille jäsenyneysstasoille.

Tässä tutkimuksessa käsitteily osoittautuivat hyväksi lähtökohdaksi esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimisessä. Jokainen ydinryhmäläinen sai kyselyyn vastatessaan pohtia omaa käsitystään kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Kysely auttoi myös ydinryhmäläisiä tiedostamaan, millaisille kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksille he oman työnsä perustavat. Lisäksi sain tutkijana käsitteilyiden analyysin ja tulosten kautta tietoa ydinryhmäläisten ajattelun eroista ja yhtäläisyyksistä sekä kuvan siitä, millaiselle pohjalle esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsiminen rakentui.

Ydinryhmäläisten tuloksia on verrattu Laineen (1993) lastentarhan- ja luokanopettajiksi opiskelevilta kokoamiin käsitteilyiden tuloksiin, sillä tässä tutkimuksessa ydinryhmän kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten kartoituksessa käytettiin apuna Laineen (1992) laatimaa käsitteilyä luokitusrunkoineen. Laineen tutkimuksissa (1992, 1993) opiskelijat vastasivat opiskelujen alku-, keski- ja loppuvaiheessa kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitteitä kartoittavaan kyselyyn. Todennäköisesti Laineen (1993) opiskelujen loppuvaiheessa kokoamat tulokset ovat lähimpänä myös työelämässä olevien ydinryhmäläisten tuloksia. Tämän vuoksi ydinryhmästä saatujen tulosten vertailuun valittiin juuri opiskelijoilta opiskelujen loppuvaiheessa kootut tulokset. Tulosten vertaamisessa pyrittiin huomioimaan kohderyhmien erot lukumäärän ja erilaisen elämänhistorian suhteen.

Laine (1993) toi omien tulostensa yhteenvedossa erikseen esiin lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsitykset. Nämä käsitykset poikkesivat usean käsityksen kohdalla toisistaan siten, että lastentarhanopettajien käsitykset sijoittuivat usein alemmalle jäsenyneysstasolle kuin luokanopettajien käsitykset. Ydinryhmän tuloksia puolestaan oli vaikeaa tarkastella ammattikunnittain, koska vastaukset eivät sijoittuneet käsitteilyjen analyysissä ammatin mukaan toistuvasti samaan luokkaan tai samalle jäsenyneysstasolle. Ydinryhmäläisten käsitysten jäsenyneysydessä ei siis ollut

havaittavissa samanlaista asetelmaa lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välillä kuin Laineen (1993) opiskelijoilta kokoamissa tuloksissa. Ydinryhmäläisten käsitykset olivat lähellä toisiaan. Ainoastaan kasvatuskäsityksen kohdalla lastentarhanopettajan ja lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaajan vastaukset sijoituivat samalle jäsenyntyneisyystasolle. Tässä tutkimuksessa vastausten jakaantuminen ammattikunnittain ei ollut tärkein vastauksia erotteleva tekijä. Myös esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimisessä oli hyvä asia, että eri ammattiryhmät eivät käsitysten tasolla muodostaneet kovin selkeitä ryhmittymiä.

Seuraavassa taulukossa on verrattu tämän tutkimuksen ja Laineen (1993) tutkimuksen tuloksia. Laineen tutkimuksen erilainen tulosten tarkastelu asetti kuitenkin omat rajoituksensa tulosten vertailulle. Taulukossa on tuotu esiin käsitysten jäsenyntyneisyys ydinryhmässä sekä opiskelujen loppuvaiheessa yleisimmin esiintyneet käsitysten jäsenyntyneisyystasot Laineen (1993) tutkimilla opiskelijoilla (ks. Laine 1993, 28-87). Laineen tutkimukseen osallistuvista 30 opiskeli lastentarhanopettajaksi ja 30 luokanopettajaksi (Laine 1992, 18).

TAULUKKO 9. Ydinryhmäläisten ja opiskelijoiden käsitysten jäsenyntyneisyyden vertaaminen

Verrattava asia	Ydinryhmä	Opiskelijat
Kasvatuskäsitysten jäsenyntyneisyys	II diffuusi käsitys (1kpl) II differentioitunut käsitys (2 kpl) V persoonallinen käsitys (1 kpl)	LTO:t II diffuusi käsitys LO:t III differentioitunut käsitys
Opetuskäsitysten jäsenyntyneisyys	II diffuusi käsitys (2 kpl) III differentioitunut käsitys (2kpl)	LTO:t I Perifeerinen käsitys LO:T IV Integroitunut käsitys
Oppimiskäsitysten jäsenyntyneisyys	II diffuusi käsitys (4kpl)	LTO:t II diffuusi käsitys tai III differentioitunut käsitys LO:t II diffuusi käsitys

Puolet ydinryhmän kasvatuskäsityksistä ja suurin osa luokanopettajiksi opiskelevien kasvatuskäsityksistä oli jäsentynyt differentioituneelle tasolle (III). Kasvatus nähtiin tällöin enimmäkseen ohjaamisena, tukemisena, neuvomisena ja kehittämisenä. Osassa ydinryhmäläisten ja opiskelijoiden vastauksia tuli esiin myös käsitteen ekstensioon liittyviä teemoja kuten kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus sekä kasvatettavan kokonaispersoonallisuuteen kohdistuva tavoitteellinen vaikuttaminen. Molempien tutkimusten tuloksissa esiintyi myös diffuuseja (II) kasvatuskäsityksiä, jolloin kasvatusta oli käsitelty käsitteen intension osalta ohjaamisena, tukemisena, neuvomisena ja kehittämisenä. Diffuusille jäsentyneisyystasolle sijoittuneet käsitykset olivat jääneet kuitenkin käsitteen ekstension osalta vielä puutteellisiksi ja epämääräisiksi. Ydinryhmäläisten ja opiskelijoiden kasvatuskäsitysten jäsentyneisyys oli melko yhteneväinen. Yksi ydinryhmäläisistä tosin ylsi kasvatuskäsityksessään persoonalliselle (V) jäsentyneisyystasolle. Tällöin vastaaja oli esittänyt omia kriittisiä pohdintojaan ja kannanottojaan suhteuttaen käsitteen intension ja ekstensioon liittyvät piirteet toisiinsa johdonmukaisesti.

Opetuskäsitysten osalta puolet ydinryhmän käsityksistä sijoittui diffuusille (II) ja puolet differentioituneelle (III) jäsentyneisyystasolle. Opetus määriteltiin käsitteen intension osalta enimmäkseen tavoitteisiin pyrkimisenä. Myös tiedon välittämistä, siirtämistä ja esittämistä opetuksen tavoitteena esiintyi vastauksissa. Käsitteen ekstension osalta opetustavoitteena pidettiin enimmäkseen tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista. Laineen (1993) tuloksissa suurin osa lastentarhanopettajiksi opiskelevien opetuskäsityksistä sijoittui perifeeriselle (I) tasolle, jolloin opetuskäsitteen tiedostaminen oli ollut melko puutteellista. Kuitenkin opetusprosessi oli tiedostunut kolmasosalle lastentarhanopettajiksi opiskelevista vuorovaikutustilanteena. Suurimmalla osalla luokanopettajiksi opiskelevista oli integroitunut (IV) opetuskäsitys. Luokanopettajaopiskelijat määrittivät opetuksen enimmäkseen vuorovaikutuksena, jossa opetettavissa tiedoissa ja taidoissa pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet. Sekä luokanopettajiksi opiskelevien että ydinryhmäläisten vastauksissa tuli esiin opetuksen tavoitteellisuus. Muilta osin ydinryhmäläisten ja opiskelijoiden opetuskäsitysten tulokset poikkesivat melko paljon toisistaan.

Ydinryhmäläisten ja opiskelijoiden oppimiskäsitysten jäsentyneisyys oli samansuuntainen. Ydinryhmän oppimiskäsitykset olivat selkiytyneet kasvatus- ja opetuskäsityksiä heikommin kaikkien vastausten sijoituessa diffuusille (II) jäsentyneisyystasolle. Myös Laineen (1993) tutkimuksessa oppimiskäsitykset olivat selkiytyneet opiskelijoille kaikkein heikoimmin. Koulutuksen lopussa opiskelijoiden

oppimiskäsitykset olivat yleisimmin diffuusilla (II) tai differentioituneella (III) tasolla. Suurin osa ydinryhmäläisistä näki oppimisen implisiittisenä eli ei selvästi ilmaistuna muutostapahtumana, kun taas suurin osa opiskelijoista näki muutostapahtuman eksplisiittisenä eli selvästi ilmaistuna muutostapahtumana. Molempien tutkimusten tuloksissa käsitteen ekstensio oppimisen sisällön osalta nähtiin enimmäkseen formaalissa ajattelussa tapahtuvaksi muutostapahtumaksi ja oppimistaso tietojen hyväksikäyttämisenä ja soveltamisena.

Tulosten vertailun perusteella ydinryhmän ja opiskelijoiden kasvatus- ja oppimiskäsitysten jäsenyisyys oli yhteneväinen, mutta opetuskäsitysten jäsenyisyydessä esiintyi eroja. Laineen tutkimuksessa käsitykset opetuksesta olivat lastentarhanopettajille erittäin heikosti tiedostuneita ja luokanopettajille erittäin hyvin tiedostuneita. Vastaavaa eroa lastentarhanopettajien ja luokanopettajien vastausten välillä ei ollut havaittavissa ydinryhmän tuloksissa.

Tutkimusten lähtötilanteet poikkesivat opiskelijoiden ja ydinryhmän erilaisten elämänhistorioiden vuoksi toisistaan: opiskelijoilla oli todennäköisesti uuteen, konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen perustuva kirjatieto ja kasvatustieteelliset käsitteet paremmassa muistissa koulutuksen loppuvaiheessa kuin kasvatusta, opetusta ja oppimista käytännön kokemusten läpi tarkastelevilla ydinryhmäläisillä. Lisäksi monen ydinryhmäläisen koulutustausta pohjasi aikaisempaan, behavioristiseen tiedon- ja oppimiskäsitykseen. Ydinryhmän tulokset sijoituivat kuitenkin samoille tai hieman ylemmille jäsenyisyytätasolle Laineen (1993) opiskelijoilta kokoamien tulosten kanssa. Ydinryhmän käsitykselyt analysoitiin ensimmäisen kerran ensimmäisen erityisopettajan ollessa mukana ydinryhmässä ja toisen kerran, kun uusi erityisopettaja oli tullut ydinryhmään. Uusi erityisopettaja oli iältään muita ydinryhmäläisiä nuorempi ja uudempi koulutustausta oli vaikuttamassa hänen vastauksiinsa. Toisen analyysin tulokset eivät kuitenkaan poikenneet merkittävästi ensimmäisen analyysin tuloksista.

Syynä ydinryhmäläisten ja opiskelijoiden käsitysten samankaltaiselle jäsenyisyydelle on todennäköisesti se, että opiskelijoiden vastauksiin vaikuttivat koulutuksen lisäksi ne kasvatus-, opetus- ja oppimiskokemukset, joita heillä oli omalta päiväkotitai kouluajaltaan. Vastaavasti taas jokainen ydinryhmäläinen on varmasti ollut tavalla tai toisella tekemisissä uusimpien kasvatusteorioiden kanssa, vaikka koulutustausta onkin vaikuttanut käsitysten muotoutumiseen. Myös kokemus on koetellut ydinryhmäläisten ajattelua ja heidän vastauksissaan näkyi käytännön tuoma viisaus. Laine (1992) totesikin

tutkimuksessaan käsitysten muotoutumiseen vaikuttavan sekä elämäntilanteen että elämänhistorian.

Laineen (1993) tutkimuksessa koulutuksen etenemisellä oli ollut vaikutusta opiskelijoiden vastauksiin ja niiden sisällölliseen kehittymiseen. Tutkimuksen tuloksissa on tuotu esiin opiskelijoiden käsitysten muuttuminen sekä muutoksen reflektointi opiskelujen eri vaiheissa. Ydinryhmäläisten käsitysten mahdollista muuttumista ja muutoksen reflektointia ei ole kuitenkaan tarkasteltu käsitkyselyiden tulosten yhteydessä kuten Laineen (1993) tutkimuksessa. Ydinryhmäläisten käsitysten reflektointi tuodaan esiin käsitkyselyiden purkamisen yhteydessä. Tässä tutkimuksessa käsitkyselyiden ensisijaisena tarkoituksena olikin saada tietoa ydinryhmän ajattelun eroista ja yhtäläisyyksistä sekä siitä, millaiselle pohjalle ydinryhmän yhteistyö ja yhteisen kielen etsiminen rakentui.

Myös Niemelä (1994) on käyttänyt tutkimuksessaan apuna Laineen (1992) laatimaa luokitusrunkoa. Niemelä kartoitti erityisopettajiksi opiskelevien kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä. Opiskelijoiden kasvatuskäsitykset vastasivat parhaiten kasvatustieteessä hyväksyttyä kasvatuskäsitettä, kun taas oppiminen oli opiskelujen eri vaiheissa ymmärretty heikoimmin (Niemelä 1994). Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhtenevät Niemelän (1994) tulosten kanssa. Ydinryhmäläisistä kasvatus oli tiedostunut parhaiten juuri erityisopettajalle.

Vaikka kasvatus, opetus ja oppiminen olivat tiedostuneet ydinryhmäläisille melko hyvin, kaikkien ydinryhmäläisten käsityksissä oli matkaa korkeimmille jäsenyntyneisyystasojille. Laineen (1993) ja Niemelän (1994) tutkimuksissa opiskelijoiden käsitykset kehittyivät koulutuksen aikana. Kehityksestä huolimatta käsitykset jäivät kuitenkin koulutuksen loppuvaiheessakin melko selkiintymättömiksi (Laine 1993, Niemelä 1994). Myös Silkelä & Väisänen (1997) totesivat luokanopettajien oppimiskäsityksiä kartoittavassa tutkimuksessaan oppimiskäsitysten jääneen opiskelijoille vielä koulutuksen loppuvaiheessakin puutteellisiksi. Käsitysten muodostumisprosessin olisi siis tärkeää jatkua vielä työelämässäkin.

4.5 Käsitkyselyiden purkaminen

Jotta tieto opettajien käsityksistä ja niiden jäsenyntyneisyydestä ei olisi jäänyt pelkästään tutkijan omaisuudeksi, käsitkyselyt päätettiin purkaa syyskuun lopussa 1996 ydinryhmän yhteisessä kokoontumisessa. Tarkoituksena oli, että osallistujien ajattelun erot ja

yhtäläisyydet tulisivat jokaisen tietoon ja vapaasti pohdittaviksi. Yksin toteutetusta käsitysten pohdinnasta edettiin siten kohti yhdessä tapahtuvaa käsitysten reflektointia. Purkamistilanteesta pyrittiin luomaan sellainen, jossa opettajilla olisi aikaa pohtia omia käsityksiään ja mahdollisesti saada aineksia käsitystensä muuttumiseen (ks. Hirsjärvi 1980; Wildman & Niles 1987; Spodek 1996). Käsitysten refleктоimisen tarkoituksena oli auttaa opettajia kehittymään oman työnsä asiantuntijoina omien kokemustensa ja teoreettiseen tietoon perehtymisen kautta (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1989). Käsitteistä yhdessä keskusteleminen antoi mahdollisuuden myös päiväkotii- ja koulukulttuureihin sisältyvien käsitteiden kohtaamiseen.

Laineen (1992) mukaan opettajien käsitykset perustuvat usein vanhoihin tai yksipuolisiin käsityksiin kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta, joten käsitysten tarkistaminen ja niistä tietoiseksi tuleminen oli tärkeää myös ydinryhmäläisten kohdalla. Perustelin yhteisessä kokoontumisessamme ensin käsittekyselyiden ja niiden purkamisen tarpeellisuutta. Toin esille, että kasvattajan on tärkeää tiedostaa oman toimintansa taustalla vaikuttavat käsitykset sekä kasvatustieteessä vallitsevat käsitteet ja käsitykset (ks. Hirsjärvi 1980). Käsitykset ovat lisäksi yksi kulttuurin ilmenemismuoto, joten käsitteistä keskustelu voisi edistää kulttuurien välistä viestintää ydinryhmässä.

Esittelin ydinryhmäläisille myös Laineen (1992) tutkimusta, jonka mukaan olin analysoinut kasvatust-, opetus- ja oppimiskäsitykset. Kerroin, millaisiin kasvatustieteestä nouseviin käsitteisiin Laineen laatima luokitusrunko pohjasi. Lisäksi tutkimme opiskelijoiden vastausten sijoittumista luokittelurunkoon sekä Laineen tutkimuksista saatuihin tuloksiin. Tämän jälkeen ydinryhmäläiset saivat verrata omia vastauksiaan kohta kohdalta luokitusrunkoon. Purkamistilanteessa ydinryhmäläisillä oli oikeus kritisoida, kommentoida, perustella ja täydentää omia ja toisten vastauksia.

Käsitysten reflektointi sekä oman asiantuntijuuden jakaminen vaati ydinryhmäläisiltä aluksi totuttelua. Ydinryhmäläiset suhtautuivat käsittekyselyihin sekä niiden luokitteluun ensin hieman kriittisesti. Lastentarhanopettaja kiinnitti huomiota muun muassa vastausten tiiviiseen esitystapaan; vastaaja oli saattanut tarkoittaa muutakin kuin mitä oli vastaukseensa kirjoittanut.

Lto: *Ja sitte se, että jotkut asiat, mitkä on niin itsestään selvyyksiä, niin ne jää kokonaan jo heti kättelyssä pois tai sitte niitä ei pidä sillai tärkeenä kun jotku asiat on osottautunu tärkeemmäks.*

Ydinryhmäläiset kritisoivat myös Laineen (1992) luokitusrunгон teoreettisuutta. Oman käsityksen vertaaminen jonkun toisen laatimaan luokittelurunkoon tuntui oudolta. Olin tehnyt myös itse saman havainnoin ydinryhmäläisten vastauksia analysoidessani.

Lto: *Tää persoonallinen käsitys on just sitä mitä se on!*
 Leikit/Lto: *Tottakai.*
 Lto: *...vaan mä niinku lähen siitä käsin vaan.*

Lisäksi luokitusrunko ja vastausten luokittelu saivat osakseen kritiikkiä. Käsittekyseilyiden tulokset eivät ydinryhmäläisten mielestä välttämättä kertoneet koko totuutta vastausten yksimielisyydestä tai erimielisyydestä.

(T= tutkija)

Lto: *Eikä se sitä tarkotakkaa, että on, vaikka ois kuin sammaa mieltä, mut jokkaine vastaa iha eri tavalla ja omalla tavallansa.*
 T: *Joo, kyllä.*
 Lto: *En minä usko, että me sillai niinku eri mieltä varmaa tossakaa ollaan, että se tapa esittää asioita.*

Selvitimme yhdessä keskustellen, että vastausten purkaminen antoi nimenomaan mahdollisuuden korjata puutteellisia tai virheellisiä tulkintoja. Ydinryhmäläiset harmittelivat vastauksiaan myös ajanpuutteen ja paneutumattomuuden vuoksi. Sahlbergin (1997) mukaan riittävän ajan puuttuminen onkin yksi muutoksen esteistä opettajan työssä. Myös vastaushetkellä valinnut mielentila ja vastausten harkinta oli joidenkin ydinryhmäläisten mielestä vaikuttanut vastauksiin. Ydinryhmäläiset eivät olleet ehkä vastatessaan varautuneet refleктоimaan käsityksiään uudelleen toisten kuullen ja luokitusrunkoon verraten. Siksi omia vastauksia ja niiden kirjallista asua hieman vähäteltiin.

Lo: *Mut tiiätkö, et tämmösissä asioissa muuten vaikuttaa yllättävän paljon se mielentila, missä sen kirjottaa, sen määritelmän.*
 T: *Ihan totta.*
 Lto: *Ja se ajankohta ja tarvittava aika.*
 Lo: *Nii, kyllä seki. Siis, että jos antaa tulla sillai yhtää ajattelematta ja harkitsematta, että mitäs tässä nyt niinku piti puntaroiman...nii se on aivan erilainen se vastaus, kun semmonen, joka on sitten niinku hautumu ja harkittu.*
 Lto: *Minulla kun ei ole niitä kirjallisia lahjakkuuksia. No, että sellanen toisenlainen jako heti, että ku tää on tällasta hienompata tekstiä, niin tää on semmosta arkielämän puhetta enemmän, että se on niinku sitä maalaisjärjellä ajateltua.*
 Lo: *Muuten yhtää mittää en muista siitä, mitä mä oon vastannu.*
 Lto: *Kyllä minä sen tiesin, että aika lonkalta minä niitä kirjottelin (Naurua).*

Käsittekyselyiden tarkoituksena oli kuitenkin tuoda esiin nimenomaan opettajien omat käsitykset eikä niinkään kirjallisuuden käsityksiä kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Purkutilanteen edetessä omien vastausten "kainostelu" kuitenkin väheni. Vastauksia ja niiden sijoittumista luokittelurunkoon tarkasteltiin kiinnostuneina, välillä leikkiä laskien.

- Leikit/Lto: *Se hieno kuvio siinä.*
 T: *Joo tämä tarkoittaa sitä...*
 Lo: *Se on nykytaidetta.*
 T: *...kahdella menee näin ja kahdella näin (Naurua).*
 Lo: *Mutta suunnat on tosissaan samat! Näin yksimielisiä.*

Ydinryhmäläisten kasvatusta-, opetus- ja oppimiskäsitysten reflektoinnista on nostettu esiin lähinnä niitä vastauksia, joiden tulkinnessa tapahtui muutoksia purkamisen yhteydessä. Kasvatuksen intentionaalisuuden eli tavoitteellisuuden yhteydessä luokanopettaja totesi kasvatuksen olevan ohjaamisen lisäksi myös tavoitteellista ja tarkoituksellista vaikuttamista.

- Lo: *...ajattelis, vähän niinku ylhäältä päin liikaa ja sitten kuitenkin se on tavoitteellista ja tarkoituksellista vaikuttamista, mutta siinä on pikkusen väärä sävy. Lapsen ohjaamista sellaiseen suuntaan, eihän se niin voi yksistään käydä, että tää on niinku yksipuolinen ollu sillä hetkellä tuo näkemys.*
 Lto: *Ei se minusta niin yksipuolista silti se ohjaaminen tartte olla. En minä ainakaa koe sitä ohjaamista niin vääränä.*
 L: *Eikähän se kuitenkaa oo määräämistä.*

Kasvatustilanteesta keskusteltaessa osa ydinryhmäläisistä täydensi vastauksiaan. Yksisuuntaiseksi kasvattajan toiminnaksi luokittelemani lastentarhanopettajan ja luokanopettajan vastaukset tulkittiin purkutilanteessa vuorovaikutukseksi kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Vastaukset olisivat näin tulkittuina sijoittuneet uudessa analyysissä korkeammalle jäsenyntyneisyydelle.

- Lto: *...että toi on tommosta yksisuuntaista, ku mulla on tota ohjaamista kans, vaikka minä en sitä koe koskaan yksisuuntaisena.*
 Lo: *Mä en enää muista tarkkaan mitä, mutta...mull oli joku semmonen käsitys, että yhtä paljonhan minä kasvan siinä samalla, että se tulee niinku aikuisen kasvatusta siinä, kun se tekkee yhteistyötä lapsen kanssa, ettei se jää yksipuoliseksi, mutta se, että sen tekeminen käytännössä ei o kovin helppoo.*

Myös kasvatuksen sisältö sai uusia ulottuvuuksia lastentarhanopettajan ja luokanopettajan tarkentaessa vastauksiaan. Vastajaat olivat tarkoittaneet kasvatuksen sisällön kohdistuvan kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin, vaikka sitä ei oltu vastauksessa suoraan mainittu.

- Lto: *...siis minulla on yksi ainoa lause: lapsen ohjaamista tiettyihin päämääriin, nii minusta siinä on ihan kaikki (Naurua).*
- T: *Nii, et se sisältää sen (tarkoitan kokonaispersoonallisuutta)?*
- Lto: *Se sisältää ihan kaikki.*
- Lo: *...omaksuisi eettisten arvojen pohjan, vapauden ja vastuun tasapainon, löytäisi keinot tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa eli kyllä kai siis sitä kokonaispersoonallisuutta.*
- T: *Mm, et se tulee siellä, vaikka se ei oo näillä sanoilla sanottu.*
- Lo: *Nii. Koska noihin toisiin on vähä vaikee sitä luokitella.*

Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja tarkensi vastaustaan kasvatuksen päämäärän kohdalla. Olin tulkinnut hänen vastauksensa painottavan sosio-emotionaalisuutta. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja kertoi kuitenkin purkamistilanteessa, että kasvatuksen päämääränä on myös tasapainoinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen:

- Leikit/Lto: *Minulla ainaki on täällä tää elämän perusasioiden ymmärtäminen eli tää sosiaa...sosio-emotionaalinen painottaminen ja siinä sivussahan se tulee....täällä on hienosti näitä erilaisuuksien ymmärtäminen ja hyväksyminen, muutoksiin sopeutuminen ja muut, et eikös se sillon o tasapainosta, ku nää oppii ymmärtämään...varmaan pärjää tässä yhteisössä.*

Opetuksen määritelmän kohdalla lastentarhanopettajan vastauksen taakse sisältyi enemmän kuin mitä vastauksessa oli sanottu. Tulkitsin, että lastentarhanopettaja tarkoitti opetuksen määritelmässään tiedon ja taidon siirtämistä oppilaalle. Vastaaja oli pitänyt sen sijaan tavoitteellista opettamista itsestäänselvyytenä. Kuitenkin opetuksen lopputuloksena vastaaja näki edelleen tiedon siirtämisen.

- Lto: *Eli se tiedon ja taidon siirtäminen oppilaalle, se on niinku lopputulos.*
- T: *Mm.*
- Lto: *En minä puhu siitä tavoitteesta, koska minusta opetus on aina tavoitteellista, et sillon....*
- T: *Nii, tarkoitatko tossa tiedon siirtämisellä tavallaan niinku, että opettajalta oppilaalle...*
- Lto: *No ku tämä on tämmönen lainausmerkeissä tämä siirtäminen niin se....tässä ei oo niitä menetelmiä, että millä lailla se tapahtuu, vaan se on se lopputulos, että jotain saadaan aikaseks.*

Opetusprosessia pohdittaessa vastauksia refleктоitiin samansuuntaisesti aikaisemmin tekemiäni tulkintojen kanssa. Omista vastauksista ja niihin liittyvistä oivalluksista osattiin olla myös oikeutetusti ylpeitä.

- Leikit/Lto: *...varmaan tuo oppilaan aktiivinen toiminta, mulla niinku opettajajohtosuudesta ei puhuta täällä yhtää mittää, et pohjalla ois se lapsen halu, kiinnostus, uteliaisuus...onnistumisenki kokemuksia pitäis tulla. Tuotoksen tuloksen käytettävyyys...kröhm...Vau!*

Olin tulkinut leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajan vastauksesta, että hän piti opetuksen sisältönä tietoja ja taitoja. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja puolestaan näki opetuksen sisältönä kaikki persoonallisuuden osa-alueet.

Leikit/Lto: *....minä taisin jo äsken sanoa...no, meneekö mulla tähän kaikki persoonallisuuden osa-alueet, että tulis luoda tämä tunne, että minä osaan, pystyn ja välillä onnistunkin, eli semmoinen...itseluottamus ja muu ja eikö se sillon...jos tämmönen on vahvoilla, niin varmaan kaikki muutki on sitte suhtkoht hyvällä mallilla.*

Opetuksen tavoitetta pohdittiin ydinryhmässä samoin perustein tutkijan tekemässä analyysissäkin. Tarkastellessamme yhdessä oppimiskäsitteen määritelmiä ydinryhmäläiset pohtivat oppimisen vaikeutta. Erityisopettaja totesi vanhojen asioiden poisoppimisen olevan vaikeampaa kuin uusien tietojen omaksumisen.

Eo: *Tuo kysymys on jännä sillai ku miettii sitte loppujelopuks, että miten vaikea on poisoppia joku tapa, siis aivan kauhialla.*

Myös Hirsjärvi (1980), Laine (1992) ja Niemelä (1994) ovat todenneet käsitysten muuttumisen olevan hidas prosessi, joka vaatii omakohtaista tiedon uudelleen prosessointia. Oppimiskäsitysten kohdalla huomiota kiinnitettiin myös vastausten yksimielisyyteen ja sijoittumiseen samalle jäsenyntyneisyystasolle.

Eo: *Aika hyvä kyllä. Miten tuo voi olla mahdollista?*

Lo: *Tuopa on sitä yksimielisyyttä. Että jos menemme metsään niin kaikki yhdessä menemme (Naurua).*

Ydinryhmäläiset kritisoivat oppimiskäsityksen luokittelurunkoa siitä, että ylimmäksi luokaksi oli asetettu käyttäytymisessä tapahtuva pysyvä muutos. Oppiminen ei erityisopettajan mukaan aina näy käyttäytymisessä tapahtuvana muutoksena. Hän pohti lisäksi, että jos oppiminen on jatkuvaa, miten se voidaan määritellä pysyväksi muutokseksi.

Eo: *....on paljo semmosia asioita, mitä ei voi mitenkään näyttää käyttäytymisessä, mutta on kuitenkin opittu. Mutta mä mietin, että tässä on aika jännä tämä pysyvä muutos sillai, että eihän pitäis aatella, että ku jotaki opitaan niin se on siinä ja piste ja ettei voi enää siitä oppia niinku eteenpäin, että tämä ei oo niinku ehkä loppuun asti aateltu tämä taulukko.*

Harvassa vastauksessa oli mainittu suoraan oppimisessa tapahtuvaa muutosta, vaikka sitä oltaisiin tarkoitettukin. Luokanopettaja reflektoi omaa vastaustaan seuraavasti.

- Lo: *No, eipä se nyt niin...minä vaan käsittän kehittämisen aina muutoksena, mutta en minä o kyllä sitä täällä miksikää muutokseksi merkinnyt, en pysyväks enkä pysymättömäks.*
- Lto: *Eihän kehitys koskaan pysy paikallaan.*
- Lo: *Kehittäminen ja kasvattaminen...öö...oman henkisen omaisuuden kasvattaminen, niin sehän on muutosta, mutta en minä sitä muutokseksi oo täällä merkinny.*

Ydinryhmäläiset tulkitsivat vastauksensa oppimisprosessin kohdalla samoin perustein kuin tutkijakin. Myöskään oppimisen sisältöä ja oppimistason ei reflektoitu tutkimustuloksista poiketen. Ydinryhmäläisten oli yhtä vaikea sijoittaa vastauksiaan tiettyyn luokkaan oppimisen sisällön ja oppimistason mukaan kuin tutkijankin.

Ydinryhmäläisten käsityksiin ja vastauksiin olivat vaikuttamassa kokemukset ja elämänhistoria (ks. Laine 1992; Niemelä 1994; Karila 1997; Silkelä & Väisänen 1997). Luokanopettaja reflektoi usein omaa opettajuuttaan työvuosien tuoman kokemuksen ja työhönsä liittyvien uusien haasteiden pohjalta. Hän oli tiedostanut koulutustaustasta nousevat behavioristiset käsitykset sekä kasvatustieteessä tällä hetkellä vallitsevan dynaamisen tiedonkäsityksen.

- Lo: *...että...sillon kun minä olen Koskenniemen Taitavaa opettajaa tenttiny etu- ja takaperin neljäkymmentä vuotta sitten niin voitte kuvitella, että siinä ei kovinkaa paljo puhuttu tämmösestä, että miten lapsi siihen reagoi. Koska lapsi oli vain kohde ja taitava opettaja oli se, joka teki kaikki, kaikenmaaliman tempuilla, millä se sai kaajettua ylhäältä päin sen tiedon ja nimenomaan tiedon ja kasvatuksen sillä tavalla että kasvattaminen oli, että teette niinku minä sanon...että minusta toisinaan tuntuu, että vaikka minä tieto-tasolla tiedän, mitä se pitää olla, niin voimakkaana vaikuttaa kuulkaa siellä pohjalla kaikki nämä, että jos mää rupeen määritelmää tekemään, niin sieltä ne pulputtaa pintaan yllättävän voimakkaasti.*
- Lto: *Niin, kato ne on kerran opittu oikee...*
- Lo: *Ulko opittu tuonne selkäyttimee asti! Niin on se jännä, että vaikka välttämättä ei edes hyväksyis niitä läheskään kaikkia asioita ja suurimman osan on kääntäny pääläelleen, niin siitä huolimatta sillon ku määritelmää tarvitaan niin se on ensimmäisenä tuossa, vaikka sen sitte voi estää aika monta kertaa, mutta niin voimakas sen vaikutus on.*

Ydinryhmässä esiintyi myös toisenlaista reflektointia. Erityisopettaja toi usein ydinryhmään nuorena opettajana uudemman koulutustaustan pohjalta nousevia ajatuksia. Hän oli opiskeluaikojanaan tehnyt paljon käsitteiden refleктоimiseen liittyviä tehtäviä. Erilaiset näkökulmat olivat rikastuttamassa yhteistä keskustelua.

Ydinryhmäläisten tekemien tulkintojen mukaan heidän vastauksensa olisivat sijoittuneet tutkijan tulkintoja korkeammille jäsenyntyystasosille. Ydinryhmäläisten oli

ilmeisesti helpompi kertoa ajatuksistaan suullisesti kuin kirjallisesti. Kirjalliset vastaukset olivat myös ajattelun tukena ja yhteisessä purkamistilanteessa ydinryhmäläisille tarjoutui mahdollisuus jatkaa kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitteiden reflektointia. He saivat vaikutteita pohdintaansa kasvatustieteen määritelmistä ja toistensa vastauksista. Ydinryhmäläisten tulkitessa vastauksiaan heidän käsityksensä siis kehittyivät. Varsinainen käsitteiden oppiminen tapahtuikin vasta yhteisesti toteutetussa purkamistilanteessa.

Ydinryhmäläisten hieno suhtautuminen yhteistyötä ja asiantuntijuuden jakamista kohtaan tuli esiin muun muassa siinä, että yhteisiin kokoontumisiin jakesettiin osallistua vielä raskaan työpäivän jälkeen. Aluksi vallinnut epävarmuus ja kriittinen suhtautuminen muuttuivat lopulta innostuneeksi keskusteluksi. Salo-Lee (ym. 1996) toteaaakin, että ennakkoluulot eivät vähene pelkästään kulttuurieroja koskevan tiedon lisääntyessä, vaan tarvitaan myös läheisempää kanssakäymistä eri kulttuurin edustajien välillä.

Kaiken kaikkiaan käsittekyselyiden yhteinen purkaminen toi ydinryhmäläisiä lähemmäs toisiaan. Kohtaaminen, tutustuminen ja käsityksistä keskustelu edistivät päiväkotij- ja koulukulttuurien välistä viestintää ydinryhmässä. Purkamistilanteissa oli aistittavissa aina hyvä ilmapiiri. Kaikilla oli oikeus puhua ja ilmaista itseään vapaasti. Välillä innostuttiin juttelemaan myös asian vierestä. Huumori siivitti keskustelua ja yhteiset naurutuokiot olivat yleisiä. Purkutilanteessa tuli esiin myös omaan koulunkäyntiin ja opettajiin liittyviä muistoja, joita yhdessä keskustellen selviteltiin. Kielteisistä asenteista puhuttiin ääneen. Käsittekyselyjen purkaminen muodosti tärkeän vaiheen esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimisessä.

5 KOHTI TOIMINNALLISEMPAA YHTEISTYÖTÄ

Käsittekyseilyjen purkamisen jälkeen loka-marraskuussa 1996 siirryttiin käsitteistä ja käsityksistä toiminnallisempaan esi- ja alkuopetuksen väliseen yhteistyöhön. Toimintatutkimusprosessissa orientoinnista sekä pohdinnasta ja ajatustenvaihdosta edettiin kohti suunnittelua, toteutusta ja arviointia.

Suunnitteluvaiheessa ydinryhmäläiset olivat valinneet teematyöskentelyn esi- ja alkuopetuksen yhteistyön painoalueeksi. Teematyöskentelyyn saatiin uusi näkökulma, kun teeman suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa pyrittiin ottamaan huomioon lapsilähtöisen teematyöskentelyn periaatteet. Teematyöskentelyssä oli siten tärkeää koko opetus-oppimisprosessin ja erityisesti lasten ajattelun muuttumisen seuraaminen. Myös opettajat arvioivat itseään ja omaa työskentelyään. (ks. Doverborg & Pramling 1988.)

5.1 Teeman suunnittelu

Suunnittelun alkuvaiheessa opettajat haastattelivat lapsia siitä, mitä he tiesivät Kasvan terveeksi -teeman aiheesta entuudestaan ja mitä he mahdollisesti haluaisivat siitä teeman aikana oppia. Lapset kertoivat muun muassa hedelmien olevien terveellisiä. Lapsia kiinnostivat erilaiset sairaudet ja niiden hoitaminen. Seuraavassa on katkelma Parkkiman ala-asteen haastattelutilanteesta. (Lasten nimet on muutettu.)

Lo: *...mitä te haluatte tietää siitä terveenä pysymisestä ja terveeksi kasvamisesta?*

Noora: *Että miten sattuu, kun pyörällä lentää selälleen hiekkaan.*

Jesse: *Että mantariiniki on terveellistä, ku siinä on niitä vitamiineja.*

-Kaisa kertoi, että isä on sanonut veden ja maidon olevan terveellisiä.

Lo: *Pitäskös mejän ottaa selvää, että miksi ne on terveellisiä?*

Noora: *Että mitkä hedelmät on terveellisiä?*

-Eero halusi tietää paljonko mehua mandariinissa on. Opettaja ehdotti, että voitaisiin kokeilla puristaa mandariinista mehua ja katsoa paljonko siitä tulee. (Idea inmosti lapsia)

Lo: *Oletteko koskaan puristaneet hedelmästä mehua?*

Lapset: *Joo.*

-Noora kertoi saaneensa lääkettä hedelmän sisässä

-Sami kertoi kotona olevasta mehupuristimesta

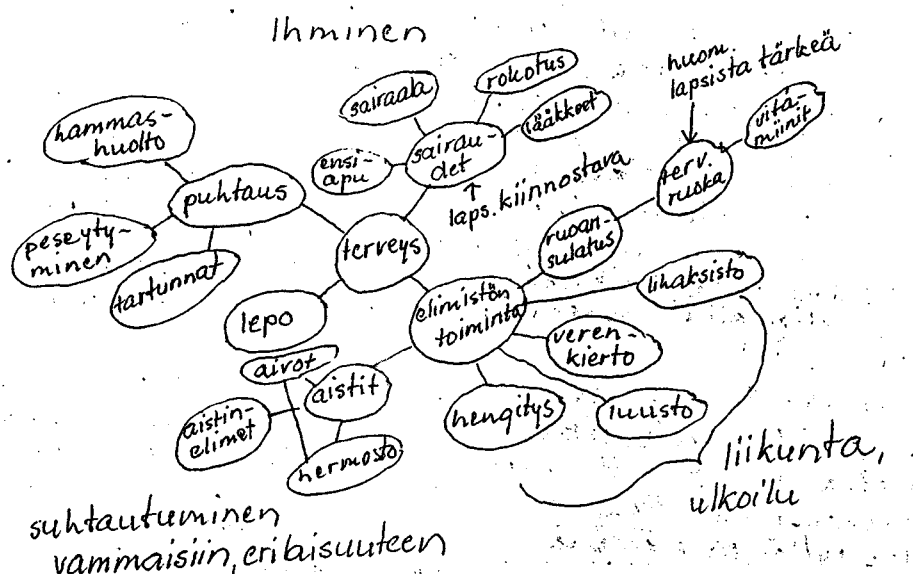
- Antti epäili karkin olevan terveellistä koska hän piti karkeista
- Kaisa: Mitkä ruuat on terveellisiä?
- Noora: Että miten paljon hedelmiä tarvitaan, että on terve?
- Lo: Onkos muita asioita?

-Noora haluaisi tietää miten kuumetta hoidetaan

Opettaja kirjoitti ylös lasten ajatuksia keskustelun lomassa. Seuraavassa ydinryhmän tapaamisessa lapsilta kootut ajatukset esiteltiin muille ydinryhmäläisille. Yhdessä huomattiin, että kiinnostus erilaisia sairauksia kohtaan oli tullut esiin kaikissa lasten haastatteluissa. Lisäksi havaittiin, että osa lapsista tiesi liikunnan ja levon olevan terveyden kannalta tarpeellisia.

- Lo: ..ja yskä ja mahakipu ja ...
- Leikit/Lto: Ne on kyllä hirveen kiinnostuneita näistä sairauksista.
- Lo: Joo, kyllä.
- Leikit/Lto: Mikä tämä onja oksennustautihan se on aina...
- Lo: Joo, miten sairautta voi hoitaa? Mitä nuhassa tapahtuu? Miten tiedän pukeutua oikein? Miten sattuu, kun kaatuu? Ja sitten...kuinka paljon mandariinissa on mehua? (Naurua) Ja niillä oli aika jänniä juttuja siitä...
- Leikit/Lto: No sitte oli tämä liikkuminen ja siellä alako tulla juosta ja moukarin heittoa pitää harrastaa ja keihään heittoa ja siellä alako tulla näitä spesifilajejakin...musta ne oli niin mainioita...sitten kun jatkettiin sitä, niin todellakin vasta lopussa tuli tämä nukkuminen ja lepo, että se ei niinkun niitten mielestä ollenkaa liittynyt ennenku joku sano, että no pitäähän meidän nukkuakki, ei me jakseta.

Lasten ajatusten ja teemaan liittyvien esi- ja alkuopetuksen opetussisältöjen pohjalta ydinryhmäläiset miettivät yhteisen runkosuunnitelman teemalle. Luokanopettaja jäsensi ajatuksiaan seuraavan käsittekartan muodossa.



KUVIO 6. Luokanopettajan käsittekartta Kasvan terveeksi -teeman sisällöistä

Lopulta ydinryhmän yhteinen runkosuunnitelma muotoutui erilaisten ajatusten pohjalta. Teemassa päätettiin käsitellä seuraavia asioita:

- 1) Ruoka
 - ruoansulatus
- 2) Liikunta
 - hengityselimistö
 - lihaksisto
 - luusto
- 3) Puhtaus
- 4) Lepo
- 5) Sairaudet ja lääkkeet

Teemaan päätettiin integroida kaikki aineet ja aihealueet.

Yhteisen runkosuunnitelman lisäksi ydinryhmäläiset pohtivat yhdessä teeman toteutusta. Kyselemällä ja keskustelemalla selvitettiin, miten teema tavallisesti erilaisissa kasvatuskulttuureissa (päiväkodissa, koulujen erillisissä esikouluryhmissä ja yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä) toteutetaan. Ajatuksia vaihdettiin muun muassa teemaan liittyvästä opetuskeskustelusta. Ydinryhmäläiset huomasivat, että sekä päiväkodissa että koulussa opetuskeskustelu toteutetaan keskustelupiirissä. Yhteistä keskustelupiirille oli kuuntelemisen ja puheenvuoron pyytämisen opettelu. Ydinryhmäläisten näkemykset opetuskeskustelun tavoitteellisuudesta erosivat kuitenkin siten, että luokanopettaja pohti lastentarhanopettajaa enemmän keskustelun tavoitteellisuutta.

Lo: *....millä lailla te sen keskustelupuolen hoiatte tai miten sen otatte?*

Lto: *Ne on yleensä penkillä semmosessa epävirallisessa puol'piirissä kukkaan ei oo eessa ja kukkaan ei oo tuolla noin. Ja yleensä se on joko aamulla tai sitten ennen ruokailua se ajankohta, joskus mennään iltapäivälläkkii...ne ei oo mittää pitkiä....aihe on joskus joku pohdiskelu juttu....aika hyvin ne on oppinu....ja sitte on sellasia, jotka ei millään meinaa lopettaa, mutt siinä on myös se, sen toisen kuuntelu on ihan tärkeä kans...siinä on, millon on joku esine, millon joku kuva, milloin jottain muuta...*

Lo: *Noku meillä se perustuu aika paljo siihen, että me ensin istutaan ja keskustellaan siitä, että mitä ja se keskustelupiiri on semmonen, jossa rönsyää, mä en sitä hallitte ollenkaa sitä tilametta. Siellä kerrotaan ne omat asiat ja sitte kerrotaan, otetaan kantaa näihin juttuihin. Aimut minkä mää saan siellä jotenkuten niin on se, että ne vuorotellen puhuu...puheenvuoro pyydetään. Ja että kaikki käyttäs niitä puheenvuoroja, mutta se, se menee vaikka minne asti...*

Leikki/Lto: *Mutta täytyykö sen olla niin määrätietonen asia...*

- Lo: *Ja sitte, että päästäs joskus siihen asiaan, jota minäki oon kuvitellu sille tavoitteeks, niin toisinaan ei me päästäkään aina koko jutussa siihe.*
- Lto: *No niihä se on aikuisillakkii...*

Keskustelupiirin yhteydessä esiin tullut opetuksen tavoitteellisuus herätti ydinryhmäläiset pohtimaan laajemmin opetusta ja sen tavoitteellisuutta. Lastentarhanopettaja kertoi laativansa suunnitelman kullekin viikolle yhteistyössä toisen lastentarhanopettajan kanssa. Lastentarhanopettaja totesi myös leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajan kanssa opetuksella olevan perustavoitteiston muun muassa opetussuunnitelmassa. Tavoitteita oli heidän mielestään kuitenkin niin paljon, että kaikkia ei millään ehtisi toteuttaa. He näkivätkin tavoitteena olevien asioiden oppimista tärkeämpinä lapsia kiinnostavien asioiden oppimisen.

- T: *....onks teilläki semmoset tavoitteet sille teemalle, että ootteks te miettiny eka ne tavoitteet, että nää ja nää ja nää...*
- Leikit/Lto: *...ku tietäähän sen, että tässä nyt jotaki ajetaan takkaa.*
- Lto: *Joka toinen viikko me sillai Junnun kanssa mietitään asioita, mitä pitäis ottaa ja vähä eri vuos me otetaan vähä eri lailla...*
- T: *Onko teillä joku perustavoiteisto jossain siis sillain, että te voitte palauttaa itelle mieleen taikka kattoo tai ootteks te ite tehny semmosen listan, että nää nyt ainaki...*
- Lto: *...onhan niitä semmosia, varmaan että pitäis, mutta niis on niin paljo niitä kaikkia, että eihän niitä ehi millää tekemää.*
- Leikit/Lto: *Joo ja sitten siinä opetussuunnitelmassa on kans valtavasti....onhan ne tavallaan, mutta siel on niin paljo sitä mikä ei, ei pysty niinkun...*

Yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä työskentelevä luokanopettaja koki sen sijaan joutuvansa pohtimaan esiopetusta enemmän opetus- ja oppimistavoitteiden kannalta kuin opettajat erillisissä esikouluryhmissä. Esikoulupäivinä opetuksessa ovat mukana aina myös ensi- ja toisluokkalaiset omine oppimistavoitteineen. Luokanopettajaa askarruttikin, millaisia tavoitteita hänen pitäisi esikoululaisille asettaa. Lastentarhanopettaja ja leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja toivat esiin ajatuksiaan luokanopettajan esittämästä ongelmasta. He näkivät yhdistetyn esi- ja alkuopetusryhmän etuna muun muassa isompiin oppilaisiin tutustumisen. Lisäksi esikoululaiset todennäköisesti omaksuvat opetetusta asiasta sen, mitä ovat siitä valmiita vastaanottamaan ja mikä on heidän tasolleen sopivaa. Varsinaisista esiopetustavoitteiden sisällöistä ei kuitenkaan keskusteltu.

- Lo: *Siinä se just onki, että mulla nähtävästi painaa kaiken aikaa ne yks-kakkosen tavoitteet liikaa siinä, että mä en niinkun meinaa millään hahmottaa, minkä tasoset tavoitteet ne olis niillä eskareilla...miten mä erottasin niitten tavoitteet...niin, että paljon tullee sinne mukkaan ihan samoja.*

- Leikki/Lto: *Voisko aatella näin, että ne tekkee siellä mukana ja tutustuu niihin eppuihin ja opettelee jotaki ja jonku ne saattaa oppia ja jotaki ne ei opi alakuunkaa, mut se on pääasia, että ne saa tehdä ja yrittää ja jotakihan sieltä tarttuu kumminkin.*
- Lo: *Olla mukana, vaikka ei sitten...*
- Leikki/Lto: *Koska se on kuitenkin niille hirmu tärkeitä ja kyllä se varmaan vastaan tulee sitte, että hei minähän oon tätä joskus yrittäny ja silloin minä en osamu ja nyt tämä onnistu...että mahdollisimman monessa olla mukana ja tehdä ite ja välillä onnistuu ja suurimmaks osaks epäonnistuu, mutta...*
- Lto: *...en ollu kauheen paljo aikasemmin ajatellu, että koulussa, ku tehhään määrättyjä asioita, niin ne alottaa aina kauheen alusta. Että minä voin alottaa asian.....ku ei minun tarte niitä perusteita, eikä tavallaan kauheesti semmosia pikkutarkkoja selvityksiä, että mitä varte asia on näin. Vaan jos joku asia on kiinnostava ihan ku aattelee niinku kuunpimennys....ei niihin kauheen paljo tarte sitä asiaa panna, että se on kiinnostava asiana...en minä kerkee tollasia ykkös-kakkosen tavoitteita, mutta hurjasti niitä eskarilaisia kiinnostaa kaikki tämmönen.*
- Eo: *Ja ne pitäs silloin ottaaki tavallaan...*
- Lto: *Nii ja se niinku on niinku erona tässä...*

Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon sekä opetustavoitteiksi määrätty asiat että lapsen kiinnostuksen kohteet (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996). Luokanopettaja voi myös jatkossa kertoa enemmän opetuksen tavoitteellisuudesta lastentarhanopettajalle sekä leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajalle. Lastentarhanopettaja ja leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja puolestaan voivat auttaa luokanopettajaa opetuksen järjestämisessä lapsen kiinnostuksen kohteiden pohjalta.

Ydinryhmäläiset pohtivat keskustelussaan myös vapaan leikin osuutta opetuksessa. Erityisesti luokanopettaja kaipasi ideoita vapaan leikin toteuttamiseen yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä. Hän mietti, mikä olisi sopivan pituinen aika ja ajankohta esikoululaisten vapaalle leikille. Luokanopettaja kertoi ratkaisseensa asian toistaiseksi muutamilla pidennetyillä välitunneilla esikoulupäivinä. Lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaaja kertoi eriyttävänsä opetusta erillisissä esikouluryhmissään: osa lapsista juttelee keskustelupiirissä toisten leikkiessä taustalla omia leikkejään.

- Lo: *...että minä en pääse itteni kans sopimukseen siitä, ku se on niin rajallinen aika, mikä ollaan yhdessä, että minkä verran siitä esimerkiks tämmöseen vapaseen leikkiin ja muuhun riittää, kun sitä on niin vähäsen aina kuitenkin kerrallaan ja muutaman kerran viikossa, kolome kertaa, niin se mennä hujauttaa niin äkkiä, että sitte ku pitäs olla se aika jollon kaikki tekkee vappaasti sitä mitä haluaa, niin se vaatis taas pitemmän ajan kerrallaan....ei oo mittää mieltä kymmeneks minuutiks antaa vapaata leikkiä eikä puoleksi tunniksikkaan, vaan sitte pitäs olla sitä aikaa...että täytykö oppia hyväksymään se, että tehhään enemmänkin sitä yhteistä hommaa ja sitte se vapaa leikki on muuna aikana vai mitä siinä pittää tehdä...*
- Lto: *Ja siinä se on, että ne ei nää niitä toisia sitte enää illalla....ja tarve siihen leikkiin on suuri.*
- Lo: *Joo...me yritetään korvata tämmösiä sillä, että esimerkiks välitunnit...ku on pienet niin silloin pietään pitemmät aina ja muutamat välitunnit päivässä semmosia, jolloin ne kerkiää sitte oikeen kunnolla leikkiä omat hommansa, mutta sittenki on koko ajan se tunne, että minä ahistan niitä töihin silloin ku ne ois leikkiny.*

Leikkii/Lto: *...minä oon yrittäny opettaa lapset siihen, että se on se tietty pieni rinki, jonka kans minä teen jotaki, juttelen ja keskustelen ja muut sitten siellä taustalla käyttävät sen ajan....että silloin heille jää tavallaan pitkä aika leikkiä ja touhuta keskenään ja sitten on vaan se pieni ryhmä aina kerralla.....mä teen hyvin harvon niin, että kaikki tekis yhtä aikaa jotakin...*

Ydinryhmäläiset saivat virikkeitä teematyöskentelyn pohdintaan myös erityisopettajan lainaamasta videosta, jossa esiteltiin lapsilähtöistä teematyöskentelyä. He keskustelivat videon pohjalta teeman kestosta, lapsiryhmän koosta, kokemuksiin perustuvasta oppimisesta sekä opetuksen lapsilähtöisyydestä. Videolla esitetty teema oli ajallisesti melko pitkä ja osa ydinryhmäläisistä epäili, mahtaisiko sama teema kiinnostaa lapsia kovin pitkään. Opetusryhmän koko oli videolla hyvin pieni. Lastentarhanopettaja pohtikin, olisiko teema mahdollista toteuttaa samalla tavoin suuremman ryhmän kanssa. Erityisopettaja näki lasten kokemuksista nousevan opetuksen videon tärkeimpänä antina. Luokanopettaja oli pitänyt videolla siitä, että opetusta lähdettiin rakentamaan lapsesta käsin; lapsen oli annettu itse tehdä ja kokeilla.

Lto: *Mutt, sitä me mietittiin, että hurjan hiasta se on, että kuinkaha monta teemaa sitä ehittäiskä vuoden sisällä, ku se oli aika perusteellisesti ...*

Lto: *...ja sitte ryhmä oli sillai pieni, että...mitenkä niinku suuren ryhmän kans,....vaik ottaisiki aina pienen ryhmän, nii toiset olis varmaa jo kurkkuuaa myöten täynnä sitä samaa...*

Leikkii/Lto: *Ampiaisten piikkiä.*

Lto: *Ampiaisten piikkiä nii, sitte ku ne sais kaikki läpi...*

Eo: *Mutta kyllä kai siinä varmaa oleellisinta oli just se, että se lähtis niinku aina siitä kokemuksesta liikkeelle, että niillä on joku, mihin ne rakentaa sen homman...*

T: *Siin oli varmaan sitä yritetty tuodaki.*

Eo: *Joo niin määki aattelin, että siinä niinku ei ehkä se, se mehiläisen homma ollu ny kaikkein keskeisin asia, vaan se, että miten sitä lähettiin sitä opetusta viemään etteensä, että se ei mee heti niinkö kauheen abstraktille tasolle, vaikka ei kai se nyt kellekkää tuo ikäselle ikinä, mutta pikku hiljaa.*

Lo: *Mutta se, mistä minä tykkäsin erityisesti siinä nii oli se lapsesta lähtevä, että koko se homma lähti aina sieltä eikä niin että aikuine olis tehny sen puolivalmiiks ja lapset koonnu jotaki siellä sitte yhteen niinku hirviän helepostsi lipsahtaa, kun pittää et sitä ja tätä ja tuota siihen koittaa saaha.*

Lapsilähtöisen opetus siivitti ydinryhmäläiset muistelemaan myös omia, osittain kielteisiäkin oppimiskokemuksia. Lapsilähtöinen teematyöskentely nähtiin parempana tapana opettaa kuin pelkkä opettajajohtoinen opetus.

Lto: *...et se on ihan vastapaino tälle vanhalle opetukselle.*

Suunnittelun loppuvaiheessa ideoita vaihdettiin myös erilaisia oppimistehtäviä yhdessä suunnitellen. Seuraavassa ydinryhmäläiset laativat yhdessä ruoka-aineympyrään liittyvää oppimistehtävää.

- Lo: *Hei! Nyt mä taisinki....siis tuota jakkaa se sektoreihin ja sitten panna sinne maintokan, eiku missä....purkissahan se on. Niin no lehmä olis kaikista parasta tietenki, noin ja sitte panna leipä...*
- Leikki/Lto: *Viljan kuva.*
- Lo: *Lehmä, vilja ja stten sinne pitäs panna kasvimaa, mitä sieltä sahaan, järvi...mistä vielä tulee ruokaa...*
- T: *Sitte tietenki eläimistä muuten saa...*
- Leikki/Lto: *Kanala.*
- Lo: *Nii...kanala, koska sieltä tule kahta lajia...*
- T: *Eks liha, kala ja muna o niinku samassa?*
- Lo: *Niin, ne taitaa olla joo, siis liha ja maito...*
- Leikki/Lto: *Maitotuotteet, viljatuotteet, liha, kala ja sitte vihannekset.*
- Lo: *Mä nyt vaan vetäsen. Sen voi sitte kattoo oikeen ruoka-aineympyrästä ja panna sitten tähän näin.*
- T: *Ihan totta.*
- Lo: *Ja sitte kuvia!*
- T: *Nii, vaikka lehdistä leikata esimerkiks.*

Ydinryhmäläiset keskustelivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä myös yleisemmällä tasolla teeman suunnittelun lomassa. He olivat vierailleet naapurikunnan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tekevässä päiväkodissa ja koulussa. Vierailukohteen yhteistyö oli järjestetty eri tavoin kuin ydinryhmän oma yhteistyö. Tästä johtuen vierailu herätti ajatuksia ja antoi uutta näkökulmaa myös oman yhteistyön tarkasteluun. Yhdessä tultiin siihen johtopäätökseen, että yhteistyöhön on kuitenkin parasta lähteä omista lähtökohdista käsin (ks. myös Christensson 1995).

- Lo: *Ja eikö oo niin, ku näkee tämmösiä, niin sitä siilaa koko ajan, että no mitenäs mulla sitte, mites se kävis, eihä mulle tuommonen kävis, että mitä minä voin tehdä siinä eli se kuitenkin antaa sen ajatuksenpohjan aina itelle sitten suunnitella...*
- Leikki/Lto: *Kyl se saattaa jossaki vahvistaa vähä...*
- Lo: *Kyllä, että seki teki nii...mutta se, mitä me niinku varsinaisesti toivottiin tältä reissulta, se yhteispeli, niin se ei kyllä meille selevinny sen kummemmin...*
- T: *Heidän tapansa työskennellä?*
- Lo: *Nii, ei käy meille semmoset...*
- T: *Joo, joo.*
- Lo: *...että meidän täytyy tehdä omat.*

Seuraavassa taulukossa on esitetty yhteenveto teeman suunnittelun sisällöstä.

TAULUKKO 10. Yhteenvedo teeman suunnittelusta

<p><i>* Suunnittelun lähtökohdiana lasten haastattelu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Parkkiman koulun esi- ja alkuopetuksessa olevat lapset tiesivät entuudestaan muun muassa hedelmien terveellisyydestä - lapset halusivat tietää enemmän terveellisestä ruoasta, sairauksista ja niiden hoitamisesta <p><i>* Ydinryhmäläiset esittelivät toisilleen tulokset lasten haastatteluista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kiinnostus erilaisia sairauksia kohtaan tuli esiin kaikissa haastatteluissa - jotkut lapset tiesivät liikunnan ja levon olevan terveyden kannalta tarpeellisia <p><i>* Lasten ajatusten ja teemaan liittyvien opetussisältöjen pohjalta laadittiin ydinryhmän yhteinen runkosuunnitelma teemalle</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ruoka (ruoansulatus) 2) Liikunta (hengityselimistö, lihaksisto, luusto) 3) Puhtaus 4) Lepo 5) Sairaudet ja lääkkeet <p><i>* Ydinryhmäläiset jakoivat asiantuntijuuttaan teeman toteutuksesta erilaisissa kasvatuskulttuureissa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Opetuskeskustelun toteuttaminen <ul style="list-style-type: none"> - sekä päiväkodissa että koulussa keskustelupiiri, jossa opetellaan kuuntelemista ja puheenvuoron pyytämistä - Opetuksen tavoitteellisuus <ul style="list-style-type: none"> - tavoitteet opetussuunnitelmista omille suunnitelmille - Ito:n ja leikit/Ito:n mielestä tavoitteena olevia asioita tärkeämpää on oppia asioita, jotka kiinnostavat lasta - lo pohti, millaiset opetustavoitteet esikoululaisille tulisi asettaa yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä ---> Sekä tavoitteeksi asetetut asiat että lasten kiinnostuksen kohteet tärkeitä huomioida opetuksen suunnittelussa -Vapaan leikin osuus opetuksessa <ul style="list-style-type: none"> - lo: mikä olisi sopivan pituinen aika vapaaseen leikkiin ja miten vapaata leikkiä tulisi toteuttaa yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä <ul style="list-style-type: none"> - toistaiseksi asia ratkaistu pidennetyillä välitunneilla esikoulupäivinä - leikit/Ito: eriyttäminen, osa keskustelupiirissä, osa vapaassa leikissä <p><i>* Virikkeitä videolta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - teeman kesto, lapsiryhmän koko, kokemuksiin perustuva oppiminen, opetuksen lapsilähtöisyys <p><i>* Ideoiden vaihtamista erilaisia oppimistehtäviä suunnitellen</i></p> <p><i>* Ajatuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - parasta lähtöä yhteistyöhön omista lähtökohdista käsin
--

5.2 Teeman toteutus

Ydinryhmäläiset toteuttivat yhteisen runkosuunnitelman loka-marraskuussa 1996 soveltaen sitä yksilöllisesti omissa toimipisteissään yhdessä lasten kanssa. Kasvan terveeksi -teema oli

aloitettu Parkkiman ala-asteella lokakuun alussa. Seurasin teeman toteutusta viimeisellä teemaviikolla. Esikoululaiset olivat Parkkiman koululla kolmena päivänä viikossa; maanantaina, tiistaina ja perjantaina. Teemaa seurattessani pyrin ottamaan selvää, tavoitettiinko yhteisellä suunnitelmalla lapsi ja tukiko suunnitelma esikoululaisten oppimista. Erityisten tärkeää oli, mitä lapset itse kertoivat oppineensa teeman aikana.

Maanantai 28.10. 1996. Luokanopettaja kertoi ennen koulupäivää suoritettussa haastattelussa maanantaipäivälle asettamista tavoitteista. Uutta teemaviikkoa aloitettaisiin syysloman jälkeen kertaamalla ennen syyslomaa käsiteltyjä asioita. Lapset saisivat tarkentaa niitä asioita, joita halusivat teemasta vielä tietää. Opettaja kertoi saavansa näin pohjatietoa tulevien päivien suunnitteluun. Tänään jatkettaisiin ennen syyslomaa kesken jääneitä töitä. Viikon uutena tavoitteena oli luokanopettajan mukaan aisteihin liittyvien asioiden opettelu. Kouluterveydenhoitaja tulisi pitämään tunnin lasten terveydenhoidosta. Lapset saivat tunnin aikana kysellä terveydenhoitajalta haluamiaan asioita. Maanantaina aloiteltaisiin myös kirjojen lukeminen. Opettajan mielestä oli tärkeää, että lapsilla olisi myös aikaa keskustella syysloman aikana tapahtuneista asioista.

...koska takana on syysloma, niin meidän täytyy kerrata tätä alkuteemaa...minkä pohjalle sitte rakentaa tätä uutta viikkoa...

....mä yritän tänä päivänä, jos aikaa riittää saaha lapsilta tarkennusta niihin asioihin, mitä he haluavat tietää näistä.

....vielä enemmän tarvitaan sitä pohjatietoa sitte myöhemmin, seuraaville päiville.

Ja sitten tänä päivänä täydennetään niitä asioita, jotka on ennen lomaa jääny tästä kesken.

....kouluterveydenhoitaja on lupautunu ensi tunniksi lasten käyttöön, vastaa kysymyksiin ja keskustelee terveydenhoidosta ja niistä asioista, mitkä liittyy terveeksi kasvamiseen.

....jos ehditään niin alotetaan tuo kirjojen lukeminen, koska se vie aikaa sitte koko viikon.

....nyt on sitte niin tärkeää se keskustelu ja kaikki tämä....niin....sillekki täytyy antaa oma aikansa.

Seuraavassa taulukossa olen esittänyt maanantaipäivän ohjelman päiväkirjani pohjalta.

TAULUKKO 11. Maanantain ohjelma

1. TUNTI:	Esikoululaiset tekivät ruoka-aineympyröitä (leikkasivat lehdistä kuvia ruoka-aineympyrän eri sektoreihin) keskustellen samalla, mitkä ruoat kuuluvat/eivät kuulu ruoka-aineympyrään, mitkä ruoat ovat terveellisiä/epäterveellisiä.
2. TUNTI:	Kouluterveydenhoitaja "luennoi" lasten terveyttä ylläpitävistä asioista.
3. TUNTI:	Liikuntaa. Aistien opettelu aloitetaan. Kuvitellaan miltä tuntuisi olla sokea. Erilaisia sokkoleikkejä.
4. TUNTI:	Luokassa esikoululaiset jatkoivat ruoka-aineympyrän tekemistä, ensiluokkalaisilla lukemista ja tavuja, toisluokkalaisilla hiljaista työskentelyä äidinkielen tehtävien parissa. Samun ja Rikun haastattelu maanantaipäivän jälkeen.

Maanantain toimintaympäristöinä olivat omassa luokassa keskustelupiiri ja luokan etu- ja takaosassa sijaitsevat pöytäryhmät. Liikuntatunti pidettiin liikuntasalissa. Luokkaan tai liikuntasaliin ei oltu tehty erityisjärjestelyjä. Luokassa oli esillä joitakin teemassa aikaisemmin tehtyjä töitä: yhdessä koottu suuri ruoka-aineympyrä, huovasta ommeltuja bakteereja sekä ryhmätöinä askarreltuja ruokia.

Ensimmäinen tunti perustui lapsilähtöiselle työskentelylle. Keskustelupiirissä oppilaat saivat vapaasti kertoa kokemuksistaan, jokaisen mielipidettä kuunneltiin. Keskustelun aiheet etenivät oppilailta tulleiden ajatusten pohjalta. Toinen ja kolmas tunti oli rakennettu opettajajohtoisemman opetuksen varaan. Terveystenhoitaja kertoi luentotyypillisesti terveyteen liittyvistä asioista ja liikuntatunnilla opettaja puolestaan ohjasi tunnin kulun. Opettaja ja oppilaat olivat kuitenkin kaikilla tunneilla vuorovaikuksessa keskenään; keskustelulle annettiin mahdollisuuksia. Viimeisellä tunnilla, itsenäisesti tehtäviä tehdessään, oppilaat saivat keskustella aiheesta keskenään ja heillä oli halutessaan mahdollisuus tulla juttelemaan tehtävistään opettajan kanssa. Myös kouluavustaja oli oppilaiden käytettävissä.

Seurasin päivän aikana erityisesti esikoululaista Samua. Mielestäni hän jaksoi osallistua hienosti esikoulupäivän tapahtumiin. Samu muisti pyytää puheenvuoron ja otti osaa yhteiseen keskusteluun. Samulla tuntui olevan kova kertomisen tarve. Hän maltoi kuitenkin kuunnella myös ohjeita ja käyttäytyi toisten seurassa rauhallisesti. Samulla oli vilkas mielikuvitus ja keskustelupiirissä sekä päivän jälkeen tehdyssä haastattelussa mielikuvitusjutut pääsivät toisinaan valloilleen.

Haastattelin Samua ja hänen valitsemaansa toisluokkalaista ystävää Rikua (mukautetussa ops:ssa) esikoulupäivän jälkeen. Lapset saivat yhdessä muistella päivän tapahtumia ja oppimiaan asioita. Asiat, joihin liittyi konkreettista tekemistä, kuten sähly tai aamunavauksessa laulettu virsi, olivat jääneet parhaiten poikien mieleen.

T: *Mitäs aamulla, ku tultiin kouluun, nii mistäs silloin oli?*
 Riku: *Pelattiin sählyä.*
 T: *Sitte ku sählyt loppu...*
 Samu: *Kellot soi.*
 T: *Kellot soi...ja sitte...*
 Riku: *Sitte mentiin salliin.*
 T: *Mitäs salissa?*
 Samu: *Noo...*
 Riku: *En muista.*
 Samu: *Joo, muistan ku me alettiin laulaan silloin...*
 Riku: *Oo...Laa, lallallallallallaa...*
 T: *Mitäs laulua te lauloitte...muistatteko?*
 Samu alkoi laulaa hiljaa: *Mmm...noo...Tule mukaan leikkeihin ilo sisään kann... (Riku yhtyi lauluun)...tule meidän luokkaamme, ilo sisään kann, yhdessä me kasvamme, ystävyyttä anna. Tahdon auttaa toisia Jeesus riidat poista...*
 T: *Te lauloitte virren siellä, se oli niinku aamunavaus vai?*
 Riku: *Me ootettiin siihen asti, ku ... muut tulee.*

Kysyin lisäksi pojilta, mikä oli ollut heidän mielestään päivän aikana erityisen kivaa. Pyysin myös perusteluja esittämiini kysymyksiin. Erityisen kivaa päivässä molempien mielestä oli ollut sählyn pelaaminen aamulla. Poikien mukaan mikään ei ollut koulupäivän aikana tylsää, vaan kaikki asiat olivat olleet kivoja. Haastattelutilanteessa pojat eivät kuitenkaan aina osanneet perustella, miksi joitakin asioita päivän aikana oli tehty tai miksi ne olivat kivoja. Mahdollisesti sählyn harrastaminen eli aiheen omakohtaisuus vaikutti siihen, että sähly oli ollut Rikun mielestä mukavinta. Pojat juttelivat maanantaipäivän tapahtumista seuraavasti:

T: *...saatte kertoa jonkun asian mikä teidän mielestä on tänään täällä koulussa ollut erityisen kivaa.*
 Riku: *Sählyä pelata.*
 Samu: *Mm...sählyä pelata on mukava...*
 T: *No minkäs takia sähly on susta kivaa?*
 Riku: *En mä tiiä.*
 T: *Sä vaan...tykkääksä pelata?*
 Riku: *Joo.....se on mun harrastus*
 T: *....niin senki takia.*
 Riku: *Painiki on torstaina...vaikka siellä on toi Anttiki niin mä tein sille siellä...otetaan näin kättä ja heitetään maahan ja selälleen.*
 T: *Se onki aika hurjaa, siinä tarvitaan vomia....tommosessa kasvaaki varmaan voimat.*
 Samu: *....minä pyöräilen...*

- T: *Joo, siinäki tulee liikuntaa...*
 -Samu kertoo myös juoksevansa
 T: *Mitäs, onks tänään ollu jotain tylsää koulussa?*
 Riku: *Ei.*
 Samu: *Ihan mukavaa on.*

Haastattelin vielä koulupäivän jälkeen opettajaa siitä, miten koulupäivälle asetetut tavoitteet hänen mielestään saavutettiin. Opettaja koki, että lapset olivat ensimmäisenä päivänä syysloman jälkeen vilkkaita. Lapset olivat kuitenkin hänen mielestään saaneet tehtyä töitä päivän aikana. Opettaja oli erityisen tyytyväinen esikoululaisten työskentelyyn. Myös aisteihin liittyvät sokkoleikit olivat opettajan mielestä onnistuneet hyvin.

Opettaja kertoi ottaneensa häiriötilanteissa tietyt lapset erityisen huomion kohteeksi. Lisäksi mukautetussa opetussuunnitelmassa oleva Riku sai tehdä esikoululaisten kanssa omaa ruoka-aineympyräänsä, sillä hienomotoristen taitojen, kuten leikkaamisen, harjoittelu oli Rikulle tärkeää. Opettaja oli pyrkinyt tänään myös siihen, että kaikki lapset saisivat olla yhdessä. Tämä toteutui hänen mielestään parhaiten liikuntatunnin leikeissä.

Haastattelun edetessä opettaja pohti omaa rooliaan opettajana sekä opetuksen lapsilähtöisyyttä. Hän totesi ensimmäisen tunnin olleen lapsilähtöistä ja toisen tunnin opettajajohtoisempaa työskentelyä. Opettajan mukaan liikuntatunnin leikkejä olisi voinut kehittää eteenpäin siten, että lapset olisivat opettaneet toisilleen aikaisemmin tuntemiaan leikkejä. Opettaja tiesi kuitenkin lasten jatkavan leikkejään välitunnilla. Hän ajatteli liikuntatunnin leikkien antavan pohjaa lasten omille leikeille.

Toimintaympäristöä opettaja pohti lähinnä leikkien kannalta: osa leikeistä oltaisiin voitu toteuttaa myös omassa luokassa muiden tuntien yhteydessä. Luokka oli kuitenkin varattu päivän ajaksi askarteluun, joten sali tarjosi paremmat tilat leikkimiseen.

Tämä päivä oli mekonen kaaos sen takia, että opettajalla oli koko päivän suurin piirtein pasmat sekasi...mutta sentää lapset sai tehtyä töitä...

....eskarit oli kuitenkin hirveen hyvin tämän päivän töissä, että ne sai oikeestaan tuossa kouluavustajan kanssa nii varsin paljo aikaan...

....minun mielestä siellä onnistu nyt semmoset asiat, kun tämä aisteista lähtevä leikkipuoli....lapset oli mukana ja siinä varmasti saavutettiin se tavote tutustua muutamaan aistiin ja sitten tänä päivänä on kuitenkin saatu koottua näitä asioita.

....nämä häiriötilanteet vie aina sitten sen, et sillonhan on pakko ottaa erikseen tämmöset lapset, jotka tarvittee erityistoimenpiteitä...

Se on tuo käden taito muutamilla siinä aika heikko ja sen takia tuo leikkaaminen on ennenkaikkee Rikun kannalta hyvin tärkeitä.

....yritin lähinnä sitä tuolla leikissä, että kaikki sais tavallaan olla niinku mukana...

....aamu oli kuitenkin sen (lapsilähtöisyyden) varaan rakennettu...paitsi, että jos ois ollu vähä pitempi aika siellä leikissä, niin ois voinu käyttää lasten aikasemmin tuntemia leikkejä....joskus

opettajajohtosesti työntää väliin niitä asioita niin se on semmonen tukeva nippu sitten siihen lasten omaan käyttöön.

....me oltas voitu leikkiä osa näistä leikeistä luokassa muissa yhteyksissä, mutta se ei sinne oikeen soveltunu koska luokka oli vallattu muille asioille eli tälle askartelupuolelle ja tälle leikkaamispuolelle ja kaikille muille, että sen takia minä katoin et oli parempi mennä leikkimään salliin, jossa on tillaa.

Opettajan maanantaipäivälle asettamat tavoitteet olivat jääneet esikoululaisen Samun ja toisluokkalaisen Rikun mieleen päivän tapahtumina alkaen aamunavauksessa yhteisesti laulettua virrestä. Pojat osasivat kuvailla päivän tapahtumat tunti tunnilta oikeassa etenemisjärjestyksessä. Opettaja oli tyytyväinen päivän jälkeen erityisesti esikoululaisten työskentelyyn ja sokkoleikkeihin. Samu ja Riku puolestaan olivat pitäneet eniten vapaa-ajalla pelatusta sähköstä. Tekemiseen liittyvät asiat, sokkoleikit ja sählyn pelaaminen, tulivat mukavimpina asioina esiin sekä opettajan että poikien kertomina. Erona kuitenkin oli, että opettajan kertomat asiat liittyivät tuntitilanteisiin, kun taas poikien kertoma tekeminen tapahtui vapaa-aikana.

Yksittäisiä lapsia oli huomioitu tietyin erityisjärjestelyin häiriötilanteiden sattuessa. Lisäksi mukautetulle oppilaalle oli suunniteltu omia oppimistehtäviä. Päivään oli sisällytetty sekä lapsilähtöistä että opettajajohtoista työskentelyä. Opettaja tunnisti oman roolinsa lapsilähtöisessä ja opettajajohtoisessa työskentelyssä. Hän pohti, miten päivä olisi lasten opettamien leikkien kautta saatu vielä lapsilähtöisemmäksi. Maanantaipäivän toimintaympäristönä olivat oma luokka sekä liikuntasali. Opettaja ei kuitenkaan tuonut esiin, miten tuttua toiminta- ja oppimisympäristöä olisi voitu muuttaa tietyin erityisjärjestelyin enemmän teeman aihepiiriä tukevaksi.

Sekä lapsilähtöinen että opettajajohtoinen opetus näytti tavoittaneen lapset yhtä hyvin. Pojat muistivat kaikki päivän tapahtumat, joskin heidän oli välillä vaikeaa perustella, miksi joitakin asioita oli opeteltu tai miksi tietyt asiat olivat erityisen kivoja. Mikään ei ollut tuntunut poikien mukaan päivän aikana tylsältä. Mukavimmat asiat olivat heidän mielestään kuitenkin tuntien ulkopuolista toimintaa.

Tiistai 29.11. 1996. Opettaja toivoi lasten oppivan yhtenä tiistain tavoitteena millainen lahja näkökyky ihmiselle on. Opetus oli suunniteltu lapsilta tulleiden kysymysten pohjalta. Aiheeseen olisi tarkoitus perehtyä ensimmäisellä tunnilla ryhmätutkimustöiden kautta. Näissä töissä lapset saivat haju-, maku-, ja tuntoaistin kautta tutkia tutkimuspisteissä olevia asioita. Tutkimuspisteet muodostaisivat myös ensimmäisen tunnin toimintaympäristön. Esikoululaiset saivat omana erityistehtävänä jakaa muut lapset

ryhmiin. Opettaja totesi olevansa päivän alussa lähinnä toiminnan sivusta katsoja ja auttaja. Loppupäivästä aamun aiheeseen perehdyttäisiin yksilöllisemmän työskentelyn merkeissä.

*....tänä päivänä keskityttäs semmoseen asiaan, kun miltä tuntuu, jos puuttuis näkö ja sitä kautta siihen, että minkälainen lahja näkökyky ihmiselle on...
Heillä on kyllä ollut silmistä aikasemmin kysymyksiä ja niitten pohjalta minä vähä tätäaattelin.
....sitä varten on semmosia ryhmätutkimustöitä ajateltu...
Mulla on siellä varattuna hajuaistilla tutkittavia ja makuistilla tutkittavia asioita ja sitten tuntoaistilla tutkittavia ja sitte sitä kautta näkökykyyn yhdistettynä.
Kuvittelin, että eskarit jakasi ryhmät ja sitten kiertoryhminä tutustuisivat aina näihin asioihin.
Mä oon semmonen hyvin paljon sivusta kattoja ja auttaja.
Ja niissä jälkitöissä niin...niitä minä oon ajateltu iltapäiviksi niin, että ne tekisivät yksilöllisesti sitten.*

TAULUKKO 12. Tiistain ohjelma

1. TUNTI:	Keskustelupiirissä opettaja johdatti lapset tunnin aiheeseen kertomalla ryhmätutkimuspisteistä. Esikoululaiset jakoivat oppilaat kolmeen ryhmään. Ryhmissä lapset tutkivat haju-, maku- ja tuntoaistejaan käyttäen pisteisiin sijoitettua tunnustelulaatikkaa, mausteita ja sipulia. Tutkimuspisteissä tehdyt havainnot koottiin keskustelupiirissä.
2. TUNTI:	Ensi- ja toisluokkalaiset olivat englannin tunnilla. Opettaja luki esikoululaisille omassa luokassa 'Kuulo' nimistä kirjaa. Opettaja ja esikoululaiset keskustelivat kirjaan liittyvistä asioista.
3. TUNTI:	Liikuntaa liikuntasalissa: ambulanssihippaa, venyttelyä, rentoutumista, Sammakko-laululeikki tasapainoa harjoitellen, rytmien kuuntelua sekä sen toistamista käsillä ja jaloilla.
4. TUNTI:	Oppilaat kirjoittivat ja piirsivät tutkimuspisteiden havainnoista luokassa. Nooran ja Annin haastattelu.

Tiistain toimintaympäristönä oli maanantain tapaan oma luokka ja liikuntasali. Ryhmätutkimuspisteitä oli sijoitettu oman luokan lisäksi eteisen pöytäryhmän ympärille. Ensimmäisellä tunnilla opettaja antoi ohjeet pistetyöskentelyyn, jonka jälkeen lapset siirtyivät tutkimuspisteisiin tutkimaan, kokeilemaan ja keskustelemaan. Opettaja, kouluavustaja ja tutkija kiertelivät pisteissä kuuntelemassa ja keskustelemassa lasten kanssa heidän tekemistään havainnoista. Haistelupisteessä lapset kuvailivat sipulin tuoksua. Annin mielestä sipuli tuoksui pahalle, Mikon mielestä sipuli taas tuoksui pippurille. Lotta ja Mikko totesivat sipulin haistamisella olevan vaikutusta myös silmiin. Seuraavassa esimerkki haistelupisteen havainnoista.

T: *Mitäs tässä pisteessä piti tehdä oikeen? Oliko tää haistelupiste vai?*
Lotta: *Ei ku sitä piti haistaa...*

- Anni: *Toi on hirveen hajusta.*
 T: *Miltä se haisee?*
 Mikko: *Suolalta eiku pippurilta.*
 T: *Pippurilta.*
 Antti: *Mä tiän mitä tämä on.*
 T: *No.*
 Antti: *Sipuulia.*
 T: *No niin onki. Miltä se sipuli haisee ku sitä haistaa läheltä, onko se paha. Voisko sitä kuvailla jotenki?*
 Lotta: *Jos tätä haistaa, mä haistoin silmät auki niin mulla alkoi silmistä tulla vettä.*
 T: *Joo, se on niin voimakas, että siitä voi tulla jo vettä silmistä.*
 Mikko: *Kyllä tulee, jos mä kuorin ja on silmät auki niin...*

Tutkimuspisteissä heränneet ajatukset koottiin keskustelupiirissä niistä yhteisesti keskustellen. Toisella tunnilla ykkös- ja kakkosluokkalaiset siirtyivät yläkertaan englannin tunnille. Esikoululaisten tunti jatkui omassa luokassa opettajan ja oppilaiden välisenä keskusteluna Kuulo nimisen kirjan pohjalta. Opettaja ohjasi keskustelua kysymyksin, mutta antoi myös lasten kertoa spontaanisti ajatuksistaan. Liikuntatunti leikkeineen ja harjoituksineen perustui opettajajohtoiseen opetukseen. Viimeisellä tunnilla lapset kirjasivat itsenäisesti tutkimustuloksiaan. Opettajan ja kouluavustajan olivat lasten käytettävissä.

Seurasin tiistaina erityisesti esikoululaisen Annin päivää. Anni oli mielestäni melko hiljainen lapsi. Hän teki kaikki annetut tehtävät kiltisti ja ahkerasti. Anni osallistui tutkimuspisteiden keskusteluun ja liikuntatunnin leikkeihin keskittyneesti. Toisella tunnilla kirjaa luettaessa ja siitä keskusteltaessa Annin keskittyminen välillä herpaantui ja näytti, että hän ei olisi jaksanut istua koko tuntia paikoillaan. Päivän jälkeen tekemässäni haastattelussa Anni kertoi innokkaasti esikoulupäivän tapahtumista sekä päivän mukavista hetkistä yhdessä rohkean ja puheliaan toisluokkalaisen Nooran kanssa. Tytöt muistivat päivän tapahtumat ja päivän aikana opetellut asiat hyvin. Tyttöjen haastattelussa kävi kuitenkin ilmi (samoin kuin poikien haastattelussa), että heidän oli välillä vaikeaa löytää perusteluja sille, miksi tiettyjä asioita oli opeteltu tai miksi ne olivat olleet kivoja. Lisäksi lapset saattoivat selittää tunnilla opetettuja käsitteitä eri tavoin kuin opettaja. Esimerkiksi Noora ei muistanut sanaa aisti, mutta kuvaili sitä keksimillään konkreettisilla esimerkeillä. Anni ja Noora muistelivat yhdessä maistelupisteen kokemuksia seuraavasti:

- T: *Osaatko kuvailla, miltä suola maistuu sun mielestä?*
 Noora: *Osaan.*
 T: *No miltä se maistuu?*
 Noora: *Kovalta...au...aa...joku kie, tuossa kielessä ois tulipalo.*
 T: *Tuntuko susta Anni samalta?*

- Anni: *Ei.*
 T: *No, miltäs susta tuntu, ku sä suolaa maistoit esimerkiks, jäikö sulle mieleen se, miten vois kuvailla?*
 Noora: *Mull on sellanen...aina ku mä otan suolan...ääää!...ihan ku tossa kieli sais jonku oikee lohikäärmeen, jolta tulis kielestä sitä tulta.*
 T: *Nii. Minkähän takia te teitte tommosia tehtäviä? Mitäköhän niissä oikeen opetettiin?*
 Noora: *Oppimaan, kaikenlaista, makua, tuntoa ja mitä kaikkea ne on...*
 T: *Joo, mikskä niitä makua ja tuntoa sanotaan, mitä ne on?*
 Noora: *No sellasia, että niitä tarvitaan hirveesti, että tuntee vaikka, että kova vaikka, vaikka sokkeeta auttaa, nii tuntee minkäläinen niitten iho on, vaikka tämmösen vanhan niinku tuntee, että se on vanha.*

Kaikkein kivoimpana asiana tytöille oli jäänyt tiistaipäivästä mieleen liikuntatunti, koska siellä oltiin venytely ja leikitty. Ambulanssihippassa oli lisäksi saanut levähtää hetken sairaalassa.

- T: *....mikä oli tänään kaikkein kivointa koko päivässä?*
 Noora: *Liikunta.*
 Anni: *Liikunta.*
 T: *Kummanki mielestä oli liikunta.*
 Anni: *Mm.*
 T: *Minkä takia se oli kaikein kivointa?*
 Noora: *No siks, ku siä venyteltiin ja leikittiin...*
 Anni: *Nii, ambulanssia...*
 Noora: *...kaikkia...*
 T: *Ja sä tykkäsit siitä ambulanssileikistä?*
 Noora: *Nii määki. Sai levähtää ees makkuulla....Ku mulle tulee synttärät syyskuun seittemästoista päivä niin sillon kyllä minä sanon...leikitäänkö meillä nyt ambulanssii...*
 T: *Nii, sä haluaisit sillon leikkiä sitä samaa leikkiä.*
 Noora: *Joo.*



KUVA 4 Ambulanssihippa

Opettaja kertoi päivän jälkeen, että kaikki ei ollut tänään mennyt hänen asettamiensa tavoitteiden mukaan. Opettaja olisi toivonut, että aisteja opeteltaessa tunteet ja kokemukset olisivat olleet voimakkaammin opetuksessa mukana. Opettajan mielestä päivälle asetetut tavoitteet kuitenkin saavutettiin ryhmätöiden sekä niihin liittyneen yksilöllisen työskentelyn osalta.

Eihän se ihan sillä lailla menny, ku sitä kuvittellee etukäteen...

....se tunnepuoli ei noussu niin paljo esille, kun olin haaveillu ja sitte välillä oli vielä levotonta, mutta sitte oli taas hyviäki hetkiä, että kyllä kai sen summan voi panna suurinpiirtein tasapainoon tältä päivältä.

....suurinpiirtein ne tavoitteetki tuli, mitä oli asetettu.

Opettajan esiinnostamien tuntien sekä muiden tuntien sisällöt muistuiivat Annin ja Nooran mieleen koulupäivän tapahtumina. Kaikkein kivointa päivässä oli molempien tyttöjen mielestä liikuntatunti.

Tiistapäivän tunteihin sisältyi sekä lapsilähtöistä että opettajajohtoista työskentelyä. Opettaja itse toi esiin lapsilähtöisen työskentelyn ryhmätutkimuspisteissä sekä niihin liittyvässä yksilöllisessä työskentelyssä. Opettaja arvioi oman roolinsa olevan näillä tunneilla ohjeiden antajan, sivusta katsojan ja auttajan. Lisäksi opettaja kertoi esikoululaisille antamastaan erityistehtävästä eli lasten ryhmiin jakamisesta. Opettajan mukaan päivälle asetetut tavoitteet saavutettiin, joskin opetus olisi voinut hänen mielestään vedota enemmän lasten tunteisiin. Myös tutkijan mielestä opettajan päivälle esittämät tavoitteet toteutuivat. Tutkija teki lisäksi havaintoja ensimmäisen ja viimeisen tunnin toimintaympäristöstä: pistetyöskentelyssä oli luotu konkreettisia oppimistilanteita, jotka tarjosivat virikkeitä lapsen omaehtoiselle oppimiselle. Oppilas oli tutkija ja opettaja oppimisen ohjaaja. Toimintaympäristönä olivat tutkimuspisteet omassa luokassa sekä eteisessä.

Esikoululaisten omalla tunnilla opetus eteni opettajan ohjeiden mukaan. Tunnin pääpaino oli kuitenkin kirjan pohjalta syntyvässä keskustelussa. Keskustelu eteni välillä myös lapsilähtöisesti lapsilta tulleiden aiheiden pohjalta. Tunnin toimintaympäristöä ei oltu muokattu.

Liikuntasalissa toteutettu liikuntatunti oli opettajajohtoista opetusta, jolloin oppilaat toimivat opettajan ohjeiden mukaan. Liikuntasaliin ei oltu tehty erityisjärjestelyjä toimintaympäristöön tai yksittäisten lasten kohdalle. Kaikki lapset saivat olla samalla tavoin mukana liikuntatunnilla ja keskusteluun opettajan ja oppilaiden välillä annettiin

mahdollisuus. Liikkuminen ja leikkiminen sekä eläytyminen kehyskertomuksen varaan rakennetussa liikuntatunnissa tuki lasten oppimista ja osallistumisen halua.

Tiistaipäivänä sekä lapsilähtöinen että opettajajohtoinen opetus oli tavoittanut lapset. Anni ja Noora muistivat hyvin muun muassa lapsilähtöiseen pistetyöskentelyyn liittyvät asiat. Voidaan siis olettaa, että lapsilähtöinen, lasten omiin kokemuksiin perustuva työskentely jäi hyvin lasten mieleen. Kuitenkin hauskindä päivässä oli tyttöjen mielestä ollut opettajajohtoinen liikunta. Fyysinen tekeminen ja leikki vaikutti siis näistä lapsista mielenkiintoisemmalla kuin pelkkä älyllinen työskentely.

Keskiviikko 30.10. ja torstai 31.10. 1996. Keskiviikkona ja torstaina esikoululaiset eivät olleet koululla. Ensi- ja toisluokkalaiset keskittyivät pääasiassa äidinkielen ja matematiikan opiskeluun. Oppilaat saivat edetä tehtävissään yksilöllisesti opettajan ja kouluavustajan ohjatessa oppimista. Torstaina esi- ja alkuopetusluokan tiloissa kokoontui myös alle esikouluikäisten leikkikerho.

Perjantai 1.11. 1996. Perjantai oli Kasvan terveeksi -teemaviikkojen viimeinen päivä. Keskustelin opettajan kanssa päivälle asetetuista tavoitteista. Tarkoituksena oli koota yhteen koko terveysteema ja siihen liittyvät työt, jotta saataisiin kokonaiskuva teeman aikana opituista asioista. Kertauksessa myös selviäisi, oliko joitakin asioita opittu heikommin kuin toisia. Heikot alueet kerrattaisiin myöhemmin uudelleen. Teeman loppukoonnissa suoritettaisiin lisäksi teeman arviointi oppilaiden teemakansioita apuna käyttäen. Opettaja kertoi auttavansa erityisesti ensimmäisen luokan oppilaita kertomaan teemaportfolionsa töistä sekä perustelemaan Kasvun kansioon laitettavan, parhaan teematyönsä valintaa. Toisluokkalaiset saivat sen sijaan itse kirjoittaa perustelunsa valitsemastaan työstä. Esikoululaiset tekisivät teeman arvionnin sekä parhaan teematyönsä valinnan yhdessä tutkijan kanssa. Opettaja kertoi, että jos arvioinnilta jäisi aikaa, voitaisiin opetella vielä kuulostaan liittyviä asioita musiikin kautta.

....kootaan koko terveysteema eli siinä on monen viikon työt ja siitä on nyt tarkoitus ensinnäkin saaha kuva, että mitä on menny perille....

....jos siinä on semmosia alueita, jotka on jääny heikolle niin sitte niitä käyään vielä uuelleen...

....sitten se on lähinnä sitä arviointia ja semmosta...

....ekaluokkalaiset yrittävät ensimmäisen kerran itse tätä perustelua sille portfoliovalinnalleen ja mull on tarkoitus, että ne jotka ei pysty kirjottamaan ite niin mää sitte kirjotan niin paljo ku ennätän niitä perusteluja siitä heidän sanelustaan, mutta muutamat ekaluokkalaiset jo pystyvät

itekki kirjottammaa...ja sitte toisluokkalaiset tekevät saman työn suht koht itsenäisesti, toivon mukaan ainaki...

...ja sitte eskarit tekevät sinun kans ne valintansa, että tässä lähinnä se jako...

...otetaan loppupäivästä, mikäli suinkin ehitään niin kuuntelujuttua jonku verran...koska kuuloaisti jäi kokeilemisessa kaikkein vähimmälle, sitä tuli vain noissa leikeissä.

Perjantaipäivä kului siis omalta osaltani esikoululaisia haastatellessa. Haastattelussa jokainen esikoululainen sai kertoa henkilökohtaisesti teemakansioonsa kertyneiden töiden pohjalta teeman tapahtumista sekä siitä, mitä Kasvan terveeksi -teemassa oli tehty. Lisäksi lapsi sai valita mielestään parhaan työn Kasvun kansioonsa ja perustella tekemänsä valinnan. Keskityin esikoululaisten haastatteluissa lähinnä parhaan työn valintaan sekä valinnan perustelun esiin tuomiseen.

Esikoululaisista kaksi lasta valitsi teemakansionsa parhaaksi työkseen urheiluun liittyvän työn. Se oli monistepohja palloa heittävästä urheilijasta, jonka viereen oli nimetty urheilijan kehon eri osia. Lapset olivat saaneet värittää työn mieleisekseen. Joonas kertoi valinneensa urheilijaa esittävän kuvan parhaaksi työkseen siksi, että urheilu on terveellistä ja juoksu on hyvä harrastus. Vastauksessa tuli siten esiin tunneilla opittuja asioita liikunnan vaikutuksesta terveyteen. Joonas oli myös itse kiinnostunut urheilusta ja kertoi harrastavansa lenkkeilyä, joten todennäköisesti myös urheilun omakohtaisuus vaikutti työn valintaan. Seuraavassa katkelma Joonaksen haastattelusta.

T: *Harrastatko sä jotain urheilua?*

Joonas: *...mm...harrastan.*

T: *Mitä sä harrastat?*

Joonas: *Juoksua.....Minä aina yöllä käyn juoksemassa yölenkin.*

T: *Minkäs takia sä valitsit juuri tämän työn noista kaikista, mitä tossa oli äskön?*

Joonas: *Siks, ku se on terveellistä ja...tämä...juoksu on hyvä harrastus...*

T: *No onko tää työ sun mielestä onnistunu?*

Joonas: *On.*

T: *...oliko tätä sun mielestä kiva tehdä...*

Joonas: *No oli.*

Esikoululainen Anni valitsi Joonaksen tavoin teeman parhaaksi työkseen urheilijaa esittävän ihmispiirroksen. Anni kertoi valinneensa työn sen vuoksi, että kuvasta voi selvittää ihmisen kehon eri osat. Hän tiesi urheilun olevan tärkeää, jotta pysyy kunnossa. Annilla saattoi liittyä kuvan valintaan myös omakohtaista kiinnostusta, olihan hän kertonut tiistaipäivän hauskimpana asiana juuri liikuntatunnin.

- T: *Minkä takia se on tärkeää, liikkuminen?*
 Anni: *Että pysyy kunnossa.*
 T: *Joo, no minkä takia valitsit tämän työn juuri?*
 Anni: *No ku.....täs on kaikkia, mitä nuo on.*
 T: *....teitkö yksin tämän vai teitkö sä jonku kanssa tän...*
 Anni: *Ite tein.*

Esikoululainen Samu muisti hyvin parhaan työn valintaa edeltäneessä haastattelussa ruokiin ja ruoka-aineenpyyrään liittyviä asioita. Hän valitsikin teeman parhaaksi työkseen itse tekemänsä ruoka-aineenpyyrän. Samu tiesi ruoka-aineenpyyrän liittyvän Kasvan terveeksi -teemaan. Hän kertoi, että ruuista on tärkeää tietää mitä vitamiineja ne sisältävät. Lisäksi Samu muisti maidon vahvistavan luita. Samu kertoi valinneensa tekemänsä ruoka-aineenpyyrän parhaaksi työkseen siksi, että olimme haastattelussa keskustelleet siitä viimeisenä.

- T: *Joo, minkä takia luulet, että tällöinen ruoka-aineenpyyrä oikeen on opeteltu?*
 Samu: *No toi....ruuista tietää....ku tää on se Kasvan terveeksi...*
 T: *Nii, kasvan terveeksi, miks se on tärkeää tietää niistä ruuista?*
 Samu: *No tietää, mikä niissä on tarpeellista vitamiineja...*
 T: *Miss on vitamiineja, joo...*
 Samu: *Mm.*
 T: *Luuletko, että muistat nytte, että missä on niitä vitamiineja tän jälkeen?*
 Samu: *Mm...mutta tuo maito koventaa niitä luita...*
 T: *No minkä takia sä juuri tän valitsit? Tän ruokaympyrän.*
 Samu: *No ku me muisteltiin ...äskön jäätiin tähän...*

Kaikkien lasten valinnoissa tuli esiin, että parhaan työn valintaan vaikutti omakohtainen tieto työhön liittyvästä asiasta. Jokainen esikoululainen muisti parhaiten juuri valitun työn aihepiiriin liittyviä asioita. Joonaksen ja Annin valinnoissa tuli esiin myös aiheen omakohtainen tärkeys; liikunta oli heistä mukavaa. Myös Samu oli kertonut aiemmin, maanantaipäivän jälkeen tehdyssä haastattelussa, sählyn pelaamisen olleen hänestä päivän kivoin asia. Vaikuttaisi siis siltä, että samoin kuin koulupäivän jälkeen tehdyissä haastatteluissa, myös parhaan työn valinnassa lapsilla nousevat eniten esiin konkreettiseen tekemiseen, kuten liikuntaan, liittyvät asiat.

Esikoululaiset eivät kuitenkaan olleet haastattelussa kovin monisanaisia kertoessaan Kasvan terveeksi -teemaan liittyvistä töistä. Teeman töitä osattiin kyllä esitellä, mutta esikoululaiset eivät osanneet perustella, mitä töiden kautta oli opittu tai miksi niitä oli tehty. Portfoliotyöskentely oli aloitettu syyslukukauden alussa, jolloin lapset olivat saaneet

hieman harjoitella Syksy-teemaan liittyvien töiden valintaa sekä valintojen perustelua. Portfolioarviointi oli siis esikoululaisille melko uusi työskentelytapa. Lisäksi esikoululaiset olivat tehneet teemakansioihinsa vähemmän töitä kuin ykkös- ja kakkosluokkalaiset. Kansion töiden kautta saattoi siten olla hankala palauttaa mieleen koko teemaa ja sen aikana opittuja asioita. Esikoululaiset vaikuttivat lisäksi melko aroilta, joten yksinään kertominen ei ehkä ollut heille kovin luontevaa. Tilanne kuitenkin todennäköisesti korjaantuu, kun portfoliotyöskentely tulee tutummaksi sekä opettajalle että oppilaille.

Kasvan terveeksi -teema päätettiin perjantaina esi- ja alkuopetusryhmän yhteiseen keskusteluhetkeen. Keskustelupiirissä muisteltiin, mitä teemasta oli jäänyt mieleen. Lapsilla oli mukana teemakansioiden työt muistia virkistämässä. Lapset muistivat muun muassa terveelliseen ruokaan, ulkoiluun, puhtauteen, lääkkeisiin ja sairauksien hoitamiseen sekä lepoon liittyviä asioita. Ydinryhmäläisten yhdessä laatimassa runkosuunnitelmassa, teeman keskeisiksi asioiksi valittiin 1) ruoka (ruoansulatus), 2) liikunta (hengityselimistö, lihaksisto, luusto), 3) puhtaus, 4) lepo, 5) sairaudet ja lääkkeet. Verrattaessa lasten muistamia asioita sekä ydinryhmäläisten teemalle tekemää runkosuunnitelmaa keskenään, voidaan todeta, että molemmissa nousivat esiin samojen aihepiirien asiat. Yhdessä laaditun runkosuunnitelman aihealueet olivat siis tavoittaneet lapset Parkkiman ala-asteella. Seuraavassa esimerkkejä keskustelupiirin tunnelmista.

- Lo: *...mitä pitää syyä?*
 Mikko: *....terveellisiä...*
 Lo: *Nii...Samu.*
 Samu: *Hedelmiä ja marjoja ja sitte lihaa ja kananmunia ja maitotuotteita ja sitte voita ja sitte leipää ja perunoita!*
 Kaisa: *Että pittää tota ulkona olla.*
 Lo: *Mitä varten pitää ulkoilla paljon?*
 Kaisa: *....että pysyy terveenä.*
 Noora: *....ku käy ulkona nii siten ei sairastu niin helpolla...että ku on koko ajan sisällä nii tulee kalpeammaks...*
 Kaisa: *Nii, että pittää aina pestä käet sen jälkee ku on niistäny nemmä.*
 Lo: *Mitähä varte? Kaisa.*
 Kaisa: *Että ne tota, ei tartu sitte siihen, jos on kahva niin ettei sitte...*
 Lo: *No, Antti.*
 Antti: *Ettei tartuta toista.*
-Eero kertoo vesirokosta
(Luokanopettaja joutui poistumaan luokasta ja tutkija jatkaa lasten kanssa juttelua)
 T: *Mites sitä hoidettiin sitä vesirokko?*
-Samu kertoo vieneensä äidille mehua, kun tämä oli kipeä
 Samu: *Minä meen nukkuun aina yöllä.*
 T: *Entäs Riku?*

- Riku: *Minä meen joskus kahelta yöllä ja joskus yheltä yöllä ja joskus kaheltatoista, joskus öö kolmelta ja enmä muista...*
- T: *Minkäslainen aamu on sen jälkeen, jos on menny kauheen myöhään nukkuun?*
- Eero: *Minä nuku ainaki, meinaan nukkua pommiin, silmät pittää pestä että lähetään...*

Opettaja kertoi olevansa tyytyväinen huomattessaan lasten oppineen paljon asioita teeman aikana. Opettajan mukaan myös lapset itse olivat tyytyväisiä tekemäänsä työmäärään. Kaikkia teemassa aiottuja asioita ei oltu kuitenkaan ehditty tehdä. Opettaja totesi, että yhdessä päivässä saadaan melko vähän aikaan, mutta viikon mittaan asioita ehtii kertyä enemmän. Opettaja jäi kaipaamaan teeman tavoitteiden monipuolisempaa ja syvempää käsittelyä. Teemoihin perustuvan opetuksen etuna oli hänen mukaansa kuitenkin se, että tulevana vuosina samoihin teemoihin voidaan paneutua eri tavoin.

....sillä tavalla on hyvä mieli, että aika paljo on kumminki asioita kasassa, vaikka se taso on aika kirjava...

....ja musta tuntu, että lapset oli aika tyytyväisiä...huomasivat että me on tehty ihan paljon töitä.että kyllä sen huomaa omasta työstään että niistä omista ennakkokuvitelmista saa aika vähän sitten käyttöön päivittäin....että vähä päivässä, mutta paljo viikossa...

Monipuolisuutta sais olla enemmän, ku mitä nyt oli, että monet alueet jäi sillä tavalla heikoille....

....ja tuon systeemin etu on se, että ei tarvitse huolehtia siitä jos kaikissa jaksoissa ei tuu samalla tavalla kun sen voi seuraavassa korjata, painottaa muuta puolta.

Yhteenveto teeman toteutuksesta. Opettajan Kasvan terveeksi -teemalle asettamat tavoitteet olivat jääneet lasten mieleen päivän ja teeman tapahtumina. Lasten oli kuitenkin välillä vaikeaa kertoa, mitä he olivat oppineet tai miksi tiettyjä asioita oli tehty. Opettaja painotti lapsia enemmän teemaan liittyviä oppimistavoitteita kuten aistien opettelemista ryhmätutkimuspisteissä. Lapsille puolestaan oli tärkeää konkreettinen tekeminen tapahtuipa se koulun ulkopuolisena toimintana (sählyn pelaamisena) tai koulussa toteutetulla liikuntatunnilla. Myös kaksi kolmesta esikoululaisesta valitsi teeman parhaaksi työkseen liikuntaan liittyvän työn.

Lapsilähtöisyyden toteutumista tarkasteltiin yksittäisten lasten huomioinnin, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä toimintaympäristön rakentamisen kautta. Opettaja oli huomionnut yksittäiset ja erilaiset lapset opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yksittäisiä lapsia huomioitiin muun muassa häiriötilanteiden sattuessa, jolloin häiritsevän lapsen kanssa selvitettiin ongelmallinen tilanne. Opettaja huomioi myös esikoululaiset sekä alkuopetusikäiset eriyttäen opetusta tarpeen vaatiessa kunkin oppilaan tasolle sopivaksi. Opetusta eriytettiin muun muassa ryhmätutkimuspisteitä koskevan

itsenäisen työskentelyn aikana, jolloin osa lapsista kirjoitti ja osa piirsi tekemistään havainnoista. Opettaja huomioi myös mukautetussa opetussuunnitelmassa olevan lapsen antaen hänen harjoitella heikommalle jääneitä valmiuksia, kuten leikkaamista, yhdessä esikoululaisten kanssa.

Teemaviikkoon sisältyi sekä opettajajohtoista että lapsilähtöistä työskentelyä. Opettaja tulkitsi oman roolinsa opetuksessa eri tunneilla tutkijan kanssa samalla tavoin: opettajan rooli vaihteli sivusta katsojan ja auttajan roolista opetuksen ohjaajan ja opetuksen kontrolloijan rooliin. Kaikilla tunneilla opettaja ja oppilaat olivat kuitenkin keskustellen vuorovaikutuksessa keskenään.

Teemaviikon toimintaympäristöinä olivat oma luokka, liikuntasali sekä eteinen. Näihin tiloihin ei oltu tehty erityisjärjestelyjä teemaviikon työskentelyä varten. Ainoastaan pistetyöskentelyssä tutkimuspisteisiin oli koottu aisteilla tutkittavia asioita kuten tunnustelulaatikko, sipulia ja mausteita. Oma luokka oli kuitenkin toimintaympäristönä viihtyisä ja kodinomainen. Luokassa oli paljon erilaisia työskentelynurkkauksia omaan rauhaan sijoitetuista pulpeteista yhteisiin pöytäryhmiin. Lisäksi luokan takaosassa oli leveä keinutuoli. Toimintaympäristöä olisi voinut muokata enemmänkin teeman aiheen mukaan esimerkiksi rakentamalla lasten kanssa yhdessä tutkimus- ja toimintapaikkoja tai valmistaa aiheeseen liittyviä elämys- ja itseopiskelunurkkauksia.

Sekä opettajajohtoinen että lapsilähtöinen opetus kohtasi lapset. Vaikka opetukseen sisältyi molempia opetustapoja, oppilaat muistivat eri tuntien tapahtumat yhtä hyvin. Lapset muistivat myös koko teemasta samat sisältöalueet, jotka ydinryhmä oli yhdessä laatinut Kasvan terveeksi -teemaa varten. Erityisen mukavaa lasten mielestä oli konkreettinen, fyysinen tekeminen ja leikkiminen, joka keskittyi opettajajohtoisille liikuntatunneille tai vapaa-aikaan. Lapsille itselleen ei kuitenkaan ollut merkitystä, oliko opetus opettajajohtoista vai lapsilähtöistä. Tärkeintä heidän mielestään oli, että tunnilla sai liikkua ja leikkiä.

Jos lapsilähtöistä opetusta halutaan kehittää, opettajan ja lapsen olisi tärkeää pohtia, mitä lapsi on oppinut, miksi tiettyjä asioita on opeteltu ja miksi ne ovat lapselle itselleen tärkeitä. Näin oppiminen ei jää lapselle merkityksettömäksi ja ulkokohtaiseksi, vaan lapsi voi todella ymmärtää oppimansa asiat.

Jos halutaan kehittää lapsilähtöistä opetusta myös siten, että se kohtaisi entistä paremmin lapset ja heidän kiinnostuksen kohteensa, tulisi lapsilähtöisiin tunteihin lisätä enemmän toiminnallisuutta ja leikkiä. Esimerkiksi lapsilähtöiset ryhmätutkimuspisteet olivat

kyllä kiinnostaneet lapsia. Miten tehdä niistä sellaisia, jotta ne olisivat lapsille myös mieluisia? Opettaja pohtikin tavoitteellisuuden ja leikin osuutta opetuksessa jo suunnitteluvaiheessa sekä teemapäivien jälkeen. Suunta ja kehittämisen kohde oli siis selvillä.

Entä mitä lapset oppivat teemajakson aikana? Varmasti paljonkin, mitä en tässä tutkimuksessa edes osaisi tuoda esiin. Voidaan kuitenkin olettaa lasten muistamien Kasvan terveeksi -teeman sisältöalueiden olevan niitä, jotka lapset olivat myös oppineet teeman aikana. Parhaiten lapset olivat kuitenkin oppineet heille itselleen merkitykselliset, heitä kiinnostavat ja heidän mielestään mukavat asiat, jotka liittyivät konkreettiseen tekemiseen ja leikkiin.

5.3 Yhteistyön arviointia

Teemaviikon jälkeen ydinryhmäläiset kokoontuivat marraskuun lopussa yhteiseen palautekeskusteluun, jossa jaettiin ajatuksia ja kokemuksia teematyöskentelystä sekä arvioitiin teeman toteutusta. Ydinryhmäläiset arvioivat myös yhteistyötään kevään ja syksyn 1996 ajalta sekä pohtivat yhteistyön jatkumista tulevaisuudessa. Palautekeskustelun alussa kukin ydinryhmäläinen kertoi Kasvan terveeksi -teeman toteutuksesta omassa toimipisteessään. Muut esittivät kertojalle kysymyksiä ja kommentteja. Teeman toteutukseen liittyvää asiantuntijuutta jakamalla oli mahdollista saada myös uusia ideoita toisten kertoman pohjalta.

Teeman esittelyä. Lastentarhanopettaja kertoi aloittaneensa Kasvan terveeksi -teeman päiväkotikiin Muksuteekin esikouluryhmässä ruoansulatukseen tutustumisella. Esikoululaiset olivat saaneet piirtää, miltä heidän vatsalaukussaan näyttäisi hyvän aterian jälkeen. Lasten piirroksista selvisi heidän käsityksensä vatsalaukun näkymistä: lapset ajattelivat ruokien näyttävän vatsassa kokonaisilta. Ydinryhmäläiset tutkivat lasten piirroksia niistä yhdessä keskustellen.

- Lto: *....ihan ekan me...ilman mitään pitkiä keskusteluja piirrettiin tämmönen....olet syönyt hyvän aterian, miltä vatsassasi näyttää ja nehan kuvitteli sitte kaikki olevan siellä niinku ehjinä...*
- Leikit/Lto: *Joo, tosissaan onki.... (muut tutkivat lasten töitä)*
- Lto: *....ruvettiin miettimään sitä...ne on täällä jäätelötötteröt ja...*
- Leikit/Lto: *Oliko tikutki?*
- Lto: *Ei! (nauraen)...perunat ja...*

T: *Voi että!*
 Leikit/Lto: *No nuo on niitä lasten käsityksiä asioista.*

Lastentarhanopettaja joutui kuitenkin keskeyttämään teeman toteutuksen päiväkodissa mentyään kotiin hoitamaan omia sairastuneita lapsiaan.

Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja kertoi Kasvan terveeksi -teeman kestäneen Ruotasen ja Ikosen koulujen erillisissä esikouluryhmissä noin kolme viikkoa. Teema oli aloitettu ruoka-aineenpyrään tutustumisella, jonka yhteydessä lapset olivat askarrelleet mieleisensä herkkulautasen. Askartelun jälkeen seuranneessa keskustelussa lapset kertoivat laatimansa ruoka-annoksen herkullisuudesta ja terveellisyydestä. Näin saatiin esiin lasten omat ajatukset ja perustelut tekemälleen työlle. Herkkulautasia tematisoitiin eteenpäin ruokailuvälineiden ja ruokaliinan tekemisellä. Tehdyillä välineillä oli harjoiteltu yhdessä ruokapöydän kattamista. Seuraavassa on katkelma leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajan kertomasta.

Sitte jokainen sai kertoa, mitä siinä herkkulautasessa on ja muut aina sai sanoo mielipiteitään, et oliko se herkullista, oliko se terveellistä ja siellä oli, muapas nauratti, ku mä luin täältä niitä...oli siellä niitä fiksuja, joilla oli porkkanaa, punajuurta, perunaa, kalaa, mut sitte oli niitä, joilla oli herkkuja. Minusta ne teki sen niinku ne aatteli sen asian, et se oli hyvä ja herkullinen ja näin ja joku aatteli et mitä nyt oltiin juuri keskusteltu ja teki sen mukkaa....mut se oli semmonen, ne tykkäs hirveesti tästä...

Ruotasen ja Ikosen koulujen esikoululaiset olivat käyneet myös vierailulla terveydenhoitajan luona. Siellä heille oli esitelty lasten terveydenhoitoon liittyviä asioita. Lapsista oli ollut erityisen jännittävää, kun opettajalta oli mitattu hemoglobiini. Vierailuun palattiin myöhemmin esikouluryhmien omissa keskustelupiireissä.

Liikunta oli otettu koulujen esikouluryhmissä esiin liikuntaleikkien, kuten ambulanssihipan ja lapsista tehdyn telineradan, kautta. Ambulanssihippaa leikittäessä keskusteltiin myös keskusteltiin erilaisista taudeista ja niiden vaikutuksista ihmiseen. Etenkin syöpä oli noussut lasten kertomuksissa esiin pelottavana sairautena. Leikkien kautta tutustuttiin myös keuhkojen, verenkierron ja sydämen toimintaan. Liikuntatuokion jälkeen kuunneltiin muun muassa sydämen tihentynyttä sykettä.

Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja tarkasteli lasten kanssa myös ruoansulatusta. Yhteisessä keskustelussa kävi ilmi, että lapset ajattelivat ruoan kulkeutuvan pitkin suoraa putkea ihmisen elimistön läpi. Lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaaja oli havainnollistanut ruoan "reittiä" helmen avulla, joka vaelsi ihmisen ruoansulatusjärjestelmän

läpi. Lasten käsitykset ruoansulatusjärjestelmästä olivat muuttuneet havainnollistavan esityksen jälkeen. Puhtaus tuli erillisissä esikouluryhmissä esiin keskusteltaessa lapsille luetusta Jörö-Jukka tarinasta. Lisäksi leikki- ja pelipäivän aikana tutustuttiin eri aisteihin.

Teeman aikana oli leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajan mielestä ehditty käydä läpi paljon asioita. Hän kertoi myös itse oppineensa uutta ruoka-aineympyrästä. Luusto ja luurankoon tutustuminen olisi kiinnostanut vielä joitakin poikia, mutta niiden käsittely siirtyisi myöhemmäksi. Teeman loppukeskustelussa lapset muistivat terveyttä edistävinä asioina muun muassa terveellisen ruoan, liikkumisen ja levon, sairaudet ja niiden hoitamisen sekä puhtauden.

No sitte, ku mä kyselin lapsilta ihan kahen kesken tai pienissä ryhmissä, että no mikä niille jäi mieleen niin kyllä se oli se, että terveellisen ruoan syöminen, se oli varmaan se ykkönen....pitää liikkua joka päivä, ei saa valvoa, nää oli varmaan niitä yleisimpiä, sitte että jos sairastuu voi mennä terveydenhoitajalle tai lääkärille....pitää peseytyä ettei ala haisemaan on joku sanonu...

Luokanopettaja kertoi Kasvan terveeksi -teeman tapahtumista teemaviikosta kertyneitten dokumenttien eli valokuvien, lasten teemakansioiden ja kasvun kansioiden kautta. Seuraavassa luokanopettaja esittelee ydinryhmäläisille haistelupisteestä otettua kuvaa.



KUVA 5 Havaintoja haistelupisteessä

Lo: *Kattokaa tota Amin ilmettä, ku se haistaa...eskarilainen...minusta tää on niinku...*
 T: *....antaumuksella...*
 Lo: *...siis joo (naurua)...*
 Leikki/Lto: *Tuo on joku hyvä tuoksu ilmeisesti?*
 Lo: *....siin on vaniljaa.*
 Leikki/Lto: *No niin.*
 Lo: *....siell oli sipuli ja vanilja ja....oliko se pippuri vai mikä...*

Luokanopettaja luki myös omasta päiväkirjastaan, mitä oli kirjoittanut ylös lasten teemasta muistamista asioista. Esikoululaisten mieleen oli jäänyt konkreettisia "nyrkkisääntöjä" liikunnasta, sairauksista ja niiden tartumisesta. Ykkös- ja kakkosluokkalaiset puolestaan muistivat opeteltuja aihekokonaisuuksia, kuten puhtaus, liikunta, terveellinen ruoka ja lepo.

Lo *....eskarit sanovat, Joonas sano, että paljon liikkumalla kasvaa luut terveiksi. Samu sano, että sairaus tarttuu, älä yski päin ja Anni sano, että ei kannata kaivaa nenmää.*
 Eo: *Ei...*
 Leikki/Lto: *On niillä...*
 Lo: *No sitten tulee ekalaisten mielipitteitä. Lotta sano, että ravinto, puhtaus, liikunta tärkeintä...*
 Leikki/Lto: *Oi että.*
 Lo: *...ja aistit hän muistaa. Sitte Anssi muisti puhtaus, liikunta, terveellinen ruoka ja lepo tärkeitä. Eero sano, että voi varoa tartuntoja puhtaudella. Kaisa sano, että terveellinen ruoka ja liikunta ja ulkoilu, sitten toiselta luokalta Jesse muisti parhaiten ruokaympyrän ja aistit ja Noora...syö hyvin, liiku, juo maitoa, ulkoile, ole siisti.*

Luokanopettaja totesi, että kaikille lapsille teemasta kertominen ei kuitenkaan ollut kovin helppoa. Hän ihmetteli, miksi kertominen mahtoi ykkösluokkalaiselle Kaisalle olla niin vaikeaa. Ydinryhmäläiset mieltivät myös yhdessä, mikä saattoi olla syynä tilanteeseen. Lastentarhanopettaja ajatteli, että ehkä Kaisa ei vain halua vastata opettajan kysymykseen. Erityisopettaja pohti, oliko Kaisa niin kokonaisvaltaisesti ajatteleva, että hänen oli vaikeaa erotella teemasta tiettyjä asioita. Erityisopettaja kehotti luokanopettajaa kuitenkin harjoittelemaan Kaisan kanssa useammin kertomista ja kysymyksiin vastaamista.

Lo: *Sitte Kaisa sano jälleen kerran hyvin vähän eli ei mikään mukavaa, en tiedä. Mä en ymmärtäny oikeen vaikka se oli hirveen imoissaan töissä, mutta en tiedä. Ja äitinsä kerto sammaa, että kun hän kyssyy, mitä koulussa on tehty taikka mitä on tapahtunu, en tiä, emmää muista....*
 Lto: *Ei halua ite sitte vastata...*
 Lo: *Nii, että onko sillä jotenki niinku semmonen, et se haluaa pitää niinku erillään vai ei muistaa sitä? Niin, tai sitte tämmönen, että suullinen kertominen on vaikeaa.*
 Eo: *....että se voi olla niinku kokonaisvaltanen tyyppi, et se ei osaa irrottaa sitä mistää.*
 Lo: *Seki voi olla, joo, mutta minua vaan jotenki ihmetyttää, se ku on muuten ihan puhelias tyttö.*
 Eo: *Joo, mut siltä kannattaa varmaan kysellä aika usseinki, et se rupeis oppimaa niinku...*

Teemakansioita esitellessään luokanopettaja kertoi töiden dokumentoinnin olevan vasta aluillaan. Lapset olivat tehneet töitä teeman aikana myös teemavihkoon, johon kaikki työt oli koottu ennen teemakansioiden käyttöönottoa. Tästä johtuen lapset eivät saaneet teemakansiota selatessaan täydellistä kuvaa teemasta ja sen aikana tehdyistä töistä. Opettaja totesi, että kansioden kehittämiseen täytyisi keskittyä jatkossa enemmän.

Lo: *....näissä ei nyt oo kaikkee tästä teemasta tehtyä sen takia, että niillä on ne vihkot pulpetissa ja osa niistä on siellä.*

T *:Joo, että nää on niinku mietintävaiheessa varmaan, että miten laittaa nää työt...*

Lo: *....satsataan ajattelin.*

Myös erityisopettajalla oli ollut tärkeä rooli teeman toteutuksessa. Erityisopettaja oli pyrkinyt huomioimaan Parkkimalla käydessään teeman aihepiirin niissä harjoituksissa, joita hän lasten kanssa teki.

....tein kaikki samat hommat hommat mitä teen, mutta mä yritin käyttää niinku sisältönä näitä aiheita.

Teematyöskentelyn sekä ydinryhmän yhteistyön arviointia. Ydinryhmäläisten palautekeskustelu eteni Kasvan terveeksi -teeman esittelyn jälkeen tutkijan teeman arviointia varten laatimien kysymysten pohjalta. Niiden tarkoituksena oli ohjata keskustelua lapsilähtöisen teematyöskentelyn sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kannalta keskeisiin asioihin. Seuraavassa on luettelo kysymyksistä, joita käytin runkona palautekeskustelun eteenpäinviemisessä.

1. Miten lapsilähtöisyys toteutui mielestäsi teeman toteutuksessa?

- sisäinen rakenne
- ulkoinen rakenne
- dokumentointi
- arviointi
- erityisjärjestelyt
- vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä

2. Millaista palautetta lapset antoivat teemajaksosta?

3. Ajatuksia yhteistyöstä ja teemasta

-edut ja haitat

-kannattiko?

4. Miten yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on ajateltu jatkaa?

Ensimmäinen tutkijan kysymyksistä koski teemaviikon yhteistä runkosuunnitelmaa eli teeman sisäistä rakennetta. Ydinryhmäläiset olivat kokeneet yhteisen suunnitelman tukevan ja helpottavan teeman suunnittelua ja toteutusta.

- T: *...minkälaiseks se yhdessä tehty suunnitelma muuntui sitte omassa käytössä?*
 Leikki/Lto: *...kyllä se oli hirveen hyvä runko siellä pohjalla, että siitä niinku katto sen...*
 Lo: *Vaikka se oli vaan sitä sisältöä, että siinä ei niitä tavoitteita varsinaisesti ollu...*
 Leikki/Lto: *Mut jos sitä ois yksin ruvennu miettimään, niin kyllä siihen ois enemmän joutunu sitte.*
 Lo: *Nii, joo...*
 Lto: *Aika laaja aiheena.*
 T: *Nii. Koitteko te sillon vaikeeksi alottaa yhdessä miettiin niitä tavoitteita? Tai miten aattelette, että oisko se ollu työläämpää yksin...*
 Lo: *No ois varmasti ollu.*

Ydinryhmäläiset kuvailivat myös niitä ympäristöjä, joissa oppiminen oli teeman aikana tapahtunut. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja kertoi vierailleensa lasten kanssa terveydenhoitajan luona. Hän pohti myös miten kirjastossa käynti tai retki uimahalliin olisivat voineet rikastuttaa teeman oppimisympäristöjä. Opettaja totesi, että Parkkiman koulun syrjäinen sijainti rajoitti vierailukohteissa käymistä. Yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä oppimisympäristöinä olivat olleet samat tilat kuin yleensä: luokka ja liikuntasali.

- T: *Minkälaisia oppimistilanteita oli...vaihteliko ne tilanteet tai ympäristöt, missä toimittiin ja tehtiin?*
 Leikki/Lto: *No me tehtiin tää asia siinä omassa salissa, et se oli kyllä ihana poikkeus sitte ku käytiin siellä tervydenhoitajan luona...ne ei halunnu pois...ku eri paikkaan mentiin...ja sitä mä aattelin, että jos sillon ois ollu kirjaston käyttö mahdollista tuolla niin varmaan sitä ois käytetty sitten...se on muuten ollu semmonen tilanne, mistä minä oon tykänny, et sinne voi pienen porukan kans lähtee ja tutkia...*
 Lo: *...oikeestaan meillä ei ollu semmosta paikkaa mihin me oltas menty, ku mehä ei päästä ku uimahalli-reissulla...ja sitte kouluhoitajaki kuitenkin kävi siellä.*

Kysyin ydinryhmäläisiltä, oliko oppimistilanteita varten rakennettu oppimisympäristöjä yhdessä lasten kanssa. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja kertoi pyrkivänsä luomaan jokaiseen teemaan aiheeseen liittyvän oppimisympäristön. Lastentarhanopettaja puolestaan totesi, että aikaisemmin päiväkodissa panostettiin enemmän oppimisympäristöjen rakentamiseen kuin nykyään. Syynä tähän oli lastentarhanopettajan mukaan henkilökunnan vähyys ja siitä aiheutuva ajan puute. Luokanopettaja kertoi Parkkiman esi- ja alkuopetusryhmän teemoihin liittyvän muun muassa työpajatyypistä työskentelyä. Luokanopettaja myönsi, että Kasvan terveeksi teemassa ei oppimisympäristöä kuitenkaan muutettu kovinkaan paljon. Oppimisympäristöjen muokkaamiseen olisikin luokanopettajan mukaan tulevissa teemoissa hyvä kiinnittää enemmän huomiota.

- T: *....onko teillä yleensä sellasta, että tehtäs tai rakennettais joku ympäristö, joko opettaja tekis sen taikka sitten lasten kanssa yhdessä liittyen aiheeseen?*
- Leikkit/Lto: *Joo, oli. Yleensä jotaki yrittää siihen aiheeseen liittyvää tuoda.*
- Lto: *Joskus maailmassa olen tehnyt. Vaan kyllä se on niinku aika lailla enemmänki jäänyt, ku sitä aikaa ei oo enää...sillä lailla olla ryhmästä pois...*
- Lo: *Me ei oo oikeestaan...*
- Lto: *On ne hyviä juttuja.*
- Lo: *....oikeestaan missään muussa tehty sitä muuttamista, ku työpajasysteemi on jollaki viikolla niin sitten muutetaan, meillä on se keskiluokka semmonen, jonka voi niinku pitempiaikaseks.....mää huomasin justiin tämän ulkoisen rakenteen kaikkein heikoimmaksi aiheeksi, johonka täytyy kiinnittää eniten huomiota...että miten saaha tämä semmoseks, että ne lapset menis siihen iie enemmän...*

Vaikka oppimisympäristöä ei oltu teemaan aina muokattu, todettiin yhdessä, että lapset olivat kuitenkin saaneet olla usein tutkijoita ja leikkijöitä. Tämä näkyi myös teeman jälkeen kiinnostuksena teemassa opittuja asioita kohtaan.

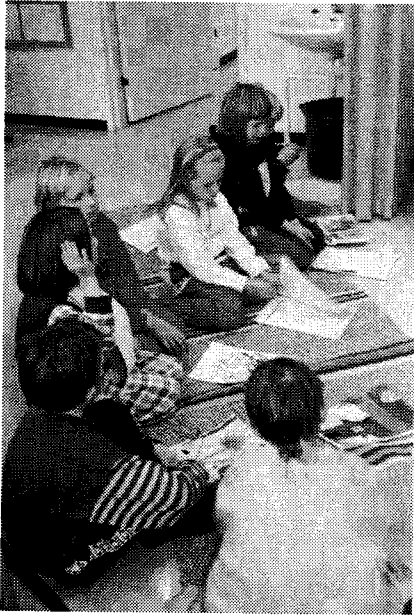
- Leikkit/Lto: *....ja vieläki ne käy niitä tutkimassa ja saattaa johonki yhteytee liittyä, että hei tuuppa kattomaa, et me löydettiin sieltä se, eikö se oo tuolla ympyrässä....niitähän leikitään vieläkin jatkuvasti sitte...*

Ydinryhmäläiset jatkoivat keskustelua teeman dokumentoinnista eli siitä, miten teemaa tallennettiin ja tehtiin näkyväksi sekä lapsille että opettajalle. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja kertoi, että osa lasten töistä jätettiin seinille näkyviin, osa koottiin lasten omiin kansioihin. Lapset saivat seinillä olevat työt kotiin, mutta kansioiden työt käytiin läpi lukuvuoden lopussa, jolloin ne myös palautettiin takaisin lapsille. Lasten työskentelyä oli teeman aikana myös valokuvattu.

- Leikkitt/Lto: *Niitähän jäi sinne näköksälle. Jotaki sieltä tuli kottiin, jota ne hirveesti halus ja jotaki jäi sinne kansioihin.*
- T: *Mitkä nää kansiot on?*
- Leikkitt/Lto: *Se on semmonen, mihin kootaan kaikkia juttuja, mitä tehhään, et joita ei heti viiä kotia....ku on jotaki semmosia, mitkä lapset haluaa aina viiä kottiin...mut sit et siihen on kerätty syksystä kevääseen asti kaikkia juttuja ja katotaan sitte keväällä....et mitä on syksyllä tehty...*

Luokanopettaja kertoi dokumentoineensa teeman töitä lasten kanssa portfolioihin; teemakansioon ja kasvun kansioon. Kasvan terveeksi teemassa suurin osa lasten töistä koottiin teemakansioon. Teeman lopussa teemakansion työt arvoitiin ja lapsen valitsema, teeman paras työ laitettiin valintaperusteluineen lapsen omaan kasvun kansioon. Lapset saivat teemakansion työt pienen säilytysajan jälkeen nipussa kotiin. Lapset olivat myös ehdottaneet, että teemakansion töistä voisi koota vuoden lopussa jokaiselle lapselle oman kirjan. Portfoliotyöskentely oli Parkkimalla vasta aluillaan ja opettaja mietti myös lasten ehdotuksen pohjalta, miten dokumentointia tulevissa teemoissa jatkettaisiin.

- Lo: *....teemasta valitaan yksi portfolioon tai sinne kasvun kansioon ja muut pannaan tuommoseksi nipuksi sitten...*
- Lto: *Saako ne kotiin niitä?*
- Lo: *No, ne saa sitten kyllä kottiin, mutta kyllä niitä nyt jonku aikaa ainaki säilytetään.....No mulle tuli hyvä ehdotus ekaluokan tytöiltä. Että ruvetaan panemaan joka kuukausi oma kirja, niin ku ne kokkoo aina tämmöseen kansioon ne kuukauen työt, että ei erotellakkaa sieltä teematyötä....pannaa kaikki ne aina kuukausittain yhteen ja tehhään siinä vuoessa semmonen kirja sitte.....siitä vaan ottaa ne ja sitä nyt toteutettiin se ensimmäinen kerta sillon ja kyllä se on todemmäkösesti sellanen.....että teemasta valitaan yksi portfolioon...*



KUVA 6 Teeman koonti keskustelupiirissä

Luokanopettaja kertoi, että parhaan työn valinnassa lapset olivat saaneet perustella, miksi työ oli heidän mielestään paras ja mikä siinä oli hyvää. Opettaja totesi, ettei aina ymmärtänyt lasten esittämiä perusteluja. Ne olivat usein erilaisia kuin opettaja olisi odottanut. Ydinryhmäläiset pohtivat yhdessä, mikä mahtoi olla syynä tilanteeseen. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja epäili lapsen valitsevan työn sen perusteella, miltä hänestä oli tuntunut työtä tehdessään. Ajatus vaikutti luokanopettajan mielestä mahdolliselta, sillä lapset olivat usein valinneet sellaisen työn, mikä ei ollut kovin tärkeä teeman aiheen kannalta. Tutkija totesi, että töiden perustelussa tulivat esiin lapsen ja opettajan erilaiset näkökulmat. Tämä erilaisuus olisi hyvä huomioida myös teeman arvioinnissa.

- Lo: *Mutta minä en vielä oo ymmärtäny niitten valintaperusteita sitten millä ne valitsee sinne kasvun kansioon...työnsä.*
- T: *Nii, et niillä on ihan oma logiikka.*
- Lo: *Siis mun mielestä iha erilaisilla perusteilla...*
- Eo: *Ootteks te kysynty niiltä sitte?*
- Lo: *On niitä kysynty...ja osa on tai suurin osa on...*
- Leikkit/Lto: *Kahtosko aikuinen sen ulkonäön perusteella jotakin, mutt lapsi kahtoo sen perusteella, miltä siitä on tuntunu tehä ja....*
- Lo: *Nähtävästi.*

- Leikit/Lto: *...mikä on kiinnostanu hirveesti ja se on ihan sama mitä siinä on siinä paperilla.*
- Lo: *Joo, ja kun siellä on semmosiaki, jotka ei millään tavalla liity sitte ees, että mä en ymmärrä, mitä mukavaa siinä on ollu, että semmonen työ on sitte valittu.*
- T: *Siinä voi verrata sillon niinku opettajaki, että mitä lapsi aattelee ja mitä hän (opettaja) aattelee itte ja mitä tästä vois päätellä siinä vaiheessa kun arvioiki jotain juttuja...*

Luokanopettaja esitteli ydinryhmäläisille vielä lasten teemakansioita ja kasvun kansioita. Yksi lapsi oli valinnut Kasvan terveeksi -teeman parhaaksi työkseen revontulia esittävän piirroksen. Lapsi oli perustellut valintaansa sillä, että ei ollut nähnyt revontulia, mutta niitä olisi mahdollista katsella näköaistin avulla.

- Lo: *Täällä on sitten se terveys -teemaan liittyvä työ....en ole nähnyt revontullet, näköaistin avulla voi katsella.*

Totesimme yhdessä töiden arvioinnin ja parhaan työn valinnan perustelemisen vaativan vielä harjoittelua sekä lapsilta että opettajalta. Tutkija esitti, että olisi hyvä lähteä keskustelemaan lapsen kertomista valintaperusteista pidemmälle, eikä tyytyä ensimmäiseen annettuun vastaukseen.

- Lo: *Eli varmasti lapsetki oppii siihen, ku on muutaman kerran sen tehny.*
- T: *....että pystyy varmaan sitte jatkossa kertomaan enemmän...ja juuri tää että vähä niinku kaiveleeki niitä tietoja, ettei se oo ihan se eka lause, vaan että sitä jatkaa vielä kertomaan, mutta se on varmaan tossa alussa, kun se on ihan uutta vielä, niin se tulee ekana vaan joku juttu....kyll se siit varmaan kehitty...*

Ydinryhmäläiset innostuivat keskustelemaan töiden dokumentoinnista laajemminkin. Lastentarhanopettaja kertoi tallettavansa laatikkoon lapsille tärkeitä tavaroita. Olimme yhtä mieltä siitä, että töitä ei välttämättä tarvitse aina tallettaa kansioon, vaan esimerkiksi kenkälaatikko voi ajaa saman asian.

- Lto: *Mull on yksi semmonen pahvilaatikko minne minä yritän sitte piilottaa kaiken maailman tavaroita.*
- Leikit/Lto: *Ja kyllä ne muistuu sieltäki, ku niitä ruvetaan kaivelemaa...*
- T: *....sehän oli justiin tossakin ideana, et sen ei tarvi todellakaan olla kansio...*
- Lto: *Nii.*
- Lo: *Kenkälaatikko on ihan yhtä hyvä.*

Ydinryhmäläiset olivat dokumentoineet omia ajatuksiaan ja teeman tunnelmia myös omiin päiväkirjoihinsa. Niihin oli koottu muun muassa päivän hyviä hetkiä ja kohokohtia, huomautuksia, ideoita ja erilaisia tunnetiloja.

- Lo: *....oltiin tyytyväisiä johonkin asiaan tai jos jompikumpi on sanonu jonku semmosen asian, joka sais jäädä mieleen...nii sillon kirjoitetaan se tai sitten jos on koettu jotaki semmosta päivän mittaan...*
- Leikit/Lto: *....minä huomasin, että minähän oon runoilija.....täällähän on vaikka minkälaisia huomautuksia...oikee huvittaa, et aijaa...no se on tullu siinä mielenilassa sillon...siellä on suoraan kyllä ne.*
- Lo: *Mutta ehkä ne ideat säilyy kaikkein parhaiten kuitenkin sillä lailla...*
- Lto: *Kyllä muistuu, sitä ei aina muistakkaa muuten, et tän mä oon kirjottanu...*

Päiväkirjaa pitäessään ydinryhmäläiset olivat saaneet enemmän oppilastuntemusta, kokonaisuuksien hahmottamiskykyä ja itsetuntemusta. Päiväkirja auttoi myös muistamaan, mitä oli tehty. Lisäksi päiväkirjaan saatettiin kirjoittaa huomautuksia tai parannusehdotuksia siitä, miten joku asia voitaisiin tehdä paremmin. Ydinryhmäläiset kertoivat myös arvioineensa teemaa omiin päiväkirjoihinsa.

- Lo: *Ainaki sillon ennenvanhaan, sillon ku oli vähemmän vielä oppilastuntemusta....niin se päiväkirjaan kirjottaminen autto hirveesti siinä...ja kyllä vieläkin, että minä teen arviointijaksoo....kyllä ne sitä semmosta määrätynlaista silmälläpitoo ja kokonaisuuen hahmottamista ainaki auttaa.*
- Lto: *Ei tartte aina alottaa ihan alusta, kun se on siitä ajatuksesta kiinni....vaan kelaa vähä niinku taas nauhaa taaksepäin ja hetkimen...*
- T: *Nii, et siinä tulee tavallaan niinku niit tilanteita, mitä on tehty...ja sitte oppilaantuntemusta....oppiiksi siinä itteensä tunteen paremmin?*
- Lto: *Kyllä siinä oppii, kato sitte voi tehdä sen uusiks jollai toisella lailla, ku tietää jo mitä kannattaa karsia, mitä kannattaa laittaa lisää...*
- Eo: *Mä paan monesti sillai, ku pistää jonku arvioimin, vaikka tuokiosta niin mä paan jo siihen vihjeen seuraavaa kertaa varte...että muistappa tehä tuo seuraavalla kerralla.*

Ydinryhmäläisten toimipisteissä yksittäisiä lapsia oli huomioitu erityisjärjestelyin. Ikosen ja Ruotasen koulujen erillisissä esikouluryhmissä esikoululaiset olivat saaneet tulla teeman toimintaan mukaan omien kykyjensä mukaan, kaikilta ei vaadittu samanlaista suoritusta. Parkkimalla tietyille lapsille on laadittu oma, mukautettu opetussuunnitelmansa.

- Leikit/Lto: *No varmaan ainaki tossa minun ryhmässä, että jokuhan teki hirveesti töitä, joku teki sitte vähemmän...en minä heitä tavallaan patistanu...et jokuhan teki tosi tarkkaan....tekee yleensäki kaikki ja joku taas hutasee...*
- Lo: *Meillä nyt on erityisjärjestelyjä jatkuvasti aina osalle, että ei se oikeestaan poikennu siitä järjestelyiltään, mitä niil oli silloin...*

Yksittäisiä lapsia oli huomioitu myös jaettaessa lapsia ryhmiin. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja oli miettinyt, millaisia lapsia laittaisi samaan ryhmään, jotta ryhmistä tulisi toimivia. Luokanopettaja kertoi ryhmitelleensä esi- ja alkuopetusikäiset lapset luokassa kotiryhmiin. Esikoululaiset muodostivat oman kotiryhmänsä, ykkös- ja

kakkosluokkalaiset olivat puolestaan sekaryhmissä siten, että jokaisessa ryhmässä oli ainakin yksi lukutaitoinen lapsi. Luokanopettaja pohti järjestelyn toimivuutta. Lastentarhanopettaja rohkaisi luokanopettajaa toteamalla, että oli kuullut pysyvien ryhmien olevan hyväksi lapsille. Hän oli myös itse laatinut päiväkodissa lasten työtehtäviin pysyvät työparit.

- Leikki/Lto: *No ehkä niissä ryhmäjutuissa piti muutaman kohalla miettiä, et kenenkä ryhmään laittaa, et ei ainakaa joutunu paria samanlaista sammaa porukkaan....niitä semmosia hiljasempia, jotka ei pääse alkuun nopeesti.*
- Lo: *Nii. Ku mä oon tehny semmoset niin sanotut kotiryhmät...että siinä on suurin piirtein jaettu...eskarit on samassa ryhmässä, mutta muut on sitte hajotettu sillai, et siellä ois lukutaitonen aina...mä mietin vaan sitä, että onks se hyvä...*
- Lto: *Nii me on ainaki koettu, että se on...*
- Leikki/Lto: *Että pysyvästi...*
- Lto: *Nii. Minä oon ollu jossain kursseilla, missä nimenomaan painotettiin, että pittää olla...*
- Lo: *Ai jaa!*
- Lto: *...pysyvä ryhmä...*
- Lo: *...että esikoululaisillaki...ko...?*
- T: *Siellähän juuri tulee tää yhteistoiminnallinen oppiminen tosi vahvasti...*
- Lto: *Niin juuri tulee. Me ollaan tänä vuonna tehty sillai, että ku meillä on noita pikkukyötehtäviä niin minä oon pitäny ne samat parit...samat on silittäjinä, samat on kengittäjinä, että minä pidän koko vuoden, katotaan mitä tulee...*

Ydinryhmäläiset keskustelivat myös opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta sekä lapsilähtöisyyden toteutumisesta teemassa. Opettajat kokivat teeman toteutuksen olleen lapsilähtöisempää kuin tavallisesti. Lapsia oli kuunneltu ja heidän ideoitaan oli otettu huomioon aikaisempaa enemmän.

- T: *No mites sitte yleensä ottaen teidän mielestä tää teijän teematyöskentely oli lapsilähtöistä, mitenkä lapsi otettiin mukaan näissä...eri vaiheissa ihan suunnittelusta arviointiin....*
- Leikki/Lto: *Kyllä varmasti enemmän ku tavallisesti. Vaikka sitä on ollu olevinaan, että kuuntelee lasta ja aattelee, et mitä ne juttelee ja mitä ne ettii noista, mutta eihän niilt oo voimu suoraan kysyä...(Naurahdus)..*
- T: *Mm, elikkä pyrit ottaan niinku tavallaan niitten ideoita huomioon...*
- Leikki/Lto: *Nii.*
- T: *...koko ajan siinä ku se eteni...*
- Leikki/Lto: *Kyllä.. Vaikka koen, että aina teen työtä sillä tavalla, että kuuntelen lapsia...mutta nyt vielä enemmän, et ei sitä koskaan liikaa tee.*

Luokanopettaja totesi, että kiire on usein esteenä lapsilähtöiselle opetukselle. Kiireessä tulee hänen mielestään helpommin tartuttua opettajajohtoisesti eri tilanteisiin.

Kyllä siinä on aina kuitenkin parantamisen varaa, että minä huomasin nytki taas, että aina ku oli semmonen rauhallisempi aika niin sillon muistaa kysyä, että mitenkä sä tän teit tai sillon ku (lapsi) tulee kysymään, niin kysyäki vastakysymyksellä...mutta sitte heti ku tulee kiire niin sitte...kato tuosta. Et se on niinku semmonen suojautumiskeino aina siinä kiireessä, että yrittää oikasta.

Ydinryhmäläiset keskustelivat myös siitä, mitä lapsilähtöisyydellä pohjimmitaan tarkoitetaan. Erityisopettajan mukaan ei ole lapsilähtöistä antaa lapsen tehdä kaikkea mitä hän haluaa. Elämässä on tehtävä ja opittava myös paljon sellaista, mikä ei välttämättä ole kovin mieluista. Lastentarhanopettaja esitti lapsen mielenkiinnon voivan syntyä jotain asiaa kohtaan, vaikka asia ei aluksi olisi kiinnostanutkaan. Erityisopettaja painotti lisäksi, että lapsi ei aina tiedä, mikä on hänelle parasta. Tutkija totesikin opetustapahtumassa olevan aina läsnä sekä opettajan että oppilaan, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Sen vuoksi myös opettaja on tärkeä henkilö oppimistapahtumassa.

- Eo: *Mulle tuliki tästä lapsikeskeisyydestä mieleen yks semmonen artikkeli, minkä mä kerran luin, että ei voi niinkö tehdä vain sitä, mitä laps haluaa tai antaa lapsen tehdä vain sitä....tavallaan pitää oppia tekemään paljo semmosta, mikä ei oo aina mieluistakkaa.*
- Leikki/Lto: *Ja tuleehan sitä sillonki.*
- Lto: *Nii ja se voi olla kiinnostava vaikka se ei oo mieluisa alussa.*
- T: *Nii ja kiinnostuski voi herätä....motivaatio ei välttämättä oo sisäsyntyistä joka asiaan.*
- Eo: *Eihän lapsi voi aina tietää, että mikä hänelleki on parasta...*
- T: *Lapsilähtöisyys on tavallaan niinku vuorovaikutusta...ei kielletä opettajan olemassaoloa...koska opetustapahtumassa on yleensä opettaja ja oppilas kummatki...*

Myös lapset olivat antaneet palautetta teemajaksosta. Parkkiman esi- ja alkuopetuksessa olevat lapset antoivat opettajalle palautetta teeman mukavista ja ikävistä asioista. Esikoululaisten kertomat mukavat asiat olivat samoja kuin esikoululaisten haastatteluissa ja parhaan työn valinnassa oli tullut esiin. Esikoululaisista oli ollut ikävää, että kaikkia töitä ei ehtinyt tehdä tai ettei ollut osannut kirjoittaa haluamaansa asiaa.

- Lo: *Sitte, mikä teemassa oli mukavaa, mikä ikävää niin Joonas sano, että väritystehtävät ihmisestä oli mukavia.*
- T: *Joo'o. Se valitsi sitte sen...*
- Lo: *Joo. Ja sitten se, mikä oli ikävää niin en tehnyt ruoka-aineympyrää, ku se oli poissa.*
- Leikki/Lto: *Se vaivas sitten...*
- Lo: *Joo, vaivasi häntä, ku toisilla oli ja....sitte Samu sano, että mukavinta oli kalan tekeminen ja sitten ikävintä, en osaa kirjoittaa, et se olis halunnu kirjoittaa eskari siihen juttuunsa eikä osaa. Sitten Ammi...ambulanssileikki oli mukavinta ja mikään ei ollu ikävää.*

Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja puolestaan kertoi, että osa lapsista olisi vielä halunnut opetella luustoon ja luurankoon liittyviä asioita. Jotkut lapsista taas hämmästelivät Kasvan terveeksi -teeman pituutta.

Leikkit/Lto: *Joo, mut ku se luuranko vielä, käydään hakemassa se luuranko...*

T: *Ne olis halunnu sitä erityisesti vai?*

Leikkit/Lto: *Niin ku pari poikaa halus sitä luurankoo. Mutta kyllähän siinä lopussa joku jo sano, et ai vieläkö me siitä jutellaan...*

Ydinryhmäläiset arvioivat myös yleisesti teeman sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteutusta keväällä ja syksyllä 1996. Yhteistyön etuna nähtiin sen toimiminen "päänavauksena" esi- ja alkuopetuksen väliselle kohtaamiselle. Lisäksi yhteisen tekemisen kautta oli saatu tietoa toisten töistä. Yhteistyö koettiin siten tärkeänä ja omaa työtä rikastuttavana asiana, mutta samalla myös vaativana ja voimia vievänä asiana.

T: *...kannattiko teijän mielestä tällöinen juttu, että ootte yhdessä lähteny miettiin teematyöskentelyä?*

Lto: *On musta hurjan hyvä sillai, ku tässä on mietitty just tätä yhteistyötä...niin on tämä joku päänavaustehty iha yhdessäki.*

Lo: *Mulle tämä on ainaki ollu hirveen tärke sen takia, että mistäs minä muuten oisin saanu tietää, että mitä ne (Naurua) tekee tuolla...*

Lto: *Nii, päiväkodissa.*

Lo: *...Muksuteekissa...ja eskariryhmässä, jos ei ois ollu tätä...*

Eo: *Joo, kyll on ihan mukava niinku päästä tavallaan sisälle tähän hommaan sillee.....ku on tullu tänne niin tätä kautta justiin niinku tuonne päivähoion puolellekki...jotenki, ettei tarvi niinku itte siitä kantaa huolta, eskareitten kohalla varsinki...*

Leikkit/Lto: *Aina jää jotaki hihaan. Vaikka yhdessä välissä...syyskuulla tuntu, kun niitä oli näitä istuntoja vähä tiuhaan tahtiin, että (Naurua)...meinas vanku loppua.*

Koin myös itse tutkijana saaneeni paljon ydinryhmän yhteistyöstä. Olin saanut työskennellä kokoneiden opettajien kanssa ja oppia heidän ammattitaidostaan sellaista, jota pelkkä opiskelu ei tarjoa.

...on tosiaan saanu sellasta tietoo ja oppia paljo, mitä opiskelumaailmas ei saa, että mun mielestä tää on sellasta parasta oppia...

Ydinryhmäläiset vaikuttivat innokkailta jatkamaan esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä myös tulevaisuudessa. Yhteistyökokeilu tarjosi hyvän pohjan yhteistyölle ja sen kehittämiseksi. Yhteistä suunnittelua haluttiin jatkaa lapsilähtöisen teematyöskentelyn merkeissä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä oltiin halukkaita myös laajentamaan. Ydinryhmäläiset päättivät

ottaa joulun jälkeen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön mukaan myös muita asiasta kiinnostuneita.

- T: *...miten ootte aateltu jatkaa, jatkuuko tän ydinryhmän toiminta....et täs on aika hyvä lähtökohta teillä nytte...lähtee kehittään tätä...*
- Lo: *Tiitättekö mull on ollu yks ajatus ...nyt ei varmaan emen joulua...*
- Lto: *Ei.*
- Lo: *...mutta sit joulun jälkee, tammikuussa voitasko ajatella, että otettas tähän porukkaan, jos on halullisia tulemaan....(eräs opettaja) on monta kertaa sanonu, että hän tulis hirveen mielellään ja tuota siellä on muutamia muitaki semmosia, jotka haluaisivat tulla, koska heillä on varmaan samat ongelmat, ku mullaki, että se kuusvuotiaan sielunelämä on hataralla tietopohjalla....haluaisivat hirveen mielellään justiin tämmöseen keskusteluporukkaan....eikä sen tarvittis olla kovin usein se kokoontuminen....että ei sidottas hirveen paljo iltoja,mut aina sillon tällön...*
- Leikkit/Lto: *Sillon tällön....yrittää jonku toisen aiheen samalla tyylillä...*
- Lo: *Ja jos siinä vaiheessa, ku ruvetaan suunnittelemaan sitä niin...*
- Leikkit/Lto: *Tulis muita mukkaan.*
- Lo: *...ilimotettas, että saavat tulla jokka on....kiinnostuneista tämmösestä vähä pitemmän jännitteen suunnittelusta ja työstä...sitte alotettas se teema sillä lailla kun nyt alotettiin...*

Rohkaisin ydinryhmäläisiä kertomaan kokeilustaan myös laajemmin muille kaupungin esi- ja alkuopettajille. Ydinryhmäläisten yhteistyö voisi olla antamassa ajatuksia esi- ja alkuopetuksen välisestä yhteistyöstä.

- T: *....tämä on niinku yks kokeilutapa, mikä voi herättää taas ideoita toisessa....mä luulen, et se kyllä varmasti kiinnostas muita...*
- Lo: *...yhen polun pää...*

Palautekeskustelun jälkeen ydinryhmäläiset jatkoivat kokoontumisiaan itsenäisesti ilman tutkijan läsnäoloa. Ensimmäisessä omassa kokoontumisessaan he vastasivat yhdessä laatimani palautekyselyyn (ks. Liite 3). Kyselyssä ja siihen annetuissa vastauksissa tuli tiivistetysti esiin ydinryhmäläisten ajatukset esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimisen vaiheista. Keväällä 1996 ydinryhmäläisillä ei ollut juurikaan odotuksia yhteistyötä kohtaan. Kevään ja syksyn 1996 yhteistyötä arvioidessaan ydinryhmäläiset totesivat kuitenkin saaneensa yhteistyöstä paljon. Ydinryhmän ilmapiiri oli koettu terapeuttisena ja välittömänä. Myös tutkijan mukanaolo oli ollut ydinryhmäläisten mielestä myönteinen asia. Tutkija oli heidän mukaansa pitänyt kiinni yhteistyön järjestelmällisestä etenemisestä. Yhteisen suunnittelun etuna ydinryhmäläiset pitivät ennen kaikkea näkökantojen laajentumista.

Ydinryhmäläiset olivat kokeneet kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten kartoittamisen omalle työlleen terveellisenä asiana. Vaikka käsitekyselyistä ei heidän

mukaansa ollut suoranaista hyötyä arkityöskentelyyn, käsittekyselyiden yhteinen purkaminen vaikutti yhteistyön liikkeelle lähtöön. Käsitteistä keskustellessaan ydinryhmäläiset olivat huomanneet ajattelevansa samoja asioita.

Myös teematyöskentelyn valinta yhteistyön painoalueeksi oli koettu myönteisenä asiana. Kasvan terveeksi -teeman yhteinen suunnittelu oli ollut antoisaa ja mukavaa huolimatta siitä, että se vei paljon aikaa. Yhteissuunnittelusta oli ollut apua kunkin ydinryhmäläisen omalle työlle ja teemaan liittyviä asioita oli tullut ajateltua ja käsiteltyä laajemmin kuin tavallisesti. Lisäksi ryhmän odotukset olivat saaneet ydinryhmäläiset ylittämään itsensä teeman toteutuksessa.

Lapsilähtöisyys oli toteutunut ydinryhmäläisten mukaan teeman suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa tavallista enemmän. Työtavatkin olivat saattaneet muuttua lasten ehdotuksesta. Myös lapset itse olivat pitäneet teemajaksosta.

Ydinryhmäläiset olivat kokeneet tärkeänä päiväkirjan pitämisen teemajakson aikana ja he aikoivat jatkaa päiväkirjamerkintöjä myös tulevaisuudessa. Ydinryhmäläiset huomasivat teemaa suunnitellessaan ja toteuttaessaan omien tietojensa hataruuden. He kertoivat teeman aikana myös itse oppineensa terveeksi kasvamiseen liittyviä asioita.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö ydinryhmässä keväällä ja syksyllä 1996 antoi myös haasteita jatkotyöskentelylle. Tulevaisuudessa yhteistyötä tulnaisiin jatkamaan mahdollisesti laajennetulla ydinryhmällä. Yhteistyön painoalueena nähtiin edelleen teematyöskentely sekä uutena painoalueena portfolioarvioinnin kehittäminen. Ydinryhmä oli valmis myös esittelemään omaa yhteistyötään muille Pyhäjärven esi- ja alkuopettajille.

Seuraavassa taulukossa on esitetty yhteenveto Kasvan terveeksi - teeman sekä kevään ja syksyn 1996 esi- ja alkuopetuksen yhteistyön arvioinnista ydinryhmässä.

TAULUKKO 13. Yhteenveto yhteistyön arvioinnista

* Teeman esittely

- teeman eteneminen eri toimipisteissä (kertoen, kuvin, lasten kansioiden kautta)
- lasten ennakkokäsitykset huomioitu työskentelyssä
- ydinryhmäläisten laatima runkosuunnitelma oli tavoittanut lapset sekä erillisissä esikouluryhmissä että yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä: runkosuunnitelman aihealueet olivat jääneet lasten mieleen teemasta opittuina asioina

* Yhteistyön arviointi

1. Miten lapsilähtöisyys toteutui mielestäsi teeman toteutuksessa?

Sisäinen rakenne

- yhteinen suunnitelma tuki ja helpotti sekä teeman suunnittelua että sen toteutusta

Ulkoinen rakenne

- teeman toimintaympäristöinä oma luokka, liikuntasali sekä leikit/ltto:lla vierailu terveydenhoitajan luona
- leikit/ltto: luotiin oppimista tukeva ympäristö myös tuttuun työskentelytilaan
- lo: ei muutettu tuttua ympäristöä, mahdollista muissa teemoissa esim. pajatyypisen työskentelyn muodossa
- lapset saaneet olla tutkijoita ja leikkijöitä
- > toimintaympäristön muokkaamiseen kiinnitettävä jatkossa enemmän huomiota

Dokumentointi

- leikit/ltto: lasten töitä seinille, kansioihin, toiminnan valokuvaaminen
- lo: lasten töitä seinille, teemakansioon, kasvun kansioon
- lapset perustelivat parhaaksi valitsemiaan töitä eri tavalla kuin opettaja oli odottanut
- > lapsen ja opettajan erilaiset näkökulmat tärkeää huomioida teeman arvioinnissa
- > arviointi ja perustelu vaatii vielä harjoitusta sekä opettajalta että oppilaalta
- lto: lasten töitä laatikoihin
 - dokumentointivälineen ei aina tarvitse olla kansio, vaan se voi olla myös laatikko
- yhteistä ydinryhmäläisille: päiväkirjat
 - koottu ajatuksia ja tunnelmia (hyvät hetket, kohokohdat, huomautukset, ideat, tunnetilat)
 - lisännyt oppilastuntemusta, kokonaisuuden hahmottamiskykyä, itsetuntemusta sekä arviointikykyä

Arviointi

- kietoutui dokumentointiin
- lasten kansioiden arviointi, työskentelyn arviointi omaan päiväkirjaan

(jatkuu)

Taulukko 13 (jatkuu)

Erityisjärjestelyt

- yksittäisten lasten huomiointi

-leikit/lto: lapset mukana työskentelyssä omien kykyjensä mukaan, kaikilta ei vaadittu samaa

- lo: esikoululaiset, ykkös- ja kakkosluokka, mukautetuilla lapsilla omat opetussuunnitelmansa

- lasten huomiointi ryhmiin jaettaessa

- leikit/lto: toimivien ryhmien muodostaminen

- lo: kotiryhmät

- lto: pysyvät työparit

Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä

- lapsilähtoisempää kuin tavallisesti: lapsia kuunneltiin, lasten ideoita huomioitiin

- kiire joskus esteenä lapsilähtöisyyden toteutumiselle

- lapsilähtöisessä opetuksessa tärkeää opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

2. Millaista palautetta lapset antoivat teemajaksosta?

- yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä: teeman parhaat työt olivat jääneet mukavimpina asioina lasten mieleen. Ikävää oli ollut, että kaikkia töitä ei ollut ehtinyt tehdä tai ettei osannut kirjoittaa.

- koulujen erillisissä esikouluryhmissä: luusto ja luuranko olisi vielä kiinnostanut, osa lapsista ihmetteli teeman pituutta

4. Miten yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä on ajateltu jatkaa?

-yhteistyötä jatketaan teematyöskentely painoalueena

-joulun jälkeen ydinryhmään mukaan muita yhteistyöstä kiinnostuneita

6 YHTEISEN KIELEN LÖYTYMINEN

Lähtiessään tutkimaan ja kehittämään omaa työtään keväällä 1996, Pyhäjärven esi- ja alkuopettajat asettivat tavoitteekseen etsiä yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille. Opinnäytetyössäni olen pyrkinyt selvittämään, mitä tutkimusmatkan aikana tapahtui ja löydettiinkö esi- ja alkuopetukselle yhteinen kieli.

Kulttuurienvälinen viestintä avasi tutkimukselle tuoreen näkökulman esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Uudenlaista teoreettista ajattelua edusti myös esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen ja sen rakentumisen tarkastelu. Esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä tarkasteltiin ensin teorian pohjalta, jolloin kulttuurin tärkeän ilmenemismuodon, kielen, ominaisuuksien perusteella jäsennettiin muuta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön liittyvää teoriaa. Näin saatiin selville, että esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli rakentuu päiväkotij- ja koulukulttuurien välisessä viestinnässä, ilmentää esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyökulttuuria ja toimii välineenä yhteistyökulttuurin oppimiselle ja luomiselle.

Jatkossa olisi erittäin mielenkiintoista selvittää tarkemmin, mitä esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen sisällölliset elementit ovat ja mistä yhteinen kieli koostuu. Lyhyesti sanottuna, mitä esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli on. Tutkimuksessa toki tuotiin esiin paljon yhteisen kielen sisällöllisiä elementtejä kuten lapset, vanhemmat, esiopetus ja teematyöskentely. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnitettiin kuitenkin yhteisen kielen rakentumiseen tutkimusprosessin aikana. Vastauksen löytäminen kysymykseen 'Mitä esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli on?' edellyttäisi kuitenkin koko tutkimusaineiston uudelleen analysointia.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsittiin tässä tutkimuksessa ensisijaisesti toimintatutkimuksen keinoin. Toimintatutkimuksen ja yhteisen kielen etsimisen vaiheet olivat siten toisiinsa kietoutuneina. Tutkimusprosessi koostui orientoinnista, pohdinnasta, suunnittelusta, toteutuksesta sekä jatkuvasta toiminnan arvioinnista. Tutkimusprosessin vaiheet olivat siten osaltaan tämän tutkimuksen tulosta.

Gran (1982, 42-50) on jäsentänyt esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kolmelle ekologiselle tasolle: henkilö-, ryhmä- ja systeemitasolle. Tässä tutkimuksessa henkilötasolla tapahtuva yhteistyö nähtiin jokaisen ydinryhmäläisen omassa toimipisteessä tekemänä henkilökohtaisena työnä ja lasten tukemisena. Ryhmätason puolestaan muodosti kunkin ydinryhmäläisen toimipiste ja siellä työskentelevien henkilöiden välinen yhteistyö.

Systeemitason yhteistyötä edusti ydinryhmä ja ydinryhmän tekemä esi- ja alkuopetuksen yhteistyö. Seuraavissa luvuissa pohditaan tarkemmin, miten esi- ja alkuopetuksen yhteinen kieli löydettiin henkilö-, ryhmä- ja systeemitasoilla tässä tutkimuksessa.

6.1 Yhteinen kieli henkilötasolla

Käsitteiden reflektointia. Ydinryhmäläiset lähtivät etsimään yhteistä kieltä tilanteesta, jossa jokainen yhteistyöhön osallistuja toteutti esiopetusta erilaisista lähtökohdista käsin: luokanopettaja koulun yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä, lastentarhanopettaja päiväkodin erillisessä esikouluryhmässä sekä lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaaja koulujen erillisissä esikouluryhmissä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöltä odotettiin lähinnä tietoa toisten töistä ja ideoita oman työn toteuttamiseen. Yhteistä kieltä, jolla tietoa oltaisiin voitu jakaa, ei käytännössä vielä ollut olemassa.

Ydinryhmäläiset aloittivatkin yhteisen kielen etsimisen vastaamalla käsitteilyyn, jossa jokainen sai henkilökohtaisesti reflektoida omia kasvatusta, opetusta ja oppimiskäsityksiään. Käsitteilyt analysoitiin Laineen (1992) laatiman luokitusrungon mukaan. Tuloksista kävi ilmi, että kasvatusta ja opetuskäsitykset olivat tiedostuneet ydinryhmäläisille oppimiskäsityksiä paremmin. Myös Laine (1993) ja Niemelä (1994) totesivat opiskelijoiden käsityksiä selvittäessään kasvatusta ja opetuskäsitysten tiedostuneen opiskelijoille oppimiskäsityksiä paremmin. Tämän kaltaiset tulokset saattavat johtua siitä, että oppimista ja oppijan näkökulmaa ei ehkä tulla ajatelleeksi yhtä usein kuin opettajan rooliin lähemmin liittyvää kasvattamista ja opettamista.

Tässä tutkimuksessa kasvatusta, opetus ja oppiminen olivat tiedostuneet ydinryhmäläisille kohtalaisen hyvin, joskin tuloksissa oli vielä matkaa korkeimmille jäsentyneisyystasolle. Myös Laine (1993) ja Niemelä (1994) totesivat opiskelijoiden käsitysten jääneen vielä opiskelujen loppuvaiheessakin melko selkiintymättömiksi. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että kasvatusta, opetus- ja oppimiskäsitysten jäsentyminen voisi jatkua vielä työelämässään. Usein opettajat tarvitsevat kuitenkin tukea, mahdollisuuksia ja aikaa käsitystensä reflektointiin (ks. Hirsjärvi 1980; Wildman & Niles 1987; Spodek 1996). Ydinryhmäläisille tarjoutui tässä tutkimuksessa mahdollisuus omien käsitystensä tarkistamiseen usean työssäolovuoden jälkeen. Monissa opettajien käsityksiä kartoittavissa tutkimuksissa painotetaan ainoastaan henkilökohtaista käsitysten reflektointia (esim. Patrikainen 1997; Silkelä & Väisänen 1997). Kuitenkin myös yhdessä toteutetun

asiantuntijuuden jakamisen on todettu edistävän refleksiivisyyttä (ks. Eteläpelto 1992; Keiny 1994). Tässä tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan sekä yksin että yhdessä toteutettu käsitysten reflektointi.

Laine (1993) totesi tutkimuksessaan lastentarhanopettajien käsitysten sijoittuvan usein alemmalle jäsenyneysstasolle kuin luokanopettajien käsitysten. Tässä tutkimuksessa ei ollut havaittavissa käsitysten toistuvaa sijoittumista ammattikunnittain samoille jäsenyneysstasoille. Sen sijaan ydinryhmäläisten vastaukset olivat hämmästyttävän lähellä toisiaan. Oli ilahduttavaa huomata ydinryhmäläisten vastausten samansuuntaisuus, sillä se loi hyvän lähtötilanteen esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen löytymiselle.

Tässä tutkimuksessa analysoimatta jääneet käsitykset esiopetuksesta, alkuopetuksesta sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä tarjoavat tulevaisuudessa mahdollisuuden jatkotutkimuksen toteuttamiselle. Se edellyttäisi kuitenkin uuden luokitusrunгон kehittämistä tulosten analysointiin. Myös Laineen (1992) laatimat luokitusrungot saattavat kaivata tulevaisuudessa tarkistuksia, jotta luokitukset vastaisivat uusimpia, kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa esitettyjä määritelmiä kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta.

6.2 Yhteinen kieli ryhmä- ja systeemitasoilla

Käsitysten reflektointia ydinryhmässä. Käsitteilyiden reflektointia jatkettiin systeemitasolla purkamalla kyselyt ydinryhmän yhteisessä kokoontumisessa. Yksin toteutetusta pohdinnasta siirryttiin siten yhdessä toteutettuun reflektointiin. Henkilökohtaisessa käsitteilyiden reflektoinnissa oli ikäänkuin herätetty jokainen ydinryhmäläinen ajattelemaan omaa käsitystään kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Samalla luotiin pohja yhdessä toteutetulle käsitysten reflektoinnille eli mahdollisuudelle keskustella itselle heränneistä ajatuksista yhdessä toisten kanssa. Ydinryhmäläiset saivatkin yhteisessä kokoontumisessaan verrata vastauksiaan luokitusrunkoon, jolla käsitteilyt oli analysoitu, ja esittää oman tulkintansa vastauksiensa sijoittumisesta. Lisäksi omia ja toisten vastauksia oli mahdollista perustella, kritisoida ja tarkentaa.

Ydinryhmäläiset kritisoivat luokitusrunkoa sen teoreettisuuden vuoksi. He totesivat lisäksi, että kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten luokittelu ei välttämättä kertonut koko totuutta vastausten yksimielisyydestä tai niiden sijoittumisesta

luokitusrunkoon. Tämän vuoksi käsitysten reflektointi ryhmässä olikin paikallaan. Jokainen sai esittää oman tulkintansa vastauksesta, eikä vastausten tulkitseminen jäänyt vain tutkijan tekemän analyysin varaan.

Seuraavassa olen nostanut esiin sellaisten vastausten luokitukset, jotka joidenkin ydinryhmäläisten kohdalla erosivat tutkijan tekemistä tulkinnoista. Tutkija oli tulkinnut luokanopettajan määritelmän *kasvatuksesta* ohjaamiseksi. Purkamistilanteessa luokanopettaja itse näki kasvatuksen ohjaamisen lisäksi myös tavoitteellisena kasvattamisena. Kasvatusprosessin kohdalla tutkija luokitteli lastentarhanopettajan ja luokanopettajan vastaukset yksisuuntaiseksi kasvattajan toiminnaksi. Lastentarhanopettaja ja luokanopettaja näkivät kasvatuksen olevan kuitenkin vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä eikä ainoastaan yksisuuntaista kasvattajan toimintaa. Lastentarhanopettaja ja luokanopettaja täydensivät myös kasvatuksen sisällön määrittelyä sosioemotionaalisuutta painottavista kasvatussisällöistä kasvatukseen, joka vaikuttaa kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin. Kasvatuksen päämäärän kohdalla tutkija oli sijoittanut leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja vastauksen sosioemotionaalisuuden kehittämiseen tähtääväksi kasvatukseksi. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettajan mukaan kasvatuksen päämääränä oli kuitenkin tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen.

Lastentarhanopettaja piti *opetuksen* tavoitteellisuutta itsestäänselvyyttenä, vaikka ei ollut sitä vastauksessa erikseen maininnut. Leikkitoiminnanohjaaja-lastentarhanopettaja tarkensi vastaustaan opetuksen sisällön kohdalla tutkijan luokittelemasta tietojen ja taitojen oppimisesta kohti kaikki persoonallisuuden osa-alueet sisältävää oppimista. Opetusprosessin ja opetuksen tavoitteen ydinryhmäläiset puolestaan tulkitsivat samoilla perusteilla kuin tutkijakin. Myös *oppimista* tarkasteltiin samoin perustein kuin tutkija oli vastaukset tulkinnut. Erityisopettaja kritisoi oppimiskäsitysten luokitusrungossa kohtaa, jossa puhuttiin pysyvästä muutoksesta. Hän pohtikin, voiko jatkuvasta oppimisesta käyttää nimitystä pysyvä muutos.

Ydinryhmäläisten tekemien tulkintojen mukaan kasvatus- ja opetuskäsityksiä koskevat vastaukset olisivat sijoittuneet ylemmille jäsenyntyneisyystasojen kuin tutkijan tekemissä tulkinnoissa. Tulokset osoittavat, että ydinryhmäläisten käsitysten reflektointi jatkui ja varsinainen käsitysten tiedostaminen tapahtui siis vasta yhteisesti toteutetussa purkamistilanteessa.

Ydinryhmäläisten vastauksiin olivat vaikuttaneet omat kokemukset sekä henkilökohtainen elämänhistoria. Tämän vuoksi erilaiset ja eri ammattikunnista nousevat näkökulmat rikastuttivat yhteistä keskustelua. Käsitekyselyiden purkaminen toimi asiantuntijuuden jakamisena eri ammattiryhmien välillä, jolloin ydinryhmäläiset tulivat tietoisiksi myös toistensa tavoista käsittää kasvatus, opetus ja oppiminen. Purkamiseen alussa liittynyt epävarmuus ja kriittinen suhtautuminen muuttui innostuneeksi keskusteluksi. Yhteinen keskustelu toi ryhmäläisiä lähemmäksi toisiaan edistäen myös kulttuurien välistä viestintää ja yhteisen kielen löytymistä.

Samankaltaista ryhmässä toteutettua lastentarhan- ja luokanopettajien suorittamaa käsitysten reflektointia on kokeiltu muun muassa Riihelän (1993) toteuttamassa ETSIKKO-projektissa, jossa opettajat kehittivät omaa työtään yhteistyön kautta. Opettajat olivat pohtineet ryhmissä lapsikeskeisyys-käsitettä. Projektin heikkoutena pidettiin suuria ryhmiä. Myös ryhmätöiden muokkaaminen olisi vaatinut suurempaa panostusta. Projektin aikana löydettiin kuitenkin perusteet esi- ja alkuopetuksen yhteiselle pedagogiikalle. Tässä tutkimuksessa pyrittiin pääsemään syvemmälle ryhmässä toteutetussa käsitteiden reflektoinnissa. Ydinryhmäläiset saivat ensin rauhassa pohtia omaa käsitystään kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. Tämän jälkeen yhteinen käsitysten reflektointi toteutettiin pienessä ryhmässä, jolloin jokaisella osallistujalla oli aikaa ja mahdollisuus pohtia uudelleen omia vastauksiaan.

Teematyöskentelyä. Käsitusten reflektointi jatkui edelleen, kun ydinryhmäläiset alkoivat suunnitella yhdessä lapsilähtöisen Kasvan terveeksi -teeman toteutusta. Suunnittelussa huomio kiinnitettiin nyt erityisesti lapseen ja hänen oppimiseensa. Kun käsitekyselyissä ja niiden purkamisessa painotettiin ajattelutapojen muuttumista, siirryttiin teeman suunnittelussa kohti konkreettisempaa yhteistyötä ja toimintatavoissa tapahtuvaa muutosta. Ydinryhmäläiset haastattelivat suunnittelun lähtökohdaksi lapsia siitä, mitä he tiesivät terveeksi kasvamisesta ja mitä he halusivat siitä oppia. Haastattelujen tulokset esiteltiin ryhmässä. Niistä kävi ilmi lasten kiinnostus etenkin sairauksia kohtaan. Lasten kertomien asioiden ja opetussisältöjen perusteella laadittiin Kasvan terveeksi -teemalle ydinryhmän yhteinen runkosuunnitelma.

Ydinryhmäläiset suunnittelivat yhdessä myös teeman toteutusta erilaisissa kasvatuskulttuureissa. Keskustelua herättivät muun muassa opetuskeskustelun toteuttaminen, opetuksen tavoitteellisuus ja vapaan leikin osuus opetuksessa.

Ydinryhmäläiset huomasivat olevansa kiinnostuneita samankaltaisista asioista. Luokanopettajaa askarrutti myös, miten toteuttaa vapaata leikkiä yhdistetyssä esi- ja alkuopetusryhmässä. Myös Johansson ja Jancke (1995) saivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeita tutkiessaan selville, että useat ala-asteen opettajat puhuvat leikin merkityksestä lapsen oppimisen kannalta ja toivovat voivansa vastata lapsen leikin tarpeisiin omassa opetuksessaan. Lisäksi Riihelä (1993) on todennut sekä koulun että päiväkodin perinteissä olevan vahvoja alueita, joista kokemuksia vaihtamalla voisivat hyötyä niin opettajat kuin lapsetkin. Riihelä (1993) nosti yhdeksi vahvaksi alueeksi leikin merkityksen ymmärtämisen. Tässä tutkimuksessa, samoin kuin Stolpen (1995) tutkimuksessa, pyrittiin juuri jaetun asiantuntijuuden kautta parempaan esiopetukseen. Luokanopettaja saikin vapaan leikin toteuttamiseen ideoita muun muassa lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaajalta.

Ydinryhmäläiset saivat lisäksi suunnitteluunsa virikkeitä lapsilähtöisestä opetuksesta kertovan videon kautta. Lopuksi ydinryhmäläiset suunnittelivat yhdessä erilaisia, teemassa toteutettavia oppimistehtäviä. Yhdessä todettiin, että yhteistyöhön on tärkeää lähteä omista lähtökohdista käsin (ks. myös Christensson 1995).

Seurasin ryhmätasolla tapahtunutta teeman toteutusta lähemmin Parkkiman ala-asteella. Kiinnitin huomiota erityisesti siihen, miten opettajan asettamat *tavoitteet kohtasivat lapsen*, miten *lapsilähtöisyys toteutui opetuksessa* ja miten *lapsilähtöisellä opetuksella tavoitettiin lapsi*. Lasten haastatteluista kävi ilmi, että opettajan asettamat tavoitteet muistui lasten mieleen kunkin päivän ja teeman tapahtumina. Mukavinta lasten mielestä tunneilla ja teemassa oli konkreettinen tekeminen ja leikki. Opettaja huomioi yksittäisiä lapsia häiriötilanteiden sattuessa sekä eriyttäessään opetusta lapsen tasolle sopivaksi. Teemaan sisältyi sekä opettajajohtoista että lapsilähtöistä työskentelyä. Opettaja ja lapset olivat kuitenkin koko ajan vuorovaikutuksessa keskenään. Teemaviikon toimintaympäristön muodostivat oma luokka, liikuntasali ja eteinen. Tiloihin oli tehty erityisjärjetelyjä vain pistetyöskentelyn ajaksi. Vaikka oma luokka oli toimintaympäristönä viihtyisä ja kodinomainen, toimintaympäristössä olisi ollut kehittämisen varaa. Teeman aihepiirit olisivat voineet antaa ideoita toimintaympäristön rakentamiselle enemmän lapsen oppimista tukevaksi. Toimintaympäristöä olisi voinut muokata teeman aiheen mukaan esimerkiksi rakentamalla yhdessä lasten kanssa tutkimus- ja toimintanurkkauksia.

Mielenkiintoista oli, että sekä lapsilähtöinen että opettajajohtoinen opetus oli tavoittanut lapset. Palovaaran (1996) mukaan olisikin löydettävä tasapaino lapsikeskeisen

ja aikuisjohtoisen opetuksen välille. Hänen mielestään erilaiset näkökulmat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemminkin toisiaan täydentäviä. Tässä tutkimuksessa lapset muistivat eri opetustavoille pohjaavat tunnit yhtä hyvin. Ainoastaan perustelemisen, miksi joitakin asioita oli opittu, tuotti lapsille välillä vaikeuksia. Heille ei ollut merkinnyt niinkään se, oliko opetus lapsilähtöistä vai opettajajohtoista. Tärkeintä lasten mielestä oli, että tunti ja opetus tarjosivat konkreettista tekemistä ja leikkiä. Myös Johansson ja Jancke (1995) saivat yhteistyökohteissa tekemissään haastatteluissa selville, että lasten mielestä vapaa leikki oli ollut kaikkein mukavinta. Muissa tutkimuksissa ei ole kuitenkaan seurattu lastentarhan- ja luokanopettajien yhdessä tekemän jaksosuunnitelman toteutumista samalla tavoin kuin tässä tutkimuksessa.

Jos lapsilähtöistä opetusta ydinryhmässä tai Parkkimalla kehitetään edelleen, opettajan ja lapsen olisi jatkossa tärkeää pohtia yhdessä, mitä lapsi on oppinut, miksi tiettyjä asioita on opeteltu ja miksi ne ovat lapselle itselleen tärkeitä. Näin oppiminen ei jäisi lapselle merkityksettömäksi ja ulkokohtaiseksi, vaan hän voisi sisäistää ja ymmärtää oppimansa asiat. Jotta lapsilähtöinen opetus kohtaisi lapset entistä paremmin, tulisi lapsilähtöisiin tunteihin lisätä edellä kuvattujen tulosten pohjalta yhä enemmän toiminnallisuutta ja leikkiä.

Yhteistyön arviointia. Teemaviikon jälkeen ydinryhmäläiset kokoontuivat jälleen vaihtamaan ajatuksia systeemitasolla sekä arvioimaan viikon tapahtumia ja toteutunutta yhteistyötä. Ydinryhmäläisten kertoman pohjalta teemalle yhdessä laadittun runkosuunnitelman aihealueet olivat jääneet lasten mieleen teemasta opittuina asioina. Lapsilähtöisyys oli toteutunut ydinryhmäläisten mukaan teeman sisäisessä rakenteessa siten, että yhdessä tehty suunnitelma oli tukenut ja helpottanut teeman suunnittelua ja toteutusta.

Teeman ulkoista rakennetta eli toimintaympäristöä oli pyritty huomioimaan lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaajan erillisissä esikouluryhmissä luomalla oppimista tukeva ympäristö tuttuun työskentelytilaan. Yhteisessä keskustelussa kuitenkin todettiin, että toimintaympäristön kehittämiseen olisi jatkossa syytä kiinnittää enemmän huomiota kunkin ydinryhmäläisen toimipisteessä.

Lasten töitä oli dokumentoitu seinille, kansioihin, laatikoihin ja portfolioihin. Myös dokumentointi todettiin tulevaisuuden haasteeksi. Erityisesti portfoliotoiminnassa töiden arviointi ja parhaiden töiden perustelu vaatii vielä harjoitusta sekä opettajalta että oppilailta. Jokainen ydinryhmäläinen oli pitänyt myös omia päiväkirjojaan, joihin oli koottu erilaisia ajatuksia ja tunnelmia opetuksesta. Päiväkirjojen pitäminen oli lisännyt

oppilastuntemusta, kokonaisuuksien hahmottamiskykyä, itsetuntemusta sekä arviointikykyä. Työskentelyn arviointi olikin kietoutuneena dokumentointiin lasten kansioiden ja päiväkirja-arvioiden muodossa. Päiväkirjojen pitämistä haluttiin jatkaa myös tulevaisuudessa.

Opetuksessa oli tehty erityisjärjestelyjä yksittäisten lasten kohdalla jokaisen kykyjen mukaisena opetuksena sekä lasten huomioon ottamisena ryhmiä jaettaessa. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä oli toteutunut lasten kuuntelemisena ja lasten ideoiden huomioimisena. Opetuksen todettiin olleen kaiken kaikkiaan lapsilähtöisempää kuin aikaisemmin. Myös lapset olivat pitäneet Kasvan terveeksi -teemasta. Joitakin lapsia olisi vielä kiinnostanut teeman jatkaminen, toiset taas ihmettelivät teeman ajallista pituutta.

Ydinryhmäläiset arvioivat myös kevään ja syksyn 1996 yhteistyötä ja sen jatkumista. Lisäksi opettajat vastasivat arviointikokoontumisen jälkeen tekemääni palautekyselyyn. Siinä ydinryhmäläiset luonnehtivat yhteistyöilmapiiriä erityisen hyväksi ja välittömäksi. He olivat myös tyytyväisiä tutkijan mukanaoloon esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämisessä. Käsitekyselyt ja niiden purkaminen oli ollut opettajien mielestä hyödyllistä; ydinryhmäläiset olivat huomanneet ajattelevansa samoja asioita. Myös teematyöskentely koettiin hyvänä suunnitteluvälineenä. Opettajat kertoivat, että teemaan liittyviä asioita oli tullut käsiteltäviksi aikaisempaa laajemmin ja ryhmän odotukset olivat saaneet heidät ylittämään itsensä teeman toteutuksessa. Ydinryhmäläiset olivat valmiita jatkamaan yhteistyötä myös tulevaisuudessa. Yhteistyön välineinä nähtiin jatkossakin teematyöskentely sekä portfolioarvioinnin kehittäminen. Ydinryhmän arveltiin myös laajentuvan joulun jälkeen, jos olisi halukkaita mukaantulijoita.

Arviointikeskustelun ja palautekyselyn pohjalta voi todeta, että yhteistyö oltiin koettu myönteisenä ja omaa työtä rikastuttavana asiana. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on koettu tärkeänä myös monissa muissa konkreettisempaa, käytännössä tapahtuvaa yhteistyötä kartoittavissa tutkimuksissa (esim. Linno 1990; Riihelä 1993; Johansson & Jancke 1995; Stolpe 1995; Kankaanranta 1998). Kankaanrannan (1998, 111) tutkimuksessa yhteistyö ja erityisesti lasten portfolioiden kehittäminen oli innostanut myös opettajia oman työnsä dokumentointiin. Tämän tutkimuksen jatkotutkimusaiheina teeman toteutuksesta ja arvioinnista voisikin olla esimerkiksi dokumentoinnin ja portfolioiminnan kehittäminen siten, että se lisäisi jatkuvuutta lapsen kasvatuskulttuureiden välille. Teemaviikolla kerätyn aineiston tarkempi analyysi tarjoaisi varmasti myös uusia ja haasteellisia tutkimusalueita.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö oli ydinryhmäläisille yhteinen voimainponnistus. Tutkimusprosessin lisäksi ydinryhmäläiset olivat tekemässä keväällä 1996

Pyhjärven kaupungin yhteistä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa. He järjestivät syksyllä 1996 myös erilaisia tutustumiskäyntejä toisiin yhteistyökohteisiin. Ydinryhmäläisten työntäyteisen kalenterin tietäen oli erittäin ilahduttavaa huomata, että heille oli jäänyt yhteistyöstä päällimmäisenä mieleen hyviä muistoja. Arvioinnin ja palautteen pohjalta yhteistyö laajennetulla ydinryhmällä näyttäisi jatkuvan myös tulevaisuudessa.

Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö olisi ilman tämän toimintatutkimuksen käynnistämistä saattanut Pyhjärvellä jäädä kaupungin esi- ja alkuopettajien ajatusten vaihdoksi. Yhteistyö olisi myös voinut kehittyä eri tavoin kuin tässä tutkimuksessa. Tutkijan läsnäolo yhteistyön käynnistäjänä ja eteenpäinviejänä, tukijana ja kannustajana koettiin ydinryhmässä yhteistyön edistymisen kannalta tärkeäksi. Ulkopuolisen konsultin ja tutkijan läsnäoloa kaivattaisiin varmasti myös monessa muussa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhankkeessa. Kaikkiin yhteistyökohteisiin ei kuitenkaan omaa konsulttia riitä. Työssäoleville lastentarhan- ja luokanopettajille olisikin tärkeää järjestää täydennyskoulutusta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä. Näin opettajat voisivat itse kehittää yhteistyötä ja tulla tätä kautta myös enemmän oman työnsä asiantuntijoiksi.

Toivottavasti myös opettajien ja lastentarhanopettajien koulutuksessa kiinnitetään tulevaisuudessa enemmän huomiota esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön ja sen käytännön toteuttamiseen. Olisi tärkeää, että lastentarhanopettajilla ja luokanopettajilla olisi jo työelämäänsä siirtyessään valmiudet ryhtyä esi- ja alkuopetuksen yhteiseen kehittämiseen. Esimerkiksi tutustumis- ja harjoittelujakso jossakin yhteistyökohteessa voisi antaa konkreettisia, omakohtaisia kokemuksia esi- ja alkuopetuksen toteuttamisesta. Koin itse saaneeni paljon uutta juuri seurattessani yhteistyön toteutumista käytännössä.

6.3 Yhteisen kielen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä totuusarvon, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraalisuuden pohjalta (Lincoln & Cuba 1985). Nämä käsitteet eivät Perttulan (1995) mukaan kuitenkaan yksinään riitä kokemuksiin kohdistuvien laadullista tutkimusotetta soveltavien tutkimusten luotettavuuden arviointiin. Tämän vuoksi luotettavuutta on tässä tutkimuksessa arvioitu myös Perttulan (1995) esiin tuoman yhdeksän kriteerin pohjalta. Näin ollen totuusarvoon sisältyvät tutkimusprosessin johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus sekä tutkimusprosessin aineistolähtöisyys. Sovellettavuus puolestaan sulkee sisäänsä

tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuuden ja tavoiteltavan tiedon laadun. Pysyvyys taas käsittää metodien yhdistämisen ja tutkijayhteistyön. Neutraalisuuteen voidaan lukea tutkimustyön subjektiivisuus sekä tutkijan vastuullisuus. (Perttula 1995, 43.)

Tutkimuksen totuusarvo on paljolti kiinni tutkijasta; tulkitsiko tutkija tutkimuksen etenemisen oikein, valitsiko hän oikeanlaisia analyysimenetelmiä, analysoiko hän saatuja tuloksia puolueettomasti, toiko hän esiin keskeiset tutkimustulokset ja tulkitsiko hän tutkimuksen tuloksia oikein. Lyhyesti sanottuna vastasivatko tutkittava todellisuus ja siitä tehdyt tulkinnat toisiaan.

Toimintatutkimuksen eri vaiheet muotoutuivat tähän tutkimukseen teorian ja käytännön pohjalta esi- ja alkuopetuksen yhteistä kieltä etsittäessä. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pyrittiin löytämään tarkoituksenmukaiset tutkimusmenetelmät, joilla koota ja analysoida aineistoa etsien vastauksia tutkimukselle asetettuihin ongelmiin. Tutkimusprosessi vaiheineen on pyritty raportoimaan johdonmukaisesti siten, että tutkimuksen eri osat liittyvät loogisesti toisiinsa. Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus on tuotu esiin perustelemalla tutkimukselliset valinnat sekä laatimalla tarkka kuvaus tutkimuksen etenemisestä. Näin tutkimusprosessin kulku ja tutkimuksen kokonaisuus hahmottuu toivottavasti paremmin myös lukijalle.

Tutkimus eteni aineiston ehdoilla siten, että aineiston keruun ja analyysin yhteydessä myös ongelmanasettelu ja teoria tarkentuivat. Tutkimusraporttia on pyritty elävöittämään tuomalla esiin tutkimukseen osallistuneiden omaa ääntä eli esimerkkejä osallistujien puheesta ja kirjoituksesta. Esimerkit myös todensivat tutkijan aineistosta tekemät tulkinnat. Lisäksi tutkimusprosessin aineistolähtöisyyden ja aineistosta nostettujen esimerkkien pohjalta myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta (ks. Syrjälä ym. 1994; Tynjälä 1991).

Tutkimuksen *sovellettavuutta* arvioitaessa on todettava, että laadullisen tutkimuksen suora yleistäminen tai siirtäminen ei ole yleensä mahdollista (ks. Ojanen 1996). Tämäkin tutkimus kohdistui ainutkertaiseen tapaukseen ja kontekstiin. Vastaavassa tilanteessa, vastaavien olosuhteiden vallitessa ja samojen ihmisten läsnäollessa tätä tutkimusta ei voida toteuttaa toista kertaa. Tässä esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimistä kuvaavassa tutkimuksessa ei edes tavoiteltu yleistettävää tietoa. Tynjälän (1991) mukaan tulosten hyödyntäjän tuleekin osata itse arvioida, mikä tutkimuksen tuloksissa on sellaista, mikä on siirrettävissä toiseen kohteeseen. Tämä tutkimus kokonaisuutena voi

kuitenkin antaa yhteistyötä harkitseville ja esiopetuksen järjestämistä pohtiville esi- ja alkupettajille yhden mallin, miten lähteä etsimään yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille.

Pysyvyyttä on arvioitu aluksi käsittekyselyiden analyysin osalta. Käsittekyselyiden pysyvyyttä pohditaan ilmiöstä itsestään johtuvien tekijöiden eli lähinnä luokitusrunгон rajoituksiin liittyvien tekijöiden pohjalta. Ilmiön ulkoinen vaihtelu on tuotu esiin ydinryhmän henkilömuutosten pohjalta. Lisäksi pohditaan Laineen (1992) analyysitavan soveltuvuutta tähän tutkimukseen. Ydinryhmän kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset analysoitiin samojen kysymysten osalta kuin Laineen (1992) tutkimuksessa. Ainoastaan Laineen laatiman kysymyksen, 'Mihin kasvatuksella tulisi pyrkiä?', muutin kahdeksi erilliseksi kysymykseksi: Mihin kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä? ja Mihin kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä? Laatimieni kysymysten avulla sain eritellympää tietoa kasvatuksen päämäärästä, sisällöstä ja mahdollisista eroista päiväkodin ja koulun osalta. Laineen tekemän kysymyksenasettelun ja luokittelurungon vuoksi en voinut tehdä samalla tavoin erillisiä kysymyksiä koulun ja päiväkodin välillä opetus- ja oppimiskäsitysten yhteydessä.

Myös muiden laatimieni kysymysten analysointi olisi ollut mielenkiintoinen haaste. Näiden kysymysten analysointi edellyttäisi kuitenkin lisätutkimusta tältä alueelta. Kysymykset 'Mitä tarkoitetaan esiopetuksella?' ja 'Mitä tarkoitetaan alkuopetuksella?' voidaan katsoa sisältyvän myös opetuskäsityksen kartoitukseen.

En pyrkinyt toistamaan Laineen (1992) tutkimusta ja sen analyysiä sellaisenaan, vaan luokitusrunkoa on käytetty tämän tutkimuksen apuna soveltuvien osin. Valmiin luokitusrunгон käyttö helpotti omalta osaltaan toimintatutkimuksen aikana kertyneen laajan aineiston analysointia.

Ydinryhmän kokoonpano muuttui syksyllä 1996, kun ydinryhmässä mukana ollut erityisopettaja muutti pois paikkakunnalta ja tilalle tuli uusi erityisopettaja. Uuden erityisopettajan tullessa mukaan ydinryhmään olin jo ehtinyt analysoida käsittekyselyt sekä luoda saatujen tulosten perusteella toimintasuunnitelmaa tulevalle yhteistyölle. Erityisopettaja sai kuitenkin ydinryhmään tullessaan vastata kyselyyn. Analysoin uudelta erityisopettajalta saamani vastaukset ja suhteutin ne muiden ydinryhmäläisten tuloksiin. Vaikka koko ydinryhmän vastausten uudelleen analysointi olikin työlästä, se auttoi kuitenkin tarkentamaan ensimmäisen analyysin tuloksia. Ensimmäinen analyysi toimi siten ikäänkuin esimittauksena ydinryhmän käsitteiden kartoittamisessa. Käsittekyselyiden analysoiminen kahteen kertaan lisäsi myös analyysin luotettavuutta.

Käsittekyseilyiden tulokset pysyivät lähes ennallaan toisen analyysikerran jälkeen. Ainoastaan kasvatuskäsitysten kohdalla uuden erityisopettajan vastaukset toivat muutoksia ensimmäisen analyysin tuloksiin. Tämän tutkimuksen tulokset on esitelty jälkimmäisen analyysin pohjalta. Tällöin ydinryhmä oli saavuttanut lopullisen koostumuksensa eli koolla olivat ne henkilöt, jotka jatkoivat yhteistyötä suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa.

Kartoittaessani ydinryhmän kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsityksiä pohdin myös Laineen (1992) kuvausluokkien soveltuvuutta tähän tutkimukseen. Ydinryhmäläisten koulutustausta oli sama kuin Laineen tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla, mutta elämänhistoria oli erilainen. Kaikki ydinryhmäläiset olivat jo olleet työelämässä. Laineen tutkimuksen kohdejoukko vastasi kuitenkin enemmän tämän tutkimuksen kohdejoukkoa kuin kohdejoukot muissa käsityksiä kartoittavissa tutkimuksissa (esim. Patrikainen 1997; Silkelä & Väisänen 1997).

Laine (1992) on myös itse arvioinut laatimiensa kuvausluokkien käyttökelpoisuutta yleisemmin ja todennut käsitysten muodostumiseen vaikuttavan aina ihmisen elämänhistorian. Eri elämäolosuhteissa elävillä ihmisillä voi olla hyvinkin erilainen tapa käsittää sama ilmiö. Laineen mukaan suomalaisten lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajiksi opiskelevien käsityksiä voitaisiin kuitenkin kuvata tutkimuksessa saatujen kuvausluokkien ja jäsenyneysstasojen avulla. (Laine 1992, 89-90.)

Laineen (1992) laatimaa luokitusrunkoa on aiemmin käytetty muun muassa erityisopettajiksi opiskelevien kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten kartoituksessa (ks. Niemelä 1994). Teemat, kuvausluokat ja jäsenyneysstasot olivat sopineet erityisopettajiksi opiskeleville hyvin ja Niemelä (1994) totesi tutkimuksensa osoittavan Laineen kuvausluokkien onnistuneisuuden (Niemelä 1994, 73). Aikaisemmista tutkimuksista rohkaistuneena päätin tässä tutkimuksessa analysoida ydinryhmäläisten kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset Laineen (1992) laatiman luokitusrunгон pohjalta. Analyysissä, tulosten esittelyssä ja vertaamisessa muihin tutkimustuloksiin pyrin kuitenkin huomioimaan ydinryhmäläisten ja opiskelijoiden erilaisen elämänhistorian.

Niemelän (1994) tutkimuksen tavoin myös tämä tutkimus osoitti Laineen laatiman luokitusrunгон onnistuneisuuden. Laineen (1992) laatimat teemat, kuvausluokat ja jäsenyneysstasot sopivat myös ydinryhmäläisten kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitysten kartoittamiseen. Käsittekyseilyt toimivatkin pohjana ydinryhmän yhteisen

kielen etsimiselle. Käsitusten kartoitus auttoi lisäksi ydinryhmäläisiä reflektoimaan käsityksiään yksin ja yhdessä.

Tutkimuksen pysyvyyttä voidaan arvioida myös metodien yhdistämisen ja tutkijayhteistyön pohjalta. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin noin vuoden ajan. Tältä ajalta kertyi laaja tutkimusaineisto, jota analysoitiin erilaisia, tarkoitukseen sopivia menetelmiä käyttäen. Tutkijayhteistyötä edustivat tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetusta tutkivan ryhmän jäsenet, joilta sain kommentteja ja palautetta tutkimukseni edetessä. Olen myös lähettänyt tutkimusvaiheista luettavaa Pyhäjärven ydinryhmäläisille, joilla on ollut mahdollisuus korjata ja kommentoida lukemaansa.

Tutkimuksen *neutraalisuus* on tuotu esiin pohtimalla, miten paljon käytetty analyysikeino vääristeli tutkittavan ilmiön hahmottamista. Käsittekyselyiden analyysissä käytetyt luokitusrungot olivat melko pelkistettyjä ja vastauksia luokitellessa tuntui välillä, että niistä ei löytynyt tiettyyn luokkaan sopivia sisältöjä. Laine (1992) toikin tutkimuksessaan kuvausluokkien rajoittuneisuuden esiin todeten täysin objektiiviseen analyysiin pääsemisen mahdottomaksi. Tutkijan oma päättely ja teoreettinen tieto olivat yhdistyneet aineistosta nousevaan luokitteluun. (Laine 1992, 91-92.) Myös minä jouduin tutkijana usein tulkitsemaan ydinryhmäläisten vastauksia. Ydinryhmäläisten vastauksia analysoidessa oli kuitenkin hyvä muistaa, että luokittelu oli vain apukeino, jolla saatiin helpommin esiin ydinryhmässä esiintyvät erilaiset ymmärtämistavat.

Vastausten tulkintaa vähensi käsittekyselyjen tulosten yhteinen purkaminen ydinryhmässä, jolloin jokaisella ydinryhmäläisellä oli mahdollisuus korjata, tarkentaa ja perustella vastauksiaan. Ydinryhmäläisten tekemät tulkinnat täydensivät siten tutkijan tekemää analyysiä ja tulkintoja. Käsittekyselyjen purkamisessa onkin pyritty tuomaan esiin tutkijan ja ydinryhmäläisten eroavat tulkinnat sekä näiden tulkintojen perustelut. Purkamistilannetta ja erilaisia tulkintoja on havainnollistettu valitsemalla esimerkkejä ydinryhmäläisten keskustelusta. Käsittekyselyjen purkaminen ydinryhmässä lisäsi myös käsittekyselyjen ekologista validiteettia (ks. Patry 1997).

Tutkimuksen neutraalisuutta on arvioitu myös tutkimustyön subjektiivisuuden kannalta. Toimintatutkimuksessa tutkimuksen tekijä on aina osa tutkimusta, yksi tutkimukseen osallistuja. Tutkijan subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa, kokemuksensa ja odotuksensa vaikuttavat tutkimiseen. Syrjälä (ym. 1994) sekä Tynjälä (1991) painottavatkin, että laadullista tutkimusta tekevän tutkijan tulisi tiedostaa aina oma lähtökohtansa sekä suhteensa tutkittaviin ja tutkimuskohteeseen.

Tässä tutkimuksessa oma ammatillinen taustani vaikutti tutkimusaiheen valintaan. Olen alkuopetukseen erikoistunut luokanopettaja-opiskelija, jota esiopetuksen järjestämiseen liittyvät kysymykset alkoivat askarruttaa noin vuoden kestäneen, alkuopetuksen yhdysluokassa tehdyn opettajansijaisuuden jälkeen. Myös lisääntynyt keskustelu esiopetuksen tulevaisuudesta sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä kasvattivat mielenkiintoani näitä aiheita kohtaan. Päätin lähteä ottamaan aiheista tarkemmin selkoa lopputyössäni ja pääsin mukaan Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusprojektiin, johon oli liittynyt esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tekeviä päiväkoteja ja kouluja eri puolilta Suomea. Sain tutkimusprojektin kautta myös oman tutkimuskohteeni eli Pyhäjärven yhteistyöhankkeen. Taustani vaikutti myös tutkimuksen näkökulman rajaamiseen. Valitsin tutkimuskohteekseni Pyhäjärven yhteistyöhankkeen, jossa haluttiin lähteä etsimään yhteistä kieltä esi- ja alkuopetuksen välille esiopetuksen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä ratkoen. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tutkiessani kiinnitin huomiota siihen, miten opettajien yhdessä tekemä teemasuunnitelma kohtasi etenkin Parkkiman koulun yhdistetyn esi- ja alkuopetusryhmän lapset.

Koin, että ammatillisesta taustastani sekä kiinnostuksen kohteistani oli hyötyä tutkimuksen kenttävaihetta tehdessäni. Oma koulutustaustani oli lähellä ydinryhmäläisten ammatillista taustaa, joskin päivähoidon tuntemus oli varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa itselleni vieraampaa. Oma taustani auttoi minua tutkijana asettumaan ydinryhmäläisten rinnalle yhdeksi toimintatutkimukseen osallistujaksi. "Meitä ydinryhmäläisiä" yhdisti myös yhteinen kiinnostuksen kohde; halu etsiä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä apua omaan työhön ja esiopetuksen toteuttamiseen.

Ammatillisesta taustastani ja kiinnostukseni kohteista saattoi olla tutkimuksen teossa myös haittaa. Olin tutkimuksen kenttävaiheen aikana eniten yhteydessä luokanopettajaan, joka toimi ydinryhmän yhteyshenkilönä. Tutustuin luokanopettajaan muita ydinryhmäläisiä paremmin. Suhteeni luokanopettajaan saattoi tutkimuksen alkuvaiheessa vaikuttaa siihen, että muut ydinryhmäläiset eivät kokeneet omaa rooliaan tutkimuksessa yhtä tärkeänä. Tästä aiheutui sitoutumisongelmia, joista on tarkemmin kerrottu toimintatutkimuksen vaiheiden yhteydessä tutkimuksen toisessa luvussa. Ongelmat kuitenkin korjaantuivat, kun tiedonkulkuun kiinnitettiin paremmin huomiota ja jokaisen ydinryhmäläisen osallistumisen tärkeyttä painotettiin.

Toimintatutkimuksen edetessä minulla tutkijana oli useita erilaisia rooleja. Edellä kerroin, että olin tutkimuksen alussa pohdinta-, orientointi- ja suunnitteluvaiheissa

yhtenä tutkimukseen osallistujana muiden ydinryhmäläisten rinnalla. Toimin näiden vaiheiden aikana ja edetessä myös konsulttina välittäen tutkimus- ja teorian tietoa oman tutkimuksemme kohteena olleista asioista. Aloittaessamme toimintatutkimusta olin myös paljolti tutkimuksen käynnistäjä, vetäjä ja ydinryhmäläisten koollekutsuja. Alkuvaiheessa koin välillä, että oma osuuteni nousi liikaa esiin. Syrjälä ja Numminen (1988) toteavatkin, että toimintatutkimuksen vaarana on ulkopuolisen tutkijan osuuden nouseminen liian määrääväksi, jolloin varsinaisten osallistujien tehtäväksi jää vain tutkimuksen tekninen toteutus. Huomasin kuitenkin tilanteen ja pyrin siitä tietoisesti pois miettien, miten siirtää vastuuta tutkimuksen toteutuksesta enemmän ydinryhmäläisille itselleen. Mielestäni tämä "vastuun vieritys" tutkimuksen edetessä onnistui ja tutustumisen jälkeen ydinryhmäläiset tulivat rohkeammin mukaan yhteistyöhön ja oman työnsä kehittämiseen. Käsitelkyselyiden purkaminen avasi keskusteluyhteyden, josta oli helpompi lähteä kohti konkreettisempaa yhteistyötä Kasvan terveeksi -teemaa yhdessä suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden.

Keräsin tutkimuksen kaikissa vaiheissa aineistoa ja olin näin myös ulkopuolisen tutkijan roolissa. Erityisesti toteutusvaiheessa keskityin yksinomaan aineiston keräämiseen. Pyrin kokoamaan mahdollisimman kattavan ja monipuolisen dokumenttiaineiston koko tutkimusprosessin etenemisestä. Kirjasin jatkuvasti myös omaan päiväkirjaani omia asenteitani ja tuntemuksiani tutkimuksen edetessä. Dokumentoinnin kautta tulin tietoisemmaksi myös omasta ajattelustani ja tämä auttoi tutkimuksen raportoinnissa välittämään totuudellisempaa ja riippumattomampaa kuvaa tutkimuksen etenemisestä ja tutkimuksen kohdejoukosta. Arviointivaiheessa osallistuin tutkimusprosessin ja teemaviikon arviointiin kertoen myös yhtenä ydinryhmäläisenä omista, tutkimuksen tekemiseen liittyvistä tunnoistani.

Toimintatutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään eivätkä roolit ole aina selkeästi erotettavissa toisistaan. Tutkijan vaarana voikin olla liiallinen samaistuminen tutkittaviin. (Syrjälä & Numminen 1988.) Käsitelkyselyitä ensimmäistä kertaa analysoidessani saatoin syyllistyä tämänkaltaiseen samaistumiseen. Huomasin toisella analyysikerralla olleeni melko lempeä ydinryhmäläisten vastausten arvioinnissa. Tämän vuoksi käsitelkyselyjen analysointi useampaan kertaan lisäsi analyysin tarkkuutta ja luotettavuutta.

Keskustelua on myös herättänyt se, kuka ylipäätään on pätevä tekemään toimintatutkimusta. Toimintatutkimus edellyttää sitoutumista laajaan tutkimushankkeeseen ja sen raportointiin. On katsottu, että opettajilla ei aina ole riittävästi aikaa tämänkaltaiseen

paneutumiseen. Myös opiskelijan motivaatio ja kyky tehdä vaativaa ja pitkäjänteistä tutkimusta voi joutua kyseenalaiseksi. Nykyään on kuitenkin nähty tutkimuksen teon olevan osa opettajan ammattitaitoa. Niikon (1992) sanoin toimintatutkimuksen teossa huomio tuleekin kiinnittää aina tutkimuksen voimaan eikä heikkouteen. Tämän vuoksi voinkin esitellä tässä tutkimuksessa vaativan ja aikaa vieneen raportointivaiheen jälkeen ylpeänä niitä tuloksia, joita "me ydinryhmäläiset" omalla tutkimusmatkallamme löysimme.

Tutkimuksen neutraalisuutta voidaan pohtia myös tutkijan vastuullisuuden näkökulmasta. Pyrin tutkijana tutkimukseen liittyvien toimenpiteiden systemaattiseen suorittamiseen ja esiin tuomiseen tutkimusraportissa. Toivon, että olisin näin tehdessäni voinut välittää lukijalle selkeän kuvan esi- ja alkuopetuksen yhteisen kielen etsimisestä sekä yhteisen kielen löytymisestä Pyhäjärven ydinryhmässä.

6.4 Yhteistyön tulevaisuudennäkymiä

Tässä tutkimuksessa systeemitason yhteistyö määriteltiin ydinryhmässä tapahtuneeksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyöksi. Granin (1982) mukaan systeemitason yhteistyö on täysin integroitunutta päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tällöin yhteistyötä toteutetaan samoissa tiloissa ja yhteisen henkilökunnan voimin. Täysin integroituneessa yhteistyössä ovat mukana kaikki eri osapuolet ja yhteistyötä toteutetaan kasvavassa määrin eri yhteistyöalueilla. (ks. Gran 1982, 42-50.) Tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ei ollut tarkoituksenmukaista toteuttaa tilaintegroituna yhteistyönä. Voidaan kuitenkin esittää joitakin visioita siitä, miten yhteistyö saattaisi tulevaisuudessa Pyhäjärvellä ja ydinryhmässä kehittyä ja jatkua.

Tutkimusprosessin aikana ydinryhmäläiset pohtivat, miten yhteistyö voisi kehittyä heidän omissa toimipisteissään. Ydinryhmä antoi paljon suunnitteluapua omaan työhön, mutta ongelmana oli se, miten lähteä tästä eteenpäin. Yksi askel kohti integroidumpaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä otettaisiin, jos jokainen ydinryhmäläinen etsisi oman yhteistyöparin omasta toimipisteestään käsin. Yhteistyössä oman työparin kanssa voitaisiin paremmin tukea esiopetuksesta alkuopetukseen siirtyvää lasta ja muodostaa jatkumo lapsen erilaisten kasvatuskulttuurien välille. Näin myös kasvatusvastuu lapsesta olisi yhteinen. Oma yhteistyöpari on nähty vahvuutena myös Kankaanrannan (1998) ja Riihelän (1993) tutkimuksissa. Lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaaja olikin jo aloittanut esikouluryhmineen tutustumiskäynnit ja opettajavaihdot koulun kanssa. Myös

lastentarhanopettaja voisi tehdä yhteistyötä opettajan kanssa, jonka kouluun tietää vastuullaan olevien lasten päiväkodista siirtyvän. Luokanopettaja puolestaan teki yhteistyötä leikkikerhon ja sen ohjaajien kanssa jakaen yhteiset tilat ja materiaalit. Täysin integroitu yhteistyö voisi olla mahdollista esimerkiksi esikoulupäivinä, jos leikkikerho opettajineen yhdistettäisiin esi- ja alkuopetusryhmän toimintaan.

Kuitenkaan eri tasoilla tapahtuvaa yhteistyötä ei voi asettaa paremmuusjärjestykseen. Jokaisen ydinryhmäläisen olisikin tulevaisuudessa parasta itse miettiä, millainen yhteistyö palvelisi heidän omaa toimipistettään ja sen lapsia parhaiten.

Kankaanranta ja Köntti (1997) painottavat, että jatkuvuuden ja joustavuuden toteutumiseksi olisi tärkeää löytää päiväkodin, koulun ja kotien yhteinen näkökulma lasten kasvatukseen ja opetukseen. Myös Johanssonin ja Jancken (1995) mielestä vanhempien tulisi voida vaikuttaa enemmän esi- ja alkuopetuksen yhteistyön sisältöön. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnitettiin erityisesti lastentarhanopettajan, lastentarhanopettaja-leikkitoiminnanohjaajan, erityisopettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön tarkasteluun. Tulevaisuudessa ydinryhmä ja Pyhäjärven muut esi- ja alkuopettajat voisivat laajentaa yhteistyönsä koskemaan laajemmin myös muita lapsen kasvulle ja oppimiselle tärkeitä tahoja, kuten vanhempia ja terveydenhoitohenkilökuntaa. Toivottavaa on, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö Pyhäjärvellä sai tämän tutkimuksen seurauksena sellaisia virikkeitä, jotka loisivat mahdollisuudet yhteistyön jatkamiselle ja edelleenkehittämiselle.

Millaiset esi- ja alkuopetuksen tulevaisuuden näkymät sitten ovat yleisemmällä tasolla maassamme? Tällä hetkellä yhteistyötä pyritään kehittämään kunkin yhteistyökohteen omista lähtökohdista käsin, jolloin yhteistyön erilaiset toteuttamismallit vaihtelevat hanke- ja paikkakuntakohtaisesti. Yleisenä suuntauksena näyttäisi olevan siirtyminen toiminnallisempaan, sisältöjä, menetelmiä ja työtapoja koskevaan yhteistyöhön. Kaikissa päiväkodeissa ja kouluissa yhteistyötä ei ole vielä kuitenkaan edes aloitettu. Näyttäisi siltä, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö tulee myös jatkumaan yksilöllisenä kehitystyönä. Erilaiset yhteistyön toteuttamismallit pitävät varmasti yllä myös yleistä keskustelua yhtenäisestä esi- ja alkuopetuksesta. Mahdollisuuksia esi- ja alkuopetuksesta keskustelemiseen antavat muun muassa akvaario- ja tutkimusverkostojen seminaarit, lehdet ja julkaisut. Lisäksi yhteistyöhankkeet ovat alkaneet verkostoitua myös sähköisesti. Omasta toiminnasta kertominen ja toisten toimintaan tutustuminen on yhä enenevässä määrin mahdollista kotisivujen, sähköpostin ja digitaalisten portfolioiden välityksellä.

Monessa esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeessa esiopetukseen liittyvät kysymykset ovat saaneet päiväkodit ja koulut tekemään yhteistyötä Pyhäjärven tavoin. Esiopetus ja sen järjestäminen tarjoaa todennäköisesti myös tulevaisuudessa haasteita esi- ja alkuopetuksen väliselle yhteistyölle. Esiopetuskäsitteelle ei ole vielä löydetty yhtenäistä määritelmää, esiopetuksen toteuttamismallit vaihtelevat, koulussa annettavan esiopetuksen määrä lisääntyy ja edelleen keskustellaan, kuka on pätevä antamaan esiopetusta. Nähtäväksi myös jää, milloin tällä hetkellä hyllyllä oleva esiopetuslaki astuu voimaan.

On myös hyvä miettiä, onko esiopetukselle ja sen toteuttamiselle edes tarpeen löytää yleispäteviä malleja vai saako toteuttamisen vapaus päiväkodit ja koulut etsimään itse aktiivisemmin vastauksia tällä hetkellä esiintyviin kysymyksiin. Jonkinlaiset sosiaali- ja opetushallinnon yhteiset linjanvedot voisivat kuitenkin helpottaa esiopetukseen liittyvän toiminnan organisointia ja suunnittelua käytännön tasolla. Varmaa on, että esiopetuksen antamiseen, samoin kuin esi- ja alkuopetuksen yhteistyön toteuttamiseen kaivataan jatkossakin tietoa ja koulutusta.

Uhkakuvia esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle luo kuitenkin valtion taloudellinen tilanne ja määrärahojen supistaminen niin päiväkodeissa kuin kouluissakin. Heikko rahatilanne on johtanut molemmissa kasvatuskulttuureissa henkilökunnan vähentämiseen ja lomautuksiin sekä lapsiryhmien koon kasvamiseen. Tämän seurauksena yksittäisten lastentarhan- ja luokanopettajien työtaakka lisääntyy ja heillä on entistä vähemmän aikaa ja voimavaroja kehittää esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Jatkuuko siis hyvin alkanut kehitys joustavuuden lisäämiseksi ja lapsen yksilöllisyyden huomioimiseksi vai onko tulevaisuudessa keskityttävä yhä enemmän ryhmänhallintaan liittyviin ongelmiin ja oppilaiden sekä opettajan jaksamiseen? Uhkien ja mahdollisten vastoinkäymisten sijasta on kiinnitettävä kuitenkin katse esi- ja alkuopetuksen yhteistyön vahvuuksiin ja jatkettava toimimista lapsen parhaaksi.

LÄHTEET

- Alamäki, H. 1993. Esiopetus, kouluvalmius ja lapsen ensimmäiset kouluvuodet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1992. Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Annala, S. & Häkkinen, M. 1997. Esiopetus Kauhavan kaupungissa. Nykytilanne ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Brotherus, A. 1997. Käsitteitä ja niiden määrittelyä. Kasvatustieteen päivät. Varhaiskasvatuksen ryhmä. Lahti 27.-29.11. 1997.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical. Education, knowledge and action research. 6th ed. London: Falmer.
- Chazan, M., Laing, A. & Harper, G. 1987. Teaching Five to Eight Year-Olds. Oxford: Basil Blackwell.
- Christensson, R. 1995. Samverkan barnomsorg-skola. Falköping: Gummessons Tryckeri Ab.
- Dey, I. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.
- Doliopolou, E. 1996. Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How appropriate are they? *European Early Childhood Education Research Journal* 4 (2), 33-48.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1988. Temaarbete. Lärarens metodik och barnens förståelse. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Doverborg-Österberg, E. & Pramling, I. 1985. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallituksen ja STAKESin esiopetuksen yhteinen linjaus. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.

- Eteläpelto, A. 1992. Refleksiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Nurminen, T. & Rousi, H. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillinen korkeakoulu. Julkaisuja 3, 7-18.
- Forss-Pennanen, P. 1990. Päiväkodista kouluun. Esiopettajien ja alkuopettajien käsityksiä esiopetuksesta ja alkuopetuksesta Kokkolassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Fredriksson, G. 1985. Integration förskola-skola-fritidshem - går det? Högskolan för lärarutbildning i Stocholm. Institutionen för pedagogik. Rapport nr 15.
- Gran, B. 1982. Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. Malmö: CWK Gleerup.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Journal of teacher researcher 1. Jyväskylä: TUOPE.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitteet. Teoreettinen tarkastelu. University of Jyväskylä. Department of Education. Research reports n:o 88.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1989. Johdatus kasvatustieteeseen. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1987. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Helsinki: Otava.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hylkilä, M. H. 1991. Esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Jantunen, T., Ylipiha, M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Johansson, I. & Jancke, H. 1995. Mellan förskola och skola. Erfarenheter från sexårsverksamhet i Stocholm. FoU-rapport 9.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: Toimintatutkimus. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), 151-166.
- Kankaanpää, L. 1991. Päiväkodin ja koulun yhteistyö. Kokkolan kaupungin lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä päiväkodin ja

koulunälisestä yhteistyöstä alueellaan. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos.

- Kankaanpää, M. & Nurmi, J. 1993. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välinen yhteistyö. Kokemuksia ja odotuksia yhteistyöstä Seinäjoen kaupungissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1994. Joustavuus 5-8-vuotiaiden lasten opetuksessa. Esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeita. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.), 29-57.
- Kankaanranta, M. 1996. Joustavuus 5-8-vuotiaiden opetuksessa ja oppimisessa. Koulutusmoniste. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. (painossa). Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. Kasvun ja oppimisen polkuja. Kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. & Köntti, L-K. 1997. Esi- ja alkuopetuksen tutkimusverkoston toimintaa. Innovaattori 2, 11-15.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Kauppinen, R. 1996. Yhteenvedoa kaksivuotisesta esiopetuksen kehittämiskokeilusta Espoonlahden päivähoidossa. Päivähoidosta oppivaan-hoivaympäristöön eli matkalla aito-ammattitaitoon. Seminaari Espoonlahdella 12.6. 1996. Stakes/lapsitutkimus.
- Keiny, S. 1994. Constructivism and teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 10 (2), 157-167.
- Kemmis, S. 1995a. Action Research and Communicative Action. Innovative links project in Melbourne 26. May 1995.

- Kemmis, S. 1995b. RACGP action research project planning guide. Saatavilla Stephen Kemmis & Consulting, 22 Denman Street, East Geelong, Vic. 3219.
- Kinos, J. 1994. Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.), 1-22.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), 66-89.
- Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1978:5. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1985. 12.7. 1985/614.
- Laine, K. 1992. Opiskelijoiden kasvatusta-, opetus-, ja oppimiskäsitykset I. Lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajiksi opiskelevien käsitysten kuvaaminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:155.
- Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvatusta-, opetus- ja oppimiskäsitykset III. Lastentarhan- ja luokanopettajiksi opiskelevien käsitysten muuttuminen ja muutoksen reflektointi. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:164.
- Latvala, M-L. 1992. Peruskoulun esiopetus vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), 81-90.
- Liikanen, P. 1993. Kasvaminen kansainvälisyyteen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kansainvälisyyskasvatusta- ja Unescon Apro-projekti 1989-1993. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja

- oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9-31.
- Linno, T. 1990. Ketkä kompastuvat koulun kynnykseen? Lykka-projekti, 1. osaraportti. Vantaa: Koulutuksen palvelukeskuksen julkaisuja 1.
- Malmros, Å. 1985. På väg mot åldersintegrerad undervisning? Exempel och reflexioner från lärarfortbildningskurser. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik. Rapport No 3.
- Niemelä, E. 1994. Erityispedagogiikan opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research reports n:o 51.
- Niikko, A. 1992. Varhaiskasvatus-, päivähoitotyö ja ammattipätevyys koulukohtaisen toimintatutkimusprojektin teoreettisena lähtökohtana. Jyväskylän ammatillinen korkeakoulu. Julkaisuja 4.
- Niikko, A. 1993. Opettajakokelaiden praktisesta tiedosta ja sen muuttumisesta ammatillisen opettajakoulutuksen syventävässä vaiheessa. Jyväskylän ammatillinen korkeakoulu. Julkaisuja 6.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 10.
- Niikko, A. 1996a. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen, S. (toim.), 107-121.
- Niikko, A. 1996b. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillinen korkeakoulu. Julkaisuja 13.
- Nisonen, R. 1994. Kohti luokatonta alkukasvatusta. Jukolan päiväkoti ja koulu Riihimäellä. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.), 199-120.
- Ojala, M. 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Oppimateriaaleja 55. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Oksanen, E. 1994. Kehittämishankkeesta opetussuunnitelmaksi. Raportti Jyväskylän koulun kehittämisestä ja koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta. University of Jyväskylä. Department of Special Education. Research reports N:o 50.
- Olkinuora, E. 1988. Oppiminen, opetus ja kognitiivinen psykologia. *Kasvatus* 19 (4), 249-252.
- Palovaara, M. 1996. Esiopetuksen pedagogiikka: ideologioiden tyrskyt ja käytännön suvannot. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita 26.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajien pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patry, J-L. 1997. Situation specificity, assessment validity and the lab-field problem. EARLI News. The newsletter of the European Association of Research on Learning and Instruction. Spring edition. <http://www.earli.eu.org/earlinews/aprileditsituatio.html> 4.2. 1999.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39-47.
- Peruskoululaki 1983. 27.5. 1983/476.
- Peruskoulun opetuksen opas. Alkuopetus. 1987. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetuksen opas: Esiopetus. 1987. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pitkänen, P. (toim.) 1997. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita.
- Pramling, I. 1991. Barn och inlärning. Lund: Studentlitteratur.
- Pulkinen, P. 1995. Junamatka Jyskän ala-asteella: toimintatutkimus organisaation kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rhee, W. Y. 1996. How the curriculum can lead to quality care and teaching in early childhood education. *International Journal of Early Childhood* 28 (2), 69-74.
- Riihelä, M. 1993. Lapsipedagogiikalle siivet. Yhtenäisen esi- ja alkuopetuksen jäljillä. *Stakes. Raportteja* 117.
- Ruoho, K. 1997. Vihdoinkin esiopetusta Suomeen? Lastentarhanopettajaliiton julkaisussa: Miten esiopetus tulisi järjestää tutkimuksen näkökulmasta?, 5-10.

- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa Ojanen, S. (toim), 161-174.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: Wsoy.
- Salo-Lee, L., Malmberg, R., & Halinoja, R. 1996. Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Yle-opetuspalvelut. Jyväskylä: Gummerus.
- Siekinen, M. 1997. Esiopetuksen toteuttamisen tilannearviointia ja haasteita. Lastentarhanopettajaliiton julkaisussa: Miten esiopetus tulisi järjestää tutkimuksen näkökulmasta?, 18-22.
- Sikkelä, R. & Väisänen, P. 1997. Luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskäsitykset opintojen eri vaiheissa. Kasvatus 28 (1), 38-48.
- Spodek, B. 1996. The professional development of early childhood teachers. Early Child Development and Care 115, 115-124.
- Stolpe, L. 1995. Förskola i skola. Förskoleundervisning i ett förändringsperspektiv. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Institutionen för lärarutbildning. Rapport nr 11.
- Ståhle, M. 1993. Flexibel skolstart. Organisationsformer och föräldrarattityder (SAMBOS-projektet) Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik nr 780. Lärarhögskolan i Malmö.
- Sylva, K. & Nabuco, M. E. 1996. Research on Quality in the curriculum. International Journal of Early Childhood 28 (2), 1-6.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.), 23-28.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography -A Qualitative Approach in Educational Research. Åbo Akademi University. Department of Teacher Education. Teoksessa: Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa

- 11.-13.10. 1990. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 39, 80-107.
- Valkeeniemi, S. 1996. Aikaa oppimiselle - Onko koulu koulukypsä? Tampereen yliopisto. D i d a k t i n e n s e m i n a a r i t y ö . <http://aapiskukko.sun.info.tpo.fi/abckukko/esiopetu/tekstim.htm> 17.3. 1999.
- VALTAVA-uudistus. 1983. Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vuorinen, M. 1990. Esiopetus Kuopion läänissä, etenkin sen maalaiskunnissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Wahlström, R. 1997. Kohti suvaitsevuuutta. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.), 97-105.
- Wiechel, A. 1994. Erfarenheter från lokala utvecklingsprojekt angående samverkan mellan förskola och skola. En expertbilaga ur Betenkande av utredningen om förlängd skolgång SOU 1994: 45. för pedagogik och specialmetodik no. 812. Malmö: Lärarhögskolan.
- Wildman, T. M. & Niles, J. A. 1987. Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education* 28 (4), 25-31.

LIITTEET

Liite 1: Käsitekyselyiden kysymyslomake

Nimi

Ammatti

Kirjoita aiheesta mahdollisimman seikkaperäisesti, sillä tavalla kuin asioista itse ajattelet. Tarkoitus on tuoda esiin omat ajatukset ja mielipiteet - ei kirj tietoa.

1. Mitä tarkoitetaan kasvatuksella?

2. Mihin kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä?

3. Mihin kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä?

(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)

8. Mitä tarkoitetaan alkuopetuksella?

9. Mitä tarkoitetaan esi- ja alkuopetuksen välisellä yhteistyöllä?

10. Mitä tarkoitetaan oppimisella?

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Liite 2: Käsittekyseilyiden analyysi

Kasvatuskäsitykset

LO

1. Mitä tarkoitetaan kasvatuksella?

Kasvatus on lapsen (ja aikuisen) ohjaamista sellaiseen suuntaan, että hän tulisi toimeen itsensä ja toisten kanssa ja voisi tuntea elävänsä hyvää elämää.

2. Mihin kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä?

Pyritään siihen, että ihminen oppisi erottamaan hyvän ja pahan, oikean ja väärän; omaksuisi elämän eettisten arvojen pohjan, vapauden ja vastuun tasapainon, löytäisi keinot tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa.

3. Mihin kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä?

Samaan kuin koulussakin, mutta vielä pienemmän ihmisen mittakaavalla. Tämä on aluetta, jota en uskalla määritellä, tunnen sitä vain äidin ja mummon horisontista.

KASVATUKSEN MÄÄRITTELY

Intentionaalisuus

II Ohjaaminen, tukeminen, neuvominen, kehittäminen

Vastaaja määrittelee kasvatuksen lapsen (ja aikuisen) ohjaamiseksi sellaiseen suuntaan, että hän tulisi toimeen itsensä ja toisten kanssa ja voisi tuntea elävänsä hyvää elämää. Vastauksessa tulee esiin epäselvästi kasvatuksen päämäärä-luonne: Vastaaja puhuu ohjaamisesta 'sellaiseen suuntaan'. Kasvatuksen päämääränä nähtiin, että lapsi tulisi toimeen itsensä ja toisten kanssa. Tavoitteellista, tietoista tai tarkoituksellista vaikuttamista vastauksessa ei ole suoraan mainittu.

Prosessi

I Yksisuuntainen kasvattajan toiminta

Vastaaja toteaa, että kasvatuksella tulisi ohjata lasta tulemaan toimeen itsensä ja toisten kanssa. Koulussa ja päiväkodissa kasvatuksella tulisi pyrkiä muun muassa siihen, että ihminen löytäisi keinot tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa. Kasvatuksen vuorovaikutusluonnetta ei ole kuitenkaan mainittu.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ KOULUSSA

II Sosio-emotionaalinen osa-alue

Vastaaja puhuu kasvatuksesta: "...ohjaamista sellaiseen suuntaan, että hän tulisi toimeen itsensä ja toisten kanssa ja voisi tuntea elävänsä hyvää elämää" ja jatkaa koulukasvatuksen sisällön osalta: "Pyritään siihen, että ihminen oppisi erottamaan hyvän ja pahan, oikean ja väärän; omaksuisi elämän eettisten arvojen pohjan, vapauden ja vastuun tasapainon, löytäisi keinot tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa." Vastauksessa korostuu eettisten asioiden oppimisen tukeminen ja toisten ihmisten kanssa toimeen tulevan ihmisen kasvatus. Vastauksessa ei mainita kasvatuksen vaikutusta kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

KASVATUKSEN SISÄLTÖ KOULUSSA

Ks. ed. Vastaajan mukaan kasvatuksella tulisi päiväkodissa pyrkiä "samaan kuin koulussakin, mutta vielä pienemmän ihmisen mittakaavalla."

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ KOULUSSA

II Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottuminen

Vastauksessa tulee esiin, että koulussa kasvatuksen avulla pyritään muun muassa siihen, "että ihminen oppisi vapauden ja vastuun tasapainon, löytäisi keinot tulla toimeen itsensä ja toisten kanssa." Tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamista ei kuitenkaan suoraan mainita.

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ PÄIVÄKODISSA

Ks. ed. Vastaajan mukaan kasvatuksella tulisi pyrkiä "samaan kuin koulussakin, mutta vielä pienemmän ihmisen mittakaavalla."

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja määrittelee kasvatuksen ohjaamisena, tukemisena, neuvomisena ja kehittämisenä. Tavoitteellinen, tietoinen ja tarkoituksellinen vaikuttaminen kasvatuksen avulla ei tullut vastauksesta esiin. Vastaajan mukaan kasvatusta on yksisuuntaista kasvattajan toimintaa, eikä vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä ole mainittu. Kasvatuksen sisällössä sekä päiväkodissa että koulussa painottuu sosio-emotionaalinen osa-alue. Kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin kohdistuva kasvatusta ei tule vastauksesta esiin. Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottaminen tulee esiin kasvatuksen päämäärän yhteydessä sekä päiväkodissa että koulussa ja vastaaja ei siten tuo esiin kasvatusta päämääränä tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamista.

EO (1.)

1. Mitä tarkoitetaan kasvatuksella?

Kasvun tukemista, rajojen antamista, aikuista vierelle, keskustelemista lapsen/nuoren kanssa, positiivisten puolten löytämistä ja niiden vahvistamista eli itsetunnon tukemista. Arkielämään ohjaamista ja opastamista. Aikuisen olemista lapsen rinnalla.

2. Mihin kasvatuksella tulisi pyrkiä?

Lapsesta vastuuta ottava (sekä omista töistään että yhteisistä asioista), omaa työtään kuin myös toisen työtä kunnioittava, hyvät tavat omaava, luovasti uskalias, itseensä luottava, hyvät vuorovaikutustaidot omaava, omaa elämäänsä hallitseva aikuinen.

3. Mihin kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä?

Sosiaaliseen elämään oppimiseen, toisen huomioimisen tärkeys selväksi lapselle, vuorovaikutustaitojen parantamiseen, itsetunnon tukemiseen.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

KASVATUKSEN MÄÄRITTELY

Intentionaalisuus

II Ohjaaminen, tukeminen, neuvominen, kehittäminen

Vastaajan mukaan kasvatus on "kasvun tukemista, rajojen antamista, aikuista vierelle, keskustelmista lapsen/nuoren kanssa, positiivisten puolten löytämistä ja niitten vahvistamista eli itsetunnon tukemista, arkielämään ohjaamista ja opastamista. Aikuisen olemista lapsen rinnalla." Vastauksessa tuli esiin tukeminen, rajojen antaminen, vierellä olo, keskustelu, itsetunnon tukeminen, ohjaaminen, opastaminen, aikuisen oleminen lapsen rinnalla. Tavoitteellista, tietoista tai tarkoituksellista kasvatusta ei mainittu.

Prosessi

II Vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavan välillä

Vastauksessa ei tule suoraan ilmi, tarkoitetaanko kasvatuksella yksisuuntaista kasvattajan toimintaa vai vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Vastaaaja puhuu keskustelemisesta lapsen kanssa ja aikuisen olemisesta lapsen rinnalla. Vastauksessa ei mainita suoraan vuorovaikutusta, joskin keskustelu sitä yleensä on. Vastauksesta ei tule kuitenkaan vaikutelmaa, että kasvatuksella tarkoitettaisiin vain yksisuuntaista kasvattajan toimintaa, siksi II.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ KOULUSSA

II Sosio-emotionaalinen osa-alue

Vastaajan mukaan kasvatus on "keskustelemista lapsen/nuoren kanssa, itsetunnon tukemista, arkielämään ohjaamista ja opastamista." Kasvatuksella tulisi koulussa pyrkiä siihen, että "lapsesta tulisi vastuuta ottava (sekä omista että yhteisistä asioista), omaa työtään kuin myös toisten työtä kunnioittava, hyvät tavat omaava, luovasti uskalias, itseensä luottava, hyvät vuorovaikutustaidot omaava, omaa elämäänsä hallitseva aikuinen." Vastauksessa on joitakin piirteitä yksilön kokonaispersoonallisuudesta kasvatuksen sisältönä, sosio-emotionaalinen osa-alue kasvatuksen sisältönä kuitenkin painottuu.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ PÄIVÄKODISSA

II Sosio-emotionaalinen osa-alue

Vastaaaja puhuu kasvatuksen sisällöstä päiväkodissa seuraavasti: "sosiaaliseen elämään oppiminen, toisten huomioimisen tärkeys selväksi oppilaalle, vuorovaikutustaitojen parantamiseen, itsetunnon tukemiseen." Vastauksessa painottuu kasvatuksen sosio-emotionaalinen osa-alue. Kokonaispersoonallisuutta tai sen osa-alueita kasvatuksen sisältönä ei mainita.

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄÄ KOULUSSA

III Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottaminen

Koulukasvatuksen päämääränä tulisi vastaajan mukaan olla se, että "lapsesta tulisi vastuuta ottava (sekä omista töistään että yhteisistä asioista), omaa työtään kuin myös toisen työtä kunnioittava, hyvät tavat omaava, luovasti uskalias, itseensä luottava, hyvät vuorovaikutustaidot omaava, omaa elämäänsä hallitseva aikuinen." Näilläkin kasvatuspäämäärillä luulisi yksilön tulevan tasapainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamista ei vastauksessa kuitenkaan suoraan mainita. (jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ PÄIVÄKODISSA

II Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottaminen

Päiväkotikasvatuksen päämääränä tulisi vastaajan mukaan olla "sosiaaliseen elämään oppiminen, toisen huomioimisen tärkeys selväksi lapselle, vuorovaikutustaitojen parantaminen, itsetunnon tukeminen." Kasvatuksen päämäärässä tulee sosio-emotionaalisuuden painottuminen selkeästi esiin. Vastauksessa ei puhuta yhteiskunnan tasapainoiseksi ja aktiiviseksi jäseneksi kasvattamisesta.

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja määrittelee kasvatuksen ohjaamisena, tukemisena, neuvomisena ja kehittämisenä, mutta ei puhu tavoitteellisesta, tietoisesta tai tarkoituksellisesta vaikuttamisesta. Vastaaja näkee kasvatuksen kasvattajan ja kasvatettavan välisenä vuorovaikutuksena ja koulu- ja päiväkotikasvatuksen sisällön määrittelyssä korostuu sosio-emotionaalinen osa-alue. Kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin kohdistuvaa kasvatusta ei mainita. Yksilön sosio-emotionaalisuus painottuu myös koulu- ja päiväkotikasvatuksen päämäärän kohdalla, eikä vastauksessa puhuta tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisesta.

EO (2.)

1. Mitä tarkoitetaan kasvatuksella?

Opiskeluajoilta on jäänyt mieleen osuva sanonta: kasvamaan saattamista (myöskin kehittymään). Ajattelen niin, että kasvatusta on tietynlaista vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatuksen kohteena olevan välillä ja toivoo tietysti sopii, että molemmat osapuolet kasvavat ja kehittyvät. Mihin sitten pitää kasvaa ja kehittyä? Ihmisen olemassaolon tarkoitus löytyy ympäröivästä todellisuudesta, yhteiskunnasta. Ihmisen tulee kasvaa ja kehittyä yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi ja toivon mukaan vieläpä sellaiseksi, että hän voi jotenkin kehittää tuota ympäröivää todellisuutta.

2. Mihin kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä?

Edelliseen viitaten, koulun tulisi antaa valmiuksia selvittää yhteiskunnan vaatimuksista. Eli kaiken pohjalla olisi sellainen persoona ominaisuuksia, joka selviää suht' itsenäisesti. Koska jokainen lapsi on oma persoonallisuutensa, on koulun pyrittävä tukemaan mahdollisimman yksilöllisesti näitä erilaisia yksilöitä, jotta heistä kasvaisi mahdollisimman erilaisia toimijoita yhteiskuntaan. Millainen olisi yhteiskunta, jonka jäsenet olisivat samanlaisia. Olisi myös muistettava, että kasvatusta ei ole niinkään kognitiivisten taitojen painottamista (siis koulussa) ----> kuin psyko-sosiaalisia taitoja....(öh, tulipa monimutkainen lause)

3. Mihin kasvatuksessa päiväkodissa tulisi pyrkiä?

-

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

KASVATUSKÄSITYKSET

Intentionaalisuus

IV Tavoitteellinen, tarkoituksellinen vaikuttaminen

Vastauksessa on mainittu mihin tulisi kasvaa ja kehittyä: "Ihmisen olemassaolon tarkoitus löytyy ympäröivästä todellisuudesta, yhteiskunnasta. Ihmisen tulee kasvaa yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi ja toivon mukaan vieläpä sellaiseksi, että hän voi jotenkin kehittää tuota ympäröivää todellisuutta.

Prosessi

II Vuorovaikutus

Vastauksessa mainitaan kasvatuksen vuorovaikutus-luonne: "toivoa sopii, että molemmat osapuolet kasvavat ja kehittyvät."

KASVATUKSEN SISÄLTÖ KOULUSSA

III Kokonaispersoonallisuus

Kasvatuksen tulisi kohdistua monipuolisesti kasvatettavan kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin ja vastaaja tarkoittaa mielestäni tätä todetessaan, että "koska jokainen lapsi on oma persoonallisuutensa, on koulun pyrittävä tukemaan mahdollisimman yksilöllisesti näitä erilaisia yksilöitä, jotta heistä kasvaisi mahdollisimman erilaisia toimijoita yhteiskuntaan.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ PÄIVÄKODISSA

Ks. ed.

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ KOULUSSA

IV Tasapainoinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen

Vastaajan mukaan "ihmisen olemassaolon tarkoitus löytyy ympäröivästä todellisuudesta, yhteiskunnasta. Ihmisen tulee kasvaa yhteiskunnan toimivaksi jäseneksi ja toivon mukaan vieläpä sellaiseksi, että hän voi joteski kehittää tuota ympäröivää todellisuutta." Koulun tulisi myös kasvattaa vastaajan mukaan "mahdollisimman erilaisia toimijoita yhteiskuntaan."

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ PÄIVÄKODISSA

Ks. ed.

JÄSENTYNEISYYS

V Persoonallinen käsitys

Vastaaja määrittelee kasvatuksen tavoitteellisena ja tarkoituksellisena vaikuttamisena. Kasvatus on vastaajan mukaan vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Vastauksesta käy ilmi, että sekä koulussa että päiväkodissa kasvatuksen sisältö kohdistuu kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin. Vastaaja näkee kasvatuksen päämääränä päiväkodissa ja koulussa yksilön kasvattamisen tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

LTO

1. Mitä tarkoitetaan kasvatuksella?

Lapsen kaikenlaista ohjaamista tiettyihin päämääriin.

2. Mihin kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä?

- *yhteiskuntakelpoisuuteen*

* *hyvät tavat*

* *itsensä ja toisten hyväksyminen*

* *omatoimisuuteen*

* *vastuullisuuteen yhteisistä asioista ja tavaroista*

* *rehellisyyteen*

3. Mihin kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä?

- *omatoimisuuteen*

- *"ryhmäkäyttäytymiseen"*

- *samoihin asioihin kuin koulussa*

KASVATUKSEN MÄÄRITTELY*Intentionaalisuus*

III Tavoitteellinen, tietoinen toiminta

Vastaajan mukaan kasvatuksella tarkoitetaan "lapsen kaikenlaista ohjaamista tiettyihin päämääriin" eli kasvatuksen päämäärä-luonne tulee vastauksessa esiin. Vastaaja ei kuitenkaan erittele, millaisiin päämääriin kaikenlaisella ohjauksella pyritään.

Prosessi

I Yksisuuntainen kasvattajan toiminta

Vastauksessa puhutaan lapsen kaikenlaisesta ohjauksesta tiettyihin päämääriin, mutta kasvatuksen vuorovaikutusluonne ei tule vastauksessa esiin.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ KOULUSSA

II Sosio-emotionaalinen osa-alue

"Hyvät tavat, itsensä ja toisten hyväksyminen, omatoimisuuteen, vastuullisuuteen yhteisistä asioista ja tavaroista, rehellisyyteen kasvattaminen on mainittu koulukasvatuksen sisältöinä. Kasvatuksen kohdistumista kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin ei kuitenkaan mainita.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ PÄIVÄKODISSA

II Sosio-emotionaalinen osa-alue

"Omatoimisuuteen ja ryhmäkäyttäytymiseen" kasvattaminen on mainittu päiväkotikasvatuksen sisältönä. Vastaajan mukaan kasvatuksella tulisi päiväkodissa pyrkiä samoihin asioihin kuin koulussa. Ks ed. perustelut.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ KOULUSSA

IV Tasapainoinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen

Vastaajan mukaan kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä

"-yhteiskuntakelpoisuuteen

* hyvät tavat

* itsensä ja toisten hyväksyminen

* omatoimisuuteen

* vastuullisuuteen yhteisistä asioista

* rehellisyyteen"

Vastauksesta tulee esiin, että kasvatuksen koulussa tulisi pyrkiä yhteiskuntakelpoisuuteen.

Vastauksessa on myös eritelty, mitä eri osa-alueita tämä yhteiskuntakelpoisuus sisältää.

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ PÄIVÄKODISSA

IV Tasapainoinen ja aktiivinen yhteiskunnan jäsen

Vastaajan mukaan kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä samoihin asioihin kuin koulussa.

Ks. ed. perustelut.

JÄSENTYNEISYYS

III Differentioitunut käsitys

Vastaaja määrittelee kasvatuksen tavoitteellisena, tietoisena toimintana, mutta ei puhu kasvatuksen määritelmässään tavoitteellisesta ja tarkoituksellisesta vaikuttamisesta. Vastaaja näkee kasvatuksen yksisuuntaisena kasvattajan toimintana, eikä siten ota esiin kasvatusta vuorovaikutuksena kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kasvatuksen sisällössä sekä päiväkodissa että koulussa painottuu sosio-emotionaalinen osa-alue. Kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin kohdistuva kasvatus ei tule vastauksesta esiin. Koulu- ja päiväkotikasvatuksen päämääränä vastaaja näkee tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisen.

LLTO

1. Mitä tarkoitetaan kasvatuksella?

Kasvatusta tapahtuu aina ihmisten ollessa tekemisissä muiden tai ympäristön kanssa. Kasvatus vaikuttaa "elämän perusasioiden" ymmärtämiseen ja käyttäytymiseen (esim. oik. väärä). Kasvatus vaikuttaa kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin.

2. Mihin kasvatuksella koulussa tulisi pyrkiä?

Erilaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen, muutoksiin sopeutumiseen.

3. Mihin kasvatuksella päiväkodissa tulisi pyrkiä?

Lapsen tulee oppia hyväksyä itsensä semmoisenaan ja opetella hyväksymään myös toisia, heidän erilaisuuksiaan jne. Ryhmässätoimimisen opetteleminen.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

KASVATUKSEN MÄÄRITTELY

Intentionaalisuus

II Ohjaaminen, tukeminen, neuvominen, kehittäminen

Vastaaja ei määrittele intentionaalisuuden osalta suoraan, mitä kasvatusta on. Vastauksesta käy kuitenkin ilmi kasvatuksen syvempi tarkoitus esimerkiksi seuraavasti: "kasvatusta vaikuttaa elämän perusasioiden ymmärtämiseen ja käyttäytymiseen (oik. väärä)". Näin ollen kasvatusta on vastaajan mukaan muutakin kuin pelkkien virikkeiden tarjoamista. Vastauksessa tulee esiin myös joitakin kasvatuksen tavoitteita, mutta kasvatuksen tavoitteellista, tietoista tai tarkoituksellista vaikuttamista ei suoraan mainita.

Prosessi

II Vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavan välillä

Vastaus on tässä kohdin vaikeasti tulkittava. Kasvatuksen vuorovaikutusluonne tulee vastauksessa esiin epäsuorasti: "kasvatusta tapahtuu aina ihmisen ollessa tekemisissä muiden tai ympäristön kanssa". Kasvatusta voi siis vastaajan mukaan tapahtua myös kanssakäymisessä kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Yksisuuntainen kasvattajan toiminta ei korostu vastauksessa.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ KOULUSSA

III Kokonaispersoonallisuus

Kasvatuksen määrittelyssä (1. kysymys) tulee esiin, että "kasvatusta vaikuttaa kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin". Koulu- tai päiväkotikasvatusta yhteydessä (kysymykset 2. ja 3.) ei ole erikseen mainittu, että kasvatusta tulisi kohdistaa kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin. Laineen (1992) tutkimuksessa luokitusrunko on laadittu kuitenkin kysymysten 'Mitä tarkoitetaan kasvatuksella ja Mihin kasvatuksella tulisi pyrkiä', pohjalta. Niinpä tässäkin analyysissä voidaan katsoa kasvatusta kohdistuvan myös koulussa ja päiväkodissa kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin.

KASVATUKSEN SISÄLTÖ PÄIVÄKODISSA

III Kokonaispersoonallisuus

Ks. ed. perustelut

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ KOULUSSA

III Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottuminen

Vastauksessa on mainittu "erilaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen, muutoksiin sopeutumiseen" kasvattaminen, mutta vastaaja ei puhu tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisesta.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄ PÄIVÄKODISSA

III Yksilön sosio-emotionaalisuuden painottaminen

"Lapsen tulee oppia hyväksymään itsensä semmoisenaan ja opetella hyväksymään myös toisia, heidän erilaisuuksiaan jne. Ryhmässätoimimisen opetteleminen." Vastauksessa tulee esiin itsen ja toisten hyväksyminen sekä ryhmässätoimimisen opetteleminen, mutta vastaaja ei puhu tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisesta.

JÄSENTYNEISYYS

III Differentioitunut käsitys

Vastaaja määrittelee kasvatuksen ohjaamiseksi, tukemiseksi neuvomiseksi ja kehittämiseksi, mutta ei mainitse kasvatusmääritelmässään tavoitteellista, tietoista tai tarkoituksellista vaikuttamista. Kasvatus on vastaajan mukaan vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä ja kasvatuksen sisällön tulisi sekä päiväkodissa että koulussa kohdistua kaikkiin persoonallisuuden osa-alueisiin. Päiväkoti- ja koulukasvatuksen päämäärän kohdalla painottuu yksilön sosio-emotionaalisuus, eikä vastaaja ole maininnut tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattamista.

Opetuskäsitykset

LO

4. Mitä tarkoitetaan opetuksella?

Opetus on kasvun ja oppimisen "eväiden antamista". "Tarvittavat rakennuspiirrustukset, työkaluesittelyt, työtapojen tuntemiset, työasennot" jne. pitää asettaa houkuttelevasti esille ja rohkaista tarttumaan työhön.

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Sellainen, että tavoitteet ovat selvillä sekä oppijalla, että opettajalla, oppijalla oppimisen halu ja opettajalla kyky pysyä auttajan roolissa. Jos vielä olosuhteet on tehty suotuisiksi, teho syntyy lapsessa. Opettajalla on upea osa syyttää ja innostaa.

OPETUKSEN MÄÄRITTELY

Intentionaalisuus

III Asettettuihin tavoitteisiin pyrkiminen

Vastauksessa mainitaan, että tehokkaassa opetus-oppimistilanteessa "tavoitteet ovat selvillä sekä oppijalla että opettajalla". Vastaaja puhuu opetuksesta "kasvun ja oppimisen eväiden antamisena". "Jos vielä olosuhteet on tehty suotuisiksi teho syntyy lapsessa." Vastauksessa tulee esiin asetettuihin tavoitteisiin pyrkiminen, mutta tavoitteellista, suunniteltua vaikuttamista tai muuttamista ei ole mainittu.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

Prosessi

III Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Luokittelua oli vaikea tehdä. Vastauksesta ei käy ilmi pelkkä opettajajohtoisuus tai pelkkä oppilaan aktiivinen toiminta. Vastauksesta tuli kuitenkin esiin, että "opetus on kasvun ja oppimisen eväiden antamista. Tarvittavat rakennuspiirrustukset, työkaluesittelyt, työtapojen tuntemiset, työasennot jne. pitää asettaa houkuttelevasti esille ja rohkaista tarttumaan työhön." "Sekä opettajalla että oppijalla on oppimisen halu ja opettajalla kyky pysyä auttajan roolissa. Opettajalla on upea osa sytyttää ja innostaa." Vastauksesta ei käy suoraan ilmi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, mutta vastaus sisältää mielestäni sekä opettajan että oppilaan aktiivisen roolin: opettaja luo oppilaalle oppimisympäristön, jossa tarjotaan mahdollisuus omatoimiseen ja aktiiviseen työskentelyyn.

SISÄLTÖ

III Kaikki persoonallisuuden osa-alueet

Luokittelu oli vaikea tehdä. Vastauksessa todetaan, että "opetus on kasvun ja oppimisen eväiden antamista" eli vastaaja ei painota opetuksen tiedollisia tai taidollisia osa-alueita, vaan vastaus sisältää kaikki persoonallisuuden osa-alueet.

TAVOITE

III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen

"Tarvittavat rakennuspiirrustukset, työkaluesittelyt, työtapojen tuntemiset, työasennot jne. pitää asettaa houkuttelevasti esille ja rohkaista tarttumaan työhön." "Jos vielä olosuhteet on tehty suotuisiksi, teho syntyy lapsessa." Vastauksessa tuli esiin oppimisympäristön luominen, jossa oppijalle annetaan mahdollisuus itsenäiseen ongelmanratkaisuun, tiedon hyväksikäyttämiseen ja soveltamiseen. Vastauksessa ei painottunut tietojen ja taitojen kartuttaminen, ymmärtäminen tai luova ongelmanratkaisu.

JÄSENTYNEISYYS

III Differentioitunut käsitys

Vastaajan mukaan opetuksella pyritään tiettyihin tavoitteisiin, mutta vastaaja ei puhu opetuksesta suunniteltuna tai tarkoituksellisen vaikuttamisena. Opetusprosessissa tulee esiin vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavan välillä ja vastaajan mukaan opetuksen sisältöinä tulisi olla kaikki persoonallisuuden osa-alueet. Opetuksen tavoitteena on mainittu tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen, mutta luovasta ajattelusta ja toiminnasta ei puhuta.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

EO (1.)

4. Mitä tarkoitetaan opetuksella?

Perustaitojen antaminen alkuopetuksen aikana (lukeminen sekä mekaaninen että ymmärtävä, vahva kirjoittamisen taito sekä oikeinkirjoitus että kirjoittamalla itsensä ilmaiseminen, matematiikan perustaidot). Oppimisen ja opiskelun ohjaamista, innostamista tiedon hankkimiseen, tiedon käyttämiseen. Ajattelun kehittämistä. Haasteiden antamista. Annetaan lapselle mahdollisuus monipuoliseen omien resurssien käyttöön.

11. Minkälainen on tehokas opetus-oppimistilanne?

Lyhyt, selkeä, täsmällinen opetustuokio. Oppilaille yhteiset tehtävät tai 'raamit' tehtävän tekemiseksi, tekeminen eriytetään kunkin oppilaan tason mukaisesti syventäen. Tekemisen ja oppimisen olisi tarjottava mahdollisuuksia oivaltamiseen eli tuotettava oppimisen ja osaamisen iloa. Tekemällä, kokemalla oppimista enemmän esim. maatalous ensin teoriassa, sitten käytännössä.

OPETUSKÄSITYKSET*Intentionaalisuus*

II Ohjaaminen, neuvominen, tukeminen

Vastauksessa ei mainita suoraan tavoitteisiin pyrkimistä tai tavoitteellista, suunniteltua vaikuttamista ja muuttamista opetuksen avulla. Monenlaisia opetuksen tavoitteita sen sijaan tulee esiin: "ohjaaminen, innostaminen, haasteiden antaminen."

Prosessi

II Oppilaan aktiivinen toiminta

Vastauksessa korostuu lapsen ajattelun kehittäminen; "Haasteiden antamista. Annetaan lapselle mahdollisuus monipuoliseen omien resurssiensa käyttöön." Vastauksesta ei käy ilmi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus opetustapahtumassa.

SISÄLTÖ

III Kaikki persoonallisuuden osa-alueet

Vastauksen alkuosassa painottuu tietojen ja taitojen opettaminen (lukeminen ja kirjoittaminen), mutta vastaaja toteaa kuitenkin: "annetaan lapselle mahdollisuus monipuoliseen omien resurssiensa käyttöön". Siksi vastaus sijoittuu tasolle III eikä tasolle II.

TAVOITE

III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen

"...innostetaan tiedon hankkimiseen, tiedon käyttämiseen. Ajattelun kehittämistä." Luova ajattelu ja toiminta ei tule vastauksesta kuitenkaan esiin.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

JÄSENTYNEISYYS

III Differentioitunut käsitys

Vastaaja määrittelee opetuksen tavoitteisiin pyrkimisenä, mutta ei mainitse opetuksen kautta tapahtuvaa suunniteltua vaikuttamista tai muuttamista. Opetus on vastaajan mukaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja opetuksen sisältönä tulisi olla kaikki persoonallisuuden osa-alueet. Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen tulee esiin opetuksen tavoitteen yhteydessä, mutta luovaa ajattelua ja toimintaa ei ole mainittu.

EO (2.)

4. Mitä tarkoitetaan opetuksella?

Ajattelen, että se on oppimisen ohjaamista. On tärkeämpää opettaa = ohjata lasta itse etsimään uusia tietoja ja olla aktiivinen uusien asioiden suhteen kuin olla itse äänessä ja "muka opettaa". Avainsanana olkoon pyrkimys oppijan aktiivisuuteen kaikin puolin. Jos opetuksella aikaansaadaan utelias ja kriittinen ympäristöään tutkiva ihminen on saatu jo paljon aikaan. Koko elämä on ongelmanratkaisua, siksi taidot ongelmien ratkaisemisessa olisi tärkeitä.

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Jos tuo opetus - oppimistilanne voidaan kytkeä jotski oppijan aikaisempaan "tietorakenteeseen" tai aikaisempiin kokemuksiin.

OPETUKSEN MÄÄRITTELY

Intentionaalisuus

II Ohjaaminen, tukeminen, neuvominen, kehittäminen

Vastaaja puhuu opetuksesta seuraavasti: "Ajattelen, että se on oppimisen ohjaamista." Vastaaja on määritellyt, mihin opetuksella tulisi pyrkiä, mutta tavoitteisiin pyrkimistä, tavoitteellista, suunniteltua vaikuttamista tai muuttamista ei ole opetuksen määritelmässä suoraan mainittu.

Prosessi

II Oppilaan aktiivinen toiminta

Vastaaja toteaa, että opetuksen avainsanana tulisi olla pyrkimys oppijan aktiivisuuteen kaikin puolin. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta opetustilanteessa ei ole vastauksessa mainittu.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

OPETUKSEN SISÄLTÖ

II Tiedot ja taidot

"On tärkeämpää opettaa = ohjata lasta itse etsimään uusia tietoja ja taitoja ja olla aktiivinen uusien asioiden suhteen kuin olla itse äänessä ja 'muka opettaa'. "Koko elämä on ongelmanratkaisua, siksi taidot ongelmien ratkaisemisessa olisi tärkeitä." Vastaus ei korosta tietoja ja taitoja opetuksen sisältöinä, vaan vastaaja puhuu ongelmanratkaisutaitojen opettamisesta. Kaikki persoonallisuuden osa-alueet eivät kuitenkaan tule esiin opetuksen sisältönä.

OPETUKSEN TAVOITE

III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen

Opetuksen tavoitteita vastaaja määrittelee seuraavasti: "Jos opetuksella aikaansaadaan utelias, kriittinen, ympäristöään tutkiva ihminen on saatu jo paljon aikaan. Koko elämä on ongelmanratkaisua, siksi taidot ongelmien ratkaisemisessa olisi tärkeitä." "Jos tuo opetusoppimistilanne voidaan kytkeä joteski oppijan aikaisempaan "tietorakenteeseen" tai aikaisempiin kokemuksiin." Opetuksen tavoitteina on siis mainittu utelias, kriittinen, ympäristöään tutkiva ihminen sekä ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Oppimistilanne tulisi vastaajan mukaan voida kytkeä oppijan aikaisempiin tietorakenteisiin. Luovaa ajattelua ja toimintaa opetuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan suoraan mainittu.

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja määrittelee opetuksen ohjaamiseksi, tukemiseksi, neuvomiseksi ja kehittämiseksi. Tavoitteellista, suunniteltua vaikuttamista ja muuttamista ei ole vastauksessa mainittu. Opetusprosessissa pyritään vastaajan mukaan oppilaan aktiiviseen toimintaan, eikä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Opetuksen sisällöiksi nousevat tiedot ja taidot kaikkien persoonallisuuden osa-alueiden sijaan. Vastaaja näkee opetuksen tavoitteena tiedon hyväksikäyttämisen ja soveltamisen, mutta ei puhu luovasta ajattelusta ja toiminnasta.

LTO

4. Mitä tarkoitetaan opetuksella?

- tiedon ja taidon "siirtäminen" oppilaille

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

- Lapsi on vuorovaikutuksessa aktiivisesti muiden oppijoiden ja opettajan kanssa.

- Lapsen taso huomioitu

- toiminnallinen

- ahaa-elämyksiä

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

OPETUSKÄSITYKSET

Intentionaalisuus

I Tiedon välittäminen, siirtäminen, esittäminen

Vastauksessa puhtaan tiedon ja taidon "siirtämisestä" oppilaalle.

Prosessi

III Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Vastauksen alussa korostuu opettajajohtoisuus, tiedon ja taidon siirtäminen oppilaalle, mutta vastauksessa tulee myöhemmin esiin että lapsi on opetus-oppimistilanteessa vuorovaikutuksessa aktiivisesti muiden oppijoiden ja opettajan kanssa.

SISÄLTÖ

II Tiedot ja taidot

Vastaaja puhuu tiedon ja taidon "siirtämisestä" oppilaalle.

TAVOITE

II Tiedon ymmärtäminen, sisäistäminen

Vaikea tulkita, mitä vastaaja mahtaa tarkoittaa ahaa-elämyksillä opetus-oppimistilanteessa. Opetuksen määrittelyn yhteydessä vastaaja puhuu tiedon ja taidon siirtämisestä oppilaalle ja tehokas opetus-oppimistilanne on vastaajan mukaan muun muassa toiminnallinen. Tämän vuoksi vastauksessa ei painotu pelkkä tietojen kartuttaminen ja muistaminen, vaan vastauksessa tulee epäsuorasti ilmi myös tiedon ymmärtäminen, oivaltaminen ja sisäistäminen. Tiedon hyväksikäyttämiseen ja soveltamiseen tai luovaan ajatteluun ja toimintaan tähtäävästä opettamisesta ei kuitenkaan puhuta.

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja määrittelee opetuksen tiedon välittämisenä, siirtämisenä ja esittämisenä.

LLTO

4. Mitä tarkoitetaan opetuksella?

Opetus on suunnitelmallista, tavoitteellista. Opetuksella luodaan olosuhteet/ympäristö, joka houkuttelee, innostaa tutkimaan ja etsimään erilaisia ratkaisuja. Opetuksella tulisi onnistua luomaan lapselle tunne "minä osaan, pystyn ja välillä onnistunkin."

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Pohjalla lapsen oma halu, kiinnostus, uteliaisuus. Toiminnallisuus, tekemisen ilo, hauskuus. Onnistumisen kokemukset, tuotoksen/tuloksen käytettävyys.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

OPETUSKÄSITYKSET

Intentionaalisuus

III Tavoitteisiin pyrkiminen

Vastaajan mukaan "opetus on suunnitelmallista, tavoitteellista". Opetuksen kautta vaikuttamisesta tai muuttamisesta ei puhuta.

Prosessi

II Oppilaan aktiivinen toiminta

"Opetuksella luodaan olosuhteet/ympäristö, joka houkuttelee, innostaa tutkimaan ja etsimään erilaisia ratkaisuja. Opetuksella tulisi onnistua luomaan lapselle tunne 'minä osaan, pystyn ja välillä onnistunkin'. Tehokkaan opetus-oppimistilanteen pohjalla tulisi olla lapsen oma halu, kiinnostus, uteliaisuus. Toiminnallisuus, tekemisen ilo, hauskuus." Vastauksessa painottuu monin tavoin lapsen kiinnostuksen ja omatoimisuuden, oppimisen ilon herättäminen, mutta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta opetustilanteessa ei puhuta.

OPETUKSEN SISÄLTÖ

II Tiedot ja taidot

Vastaus oli vaikea tulkita. Vastauksessa ei korostu tietojen ja taitojen osuus opetuksen sisältönä, mutta vastauksessa ei mainittu myöskään persoonallisuuden eri osa-alueita opetuksen sisältönä. Siksi II eikä III.

OPETUKSEN TAVOITE

III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen

Vastaajan mukaan opetus - oppimistilanteessa "tulisi luoda ympäristö, joka houkuttelee, innostaa tutkimaan ja etsimaan erilaisia ratkaisuja." Luovaa ajattelua ja toimintaa ei kuitenkaan mainita.

JÄSENTYNEISYYS

III Differentioitunut käsitys

Vastaajan mukaan opetuksella tulee pyrkiä tavoitteisiin, mutta opetuksen kautta tapahtuvaa suunniteltua vaikuttamista ja muuttamista ei vastauksessa ole mainittu. Opetusprosessissa korostuu oppilaan aktiivinen toiminta opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sijaan. Vastaaja ei ole määritellyt opetuksen sisältöjä, joten tutkija joutui valitsemaan neutraaleimman kohdan, tiedot ja taidot, tämän kohdan luokitteluun pelkän tiedollisen painotuksen tai kaikkien persoonallisuuden osa-alueiden sijaan. Vastaajan mukaan opetuksen tavoitteena on tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen, mutta vastauksessa ei tule esiin luova ajattelu ja toiminta.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

Oppimiskäsitykset

LO

10. Mitä tarkoitetaan oppimisella?

Oppiminen on omien taitojen kehittämistä "omaan konttiin keräämistä", rajojen, ennakkoluulojen ja tapojen ylittämistä, henkisen omaisuuden eli pääoman kasvattamista.

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Sellainen, että tavoitteet ovat selvillä sekä oppijalle että opettajalla, oppijalla oppimisen halu ja opettajalla kyky pysyä auttajan roolissa. Jos vielä olosuhteet on tehty suotuisiksi, teho syntyy lapsessa. Opettajalla on upea osa sytyttää ja innostaa.

OPPIMISEN MÄÄRITTELY

Muutostapahtuma

I Implisiittinen muutos

Oppimisessa tapahtuva muutos ei tule suoraan esiin vastauksessa. Vastaaja puhuu oppimisesta: "rajojen, ennakkoluulojen ja tapojen ylittämistä sekä henkisen omaisuuden eli pääoman kasvattamista." Oppimisella tarkoitetaan tässä lähinnä yksilössä tapahtuvaa sisäistä muutosta. Ulkoista tai pysyvää muutosta oppimisen määrittelyssä ei mainita.

Prosessi

II Aktiivinen toiminta, prosessointi

Vastauksesta ei löytynyt suoraan mitään tämän kohdan kuvausluokkaa, joten luokittelun teko oli vaikea. II kohta (Aktiivinen toiminta ja prosessointi) sopi mielestäni "huonoista vaihtoehdoista" parhaiten. Vastaajan mukaan "oppiminen on omien taitojen kehittämistä, 'omaan konttiin keräämistä', rajojen, ennakkoluulojen ja tapojen ylittämistä, henkisen omaisuuden eli pääoman kasvattamista. Jos vielä olosuhteet on tehty suotuisiksi teho syntyy lapsessa." Vastauksessa ei tule kuitenkaan esiin uuden tiedon liittäminen kumulatiivisesti vanhaan eikä uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessi.

SISÄLTÖ

II Formaalin

Vastausta oli vaikea sijoittaa mihinkään luokitukseen. Vastauksessa tulee esiin, että oppiminen on vastaajan mukaan "omien taitojen kehittämistä, omaan konttiin keräämistä, rajojen, ennakkoluulojen ja tapojen ylittämistä, henkisen omaisuuden eli pääoman kasvattamista." Vastauksessa ei puhuta koko persoonallisuuteen kohdistuvasta oppimisesta tai muutokseen tähtäävästä oppimisesta.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

OPPIMISTASO

III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen

Vastaaja puhuu oppimisesta aluksi tietojen kartuttamisena eli omaan konttiin keräämisena ja toteaa oppimisen tarkoittavan myös rajojen, ennakkoluulojen ja tapojen ylittämistä sekä henkisen pääoman kasvattamista. Rajojen ennakkoluulojen ja tapojen ylittäminen oppimisessa edellyttää myös tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista. Luovaa ajattelua ja toimintaa ei ole mainittu.

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja ei määritellyt oppimista muutostapahtumana, vaikka kasvatustieteen ja psykologian piirissä ollaan yksimielisiä siitä, että oppimisessa on kysymys muutostapahtumasta ja oppimista pidetään suhteellisen pysyvänä ilmiönä (ks. Laine 1992, 70). Vastaajan mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa ja prosessointia, mutta uuden tiedon liittämistä kumulatiivisesti vanhaan tai uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessia ei vastauksessa mainittu. Oppimisen sisällön vastaaja näki formaalisena, eikä siten määritellyt kaikkia persoonallisuuden osa-alueita oppimisen sisällöksi. Vastaaja määritteli oppimisen tiedon hyväksikäyttämiseksi ja soveltamiseksi, mutta ei maininnut luovaa ajattelua ja toimintaa.

EO (1.)

10. Mitä tarkoitetaan oppimisella?

Uusien taitojen saamista, perustaitojen saavuttamista, saavutettujen taitojen hyödyntämistä opiskelussa. Tietojen ja taitojen vahvistamista ja kasvua. Kokonaisuuksien hallitsemista, asiayhteyksien oivaltamista.

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Lyhyt, selkeä, täsmällinen opetustuokio. Oppilaille yhteiset tehtävät tai 'raamit' tehtävän tekemiseksi, tekeminen eriytetään kunkin oppilaan tason mukaisesti syventäen. Tekemisen ja oppimisen olisi tarjottava mahdollisuuksia oivaltamiseen eli tuotettava oppimisen ja osaamisen iloa. Tekemällä, kokeilemalla, oppimista enemmän esim. maatalous ensin teoriassa, sitten käytännössä.

OPPIMISEN MÄÄRITTELY

Muutostapahtuma

I Implisiittinen muutos

Vastaaja puhuu oppimisesta: "uusien tietojen ja taitojen saamista, perustaitojen saavuttamista, saavutettujen taitojen hyödyntämistä opiskelussa. Tietojen ja taitojen vahvistamista ja kasvua. Kokonaisuuksien hallitsemista, asiayhteyksien oivaltamista." Vastaaja ei määrittele oppimista muutostapahtumana, joten implisiittistä, eksplisiittistä tai pysyvää muutosta ei ole oppimisen määrittelyssä mainittu. Vastaus sijoittuu siksi I (Implisiittinen muutos) kohtaan.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

Prosessi

III Uuden tiedon liittäminen kumulatiivisesti vanhaan

Vastaus ei sopinut suoraan mihinkään luokkaan. Vastaajan mukaan oppiminen on "uusien taitojen saamista, perustaitojen saavuttamista, saavutettujen taitojen hyödyntämistä opiskelussa. Tietojen ja taitojen vahvistamista ja kasvua. Kokonaisuuksien hallitsemista, asiayhteyksien oivaltamista." Tietojen ja taitojen vahvistaminen ja kasvu voidaan nähdä uuden tiedon liittämisenä kumulatiivisesti vanhaan. Uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessista ei kuitenkaan puhuta.

SISÄLTÖ

II Formaalin

Vastaaja puhuu, että oppiminen on "saavutettujen tietojen ja taitojen hyödyntämistä opiskelussa" sekä sitä, että "oppimisen olisi tarjottava mahdollisuuksia oivaltamiseen". Koko persoonaan kohdistuvaa oppimista tai muutokseen tähtäävää oppimista ei ole vastauksessa mainittu.

OPPIMISTASO

III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen

"Uusien taitojen saamista, perustaitojen saavuttamista, saavutettujen taitojen hyödyntämistä opiskelussa." Vastauksessa tulee esiin saavutettujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen opiskelussa, mutta vastaaja ei puhu oppimisesta luovana ajatteluna ja toimintana.

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja ei puhu oppimisesta muutostapahtumana, mutta näkee oppimisen uuden tiedon liittämisenä kumulatiivisesti vanhaan. Uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessi ei tule esiin vastauksessa. Oppimisen sisältö on formaalinen, eikä kaikkia persoonallisuuden osia ole siten mainittu oppimisen sisältönä. Oppiminen on vastaajan mukaan tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista. Luovaa ajattelua ja toimintaa ei ole mainittu.

EO (2.)

10. Mitä tarkoitetaan oppimisella?

Se on jostakin kokemuksesta (huom. ei todellakaan vain lukemisesta) johtuva tiedon tai toiminnan muutos, jossa tärkeintä on se, että tuo tieto on lisääntynyt. Olen voimut oppia jonkun uuden konkreettisen toimintatavan tai olen voimut oppia ymmärtämään jonkin asian uudella tavalla.

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Jos tuo opetus - oppimistilanne voidaan kytkeä joteski oppijan aikaisempaan "tietorakenteeseen" tai aikaisempiin kokemuksiin.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

OPPIMISEN MÄÄRITTELY

Muutostapahtuma

II Eksplisiittinen muutos

Oppiminen on vastaajan mukaan "jostakin kokemuksesta (huom. ei todellakaan vain lukemisesta) johtuva tiedon tai toiminnan muutos, jossa tärkeintä on se, että tuo tieto on lisääntynyt." Vastauksessa tulee esiin kokemuksesta johtuva tiedon tai toiminnan muutos. Pysyvää muutosta ei oppimisen määrittelyssä mainita.

Prosessi

III Uuden tiedon liittäminen kumulatiivisesti vanhaan

Vastaaja puhuu tehokkaasta opetus - oppimistilanteesta seuraavasti: "Jos tuo opetus - oppimistilanne voidaan joteski kytkeä oppijan aikaisempaan 'tietorakenteeseen' tai aikaisempiin kokemuksiin." Uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessia ei vastauksessa mainita.

OPPIMISEN SISÄLTÖ

II Formaalin

Vastauksessa puhutaan oppimisesta, että "se on jostakin kokemuksesta johtuva tiedon tai toiminnan muutos, jossa tärkeintä on se, että tuo tieto on lisääntynyt. Olen voinut oppia jonkin uuden konkreettisen toimintatavan tai olen voinut oppia ymmärtämään jonkin asian uudella tavalla." Vastaaja puhuu tiedon ja toimintatavan muutoksesta, joka johtaa uuteen toimintatapaan tai ymmärtämiseen. Vastaaja ei mainitse kaikkia persoonallisuuden osa-alueita oppimisen sisältönä.

OPPIMISTASO

II Tiedon ymmärtäminen, oivaltaminen, sisäistäminen

"Olen voinut oppia jonkun uuden, konkreettisen toimintatavan tai olen voinut oppia ymmärtämään jonkin asian uudella tavalla." Vastauksessa ei puhuta tiedon hyväksikäyttämisestä ja soveltamisesta tai luovasta ajattelusta ja toiminnasta.

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja mainitsee oppimisessa tapahtuvan tiedon ja toiminnan muutoksen, mutta ei kerro, onko tämä muutos pysyvä. Oppimisprosessi on vastaajan mukaan tiedon liittämistä kumulatiivisesti vanhaan, mutta uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessia ei vastauksessa mainita. Oppimisen sisältö on määritelty formaalisena. Kaikkia persoonallisuuden osa-alueita ei siis nähty oppimisen sisältönä. Oppiminen on vastaajan mukaan tiedon ymmärtämistä, oivaltamista ja sisäistämistä. Tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista tai luovaa ajattelua ja toimintaa ei vastauksessa mainita.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

LTO

10. Mitä tarkoitetaan oppimisella?

Asioitten hallitsemista elämää varten ja soveltamista eri tilanteissa.

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

- Lapsi on vuorovaikutuksessa aktiivisesti muiden oppijoiden ja opettajan kanssa.

- Lapsen taso huomioitu

- toiminnallinen

- ahaa - elämyksiä

OPPIMISEN MÄÄRITTELY

Muutostapahtuma

I Implisiittinen muutos

Vastaus ei tunnut sopivan mihinkään luokkaan. Vastaja toteaa oppimisen olevan "asioitten hallitsemista elämää varten ja soveltamista eri tilanteissa." Tällainen oppimisen määrittely pitää sisällään todella paljon asioita. Vastauksessa ei kuitenkaan tule esiin oppimisessa tapahtuva muutos. Siksi kohta I.

Prosessi

II Aktiivinen toiminta, prosessointi

Mikään kohdan luokista ei suoraan sovi vastaukseen. Vastaja puhuu "asioitten hallitsemisesta elämää varten ja soveltamisesta eri tilanteissa." Toistaminen ja vahvistaminen ei tule vastauksessa esiin, eikä myöskään uuden tiedon liittäminen kumulatiivisesti vanhaan tai uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessi.

SISÄLTÖ

II Formaalin

Vastausta on vaikea sijoittaa mihinkään luokkaan. Oppiminen on vastaajan mukaan "asioitten hallitsemista elämää varten ja soveltamista eri tilanteissa." Tehokas opetus - oppimistilanne on vastaajan mukaan sellainen, missä "lapsi on vuorovaikutuksessa aktiivisesti muiden oppijoiden ja opettajan kanssa, lapsen taso huomioitu, toiminnallinen, ahaa-elämyksiä." Vastauksesta ei voi päätellä, että vastaja tarkoittaisi vain materiaalista muutosta oppimisen sisältönä. Vastaja ei mainitse oppimisen sisältönä myöskään kaikkia persoonallisuuden osa-alueita.

OPPIMISTASO

III Tiedon hyväksikäyttäminen, soveltaminen

Vastaajan mukaan oppiminen on "asioitten hallitsemista elämää varten ja soveltamista eri tilanteissa." Vastauksessa ei tule kuitenkaan esiin luova ajattelu ja toiminta.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

JÄSENTYNEISYYS**II Diffuusi käsitys**

Vastaaja ei määrittele oppimista muutostapahtumana. Oppimisprosessi on vastaajan mukaan aktiivista toimintaa ja prosessointia eikä uuden tiedon liittämistä kumulatiivisesti vanhaan tai uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessi. Oppimisen sisältö on vastauksessa formaalinen. Vastaaja ei ole määritellyt oppimisen sisältöä kaikkia persoonallisuuden osa-alueita koskevaksi. Vastauksesta tulee esiin, että oppiminen on tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista. Luovaa ajattelua ja toimintaa ei ole kuitenkaan mainittu.

LLTO**10. Mitä tarkoitetaan oppimisella?**

Kokeilun testauksen kautta opitaan toimimaan "ehkä" oikealla tavalla elämän eri tilanteissa. Tiedon käyttäminen valikoiden, muunnellen.

11. Minkälainen on tehokas opetus - oppimistilanne?

Pohjalla on lapsen oma halu, kiinnostus, uteliaisuus. Toiminnallisuus, tekemisen ilo, hauskuus. Onnistumisen kokemukset, tuloksen/tuotoksen käytettävyyys.

OPPIMISEN MÄÄRITTELY*Muutostapahtuma***I Implisiittinen muutos**

Mikään kohdan luokka ei tunnut sopivan vastaukseen. "Kokeilun, testauksen, kautta opitaan toimimaan 'ehkä' oikealla tavalla elämän eri tilanteissa. Muutostapahtumaa ei mainita oppimisen määrittelyssä. Siksi kohta I.

*Prosessi***II Aktiivinen toiminta, prosessointi**

Vastaaja puhuu oppimisesta "tiedon käyttämisenä valikoiden ja muunnellen" sekä siitä, että tehokkaan opetus - oppimistilanteen "pohjalla tulisi olla lapsen oma halu, kiinnostus, uteliaisuus" ja jatkaa määrittelyä "toiminnallisuus, tekemisen ilo, hauskuus." Vastauksessa ei tule kuitenkaan esiin uuden tiedon liittäminen kumulatiivisesti vanhaan tai uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessi.

SISÄLTÖ**II Formaalinen**

Muutostapahtuma oppimisen sisältönä ei tule vastauksesta suoraan esiin. Vastauksen luonteesta voi kuitenkin päätellä, että oppimisen sisältö on enemmän formaalinen kuin materiaallinen. Persoonallisuuden eri osa-alueita ei ole kuitenkaan mainittu oppimisen sisältöinä.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

OPPIMISTASO

III Tiedon hyväksikäyttäminen ja soveltaminen

Vastauksessa tulee esiin "tiedon käyttäminen valikoiden, muunnellen" sekä "tuotoksen/tuloksen käytettävyys." Luovaa ajattelua ja toimintaa ei ole mainittu.

JÄSENTYNEISYYS

II Diffuusi käsitys

Vastaaja ei mainitse muutostapahtumaa oppimisen määrittelyssä. Oppiminen on hänen mukaansa aktiivista toimintaa ja prosessointia. Uuden tiedon liittamisestä kumulatiivisesti vanhaan tai uuden ja vanhan tiedon vuorovaikutusprosessista ei vastauksessa puhuta. Oppimisen sisältö on formaalinen, koska vastauksesta ei löydy materiaalisia sisältöjä ja vastaaja ei tuo esiin, että oppimisen sisältöinä olisivat kaikki persoonallisuuden osa-alueet. Vastaajan mukaan oppiminen on tiedon hyväksikäyttämistä ja soveltamista. Luovaa ajattelua ja toimintaa ei ole mainittu.

Liite 3: Palautekysely

(Kirjoita vastauksesi erilliselle paperille. Kirjoita näkyviin myös kysymys sekä kysymyksen numero. Sulkeissa on apukysymyksiä, joita voit käyttää apuna ajatustesi jäsentämisessä. apukysymyksiin ei tarvitse kuitenkaan "orjallisesti" vastata. Kiitos antoisasta yhteistyöstä!)

1. Millaisia ajatuksia sinulla oli esi- ja alkuopetuksen ydinryhmässä tapahtuvaa yhteistyötä kohtaan keväällä 1996?

-ei juuri odotuksia

2. Millaisia ajatuksia toimiminen esi- ja alkuopetuksen ydinryhmässä keväällä ja syksyllä 1996 on herättänyt?

2.1. Millainen esi- ja alkuopetuksen ydinryhmän ilmapiiri mielestäsi oli?

-terapeuttinen, huippu, välitön

ei aina pysytty asiassa, mutta ei haitannut

2.2. Miten koit oman paikkasi esi- ja alkuopetuksen ydinryhmässä?

(Saitko olla saavana ja antavana osapuolena? Mihin olet tyytyväinen? Mikä jäi mahdollisesti harmittamaan?)

-sai paljon, kun ei ollut suuria tavoitteita

2.3. Miten koit tutkijan mukanaolon yhteistyön tutkijana ja kehittäjänä?

(Edut / Hankaluudet? Miten tutkija mielestäsi hoiti tehtävänsä? Mitä toivoit / odotit? Mikä olisi voinut olla toisin? Palautetta tutkijalle?)

-piti rungosta kiinni, että pysyimme edes jotenkin asiassa, järjestelmällisyys (tutkijalla) huippuluokkaa

-koimme Leenan mukanaolon erittäin positiivisesti, myönteisesti

2.4. Mitkä olivat mielestäsi yhteissuunnittelun edut ja haitat?

(Mitä uutta sait itsellesi? Mikä oli vastenmielistä, hankalaa tai vaikeaa? Miten yhteissuunnittelua voisi mielestäsi jatkossa parantaa?)

-näkökantojen ja asioiden laajentaminen

-ryhmän laajentaminen ja töiden jakaminen seuraavia tavoitteita työskentelylle

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

3. Miten koit käsittekyseilyt?

(Mikä oli mielestäsi käsittekyseilyiden päällimmäinen anti? Liittyivätkö käsittekyseilyt mielestäsi esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseen? Olivatko käsittekyseilyt mielestäsi ymmärrettäviä? Saitko käsittekyseilyistä apua kasvatukseen, opetus- ja oppimiskäsitysten selkiytymiseen, esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön, teematyöskentelyyn, omaan työhösi?)

-juoni selvisi vasta palautteen yhteydessä

-terveellistä

-ei vaikutusta suoranaisesti arkityöskentelyyn

-yhteistyölle hyötyä eniten, ajateltiin samoja asioita

4. Millaisia ajatuksia teematyöskentely esi- ja alkuopetuksen yhteistyön välineenä on herättänyt?

4.1. Oliko teematyöskentely mielestäsi hyvä valinta esi- ja alkuopetuksen yhteistyön välineeksi?

(Miksi? Miksi ei? Mikä muu olisi voinut olla yhteistyön välineenä?)

-hyvä väline

4.2. Miten koit teeman suunnittelun esi- ja alkuopetuksen ydinryhmässä?

(Edut ja haitat)

-antoisaa, mukavaa; vaikka menikin aikaa

5. Miten yhteisen teemasuunnitelman toteutus onnistui käytännössä?

-hyvin

5.1. Oliko yhteissuunnittelusta apua? Miten?

-oli apua; tuli ajateltua ja käsiteltäviä asioita laajemmin, ryhmän odotukset sai ylittämään itsensä

6. Miten lapsilähtöisyys mielestäsi toteutui teeman suunnittelussa, toteutuksessa, dokumentoinnissa ja arvioinnissa?

-tavallista enemmän ---> varsinkin alkukyselyn ansiosta!

7. Millaista palautetta lapset antoivat teemajaksosta?

(Muuttiko se toimintaasi? Miten?)

-tykkäsivät

-muutti ---> työtavat saattoivat muuttua lasten ehdotuksesta

8. Miten koit oman päiväkirjan pitämisen teemajakson aikana?

(Edut ja haitat? Voisiko päiväkirjan pitämistä jatkaa?)

-kuuluu asiaan

-jatketaan varmasti

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

9. Mitä itse opit Kasvan terveeksi -teemasta?

-huomasin omien tietojen hataruuden

---> siis oppi paljon

10. Miten annakko-odotuksesi toteutuivat esi- ja alkuopetuksen suunnitteluyhteistyössä keväällä ja syksyllä 1996?

(Toteutuivatko? Mitä uutta sait? Mitä toiveita ja odotuksia jäi täyttymättä?)

-emme odottaneet ihmeitä, löytyi paljon hyödyllistä

-tuli haasteita jatkotyökentelylle

11. Mitä ajattelet esi- ja alkuopetuksen ydinryhmän toiminnasta jatkossa?

11.1. Onko ydinryhmän tärkeää jatkaa kokoontumistaan?

(Miksi? Miksi ei?)

-tällä ryhmällä hieman suurennettuna on turvallista jatkaa eteenpäin

11.2. Jatkuuko / Syveneekö yhteistyö teematyöskentelyn parissa?

(Omia ajatuksia, toiveita)

-uskomme niin

11.3. Minkälaisien asioiden parissa yhteistyötä tehdään tulevaisuudessa?

(Mikä/Mitkä olisivat yhteistyön välineet?)

-teematyöskentely

-portfolio

12. Millainen esi- ja alkuopetuksen yhteistyö palvelisi omaa työtäsi jatkossa parhaiten?

(Onko sen toteutumiseksi edellytyksiä? Mitä voisi tehdä, että toteutumiseksi olisi edellytykset?)

-että nähtäisiin erilaisia toteutuksia

-toisten töiden esittely, vierailut

-ei ole esteitä, itse olemme esteitä, jos...

-edellytykset on!

13. Miten Pyhäjärven kaupungissa tapahtuva esi- ja alkuopetuksen yhteistyö tulee etenemään jatkossa?

13.1. Mitä annettavaa ydinryhmän tiedoilla ja taidoilla voisi olla suuren ryhmän kokoontumisissa?

-Kun ydinryhmä laajenee, alamme esitellä!!