

ESIOPETUKSEN TAVOITTEIDEN MERKITYS VANHEMPIEN JA ALKUOPETTAJIEN NÄKEMÄNÄ

Marjut Auvinen, Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Mia Juutilainen, Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen syventävien
opintojen tutkielma
Kevät 2006

TIIVISTELMÄ

Auvinen, M. (Jyväskylän yliopisto, OKL) & Juutilainen, M. (Joensuun yliopisto, KTK) 2006. Esiopetuksen tavoitteiden merkitys vanhempien ja alkuopettajien näkemänä. Pro gradu –tutkielma, 121 s.

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia alkuopetuksessa olevien oppilaiden vanhempien ja alkuopettajien näkemyksiä siitä, mikä heidän mielestään on esiopetuksen tavoitteiden merkitys. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia millaisia käsityksiä vanhemmilla ja alkuopettajilla on esiopetuksen tavoitteiden kielellisistä, matemaattisista ja sosiaalisista taidoista. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena ja kvantitatiivisena tutkimuksena Leppävirran kunnassa talvella 2004-2005. Tutkimuksen otokseen sisältyi 123 vanhempaa, joista 91 vastasi kyselyyn, 16 alkuopettajaa, joista kaikki vastasivat kyselyyn ja neljä arpomalla valittua alkuopettajaa. Vastausprosentti oli vanhempien kyselyssä 74 % ja opettajien vastausprosentti oli 100 %. Vanhempien mielestä kirjainten opetteleminen esiopetuksessa oli tärkeää. Alkuopettajien mielestä kielellisistä tavoitteista tärkeimpiä olivat sanahahmoharjoitukset ja hienomotoriset harjoitukset. Matemaattisten taitojen tilastollisesti merkitsevimmät erot vanhempien ja alkuopettajien välillä olivat vuodenaikojen, kuukausien ja viikonpäivien käsittämisessä, geometriassa, numeroiden tekemisessä ja numeroiden tuntemisessä. Sosiaalisissa taidoissa erot vanhempien ja alkuopettajien välillä olivat hyvien ruokatapojen oppimisessa, itsenäisen työskentelyn oppimisessa ja ristiriitojen selvittämisessä, sopimisessa sekä asioiden neuvottelemisessa. Tutkimuksen tulosten perusteella vanhempien ja alkuopettajien näkemykset esiopetuksen tavoitteiden merkityksestä erosivat eniten kielellisten taitojen opettelemisessa. Tilastollisesti erittäin merkitsevät erot vanhempien ja alkuopettajien välillä olivat kirjainten opettelemisessa ja tilastollisesti merkitsevät sanahahmoharjoituksissa. Aineiston käsittelyyn käytettiin SPSS-ohjelmaa ja tilastollinen testaus suoritettiin Mann-Whitneyn U-testillä.

Asiasanat: esi- ja alkuopetus, kielelliset tavoitteet, matemaattiset tavoitteet, sosiaaliset tavoitteet

ABSTRACT

Auvinen, M. (University of Jyväskylä, Department of Teacher Education) & Juutilainen, M. (University of Joensuu, Department of Education) 2006. The importance of the aims in preschool instruction seen by parents and teachers of the 1. and 2. grade. Pro Gradu thesis, 121 pages.

The object of the research was to study the pupils' parents' and 1. and 2. grade teachers' opinions on the importance of the aims of preschool instruction. The objective was to study what kind of concepts do parents and teachers have on the aims of lingual, mathematical and social skills in preschool. The research was carried out both qualitatively and in quantity in the municipality of Lepävirta during the winter 2004 -2005. The sample of the research covered 123 parents of whom 91 answered the questionnaire, and 16 1. and 2. grade teachers who all answered the questionnaire and four 1. and 2 grade teachers selected by drawing lots. The percentage of the answers was 74 % by the parents and 100% by the teachers. Learning the letters in preschool was considered important by the parents. As to the teachers the most important lingual aims were the orthographic reading exercises and the fine motor coordination exercises. Statistically the most significant differences between the parents' and the teachers' ideas on mathematical skills were in understanding the seasons, months and days, in geometry and in writing and recognizing numbers. As to social skills there were differences between opinions on learning table manners and independent work, settling disputes, making agreements and negotiating. According to the results of the research the opinions differed most on lingual learning. Statistically very significant differences were in opinions on learning letters and statistically significant differences were in opinions on orthographic reading exercises. SPSS –programme was used when processing the material and it was tested statistically with Mann-Whitney U test.

Keywords: preschool and elementary instruction, lingual aims, mathematical aims, social aims

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
ABSTRACT.....	3
1 JOHDANTO.....	6
1.1 Tutkimuksen lähtökohtia.....	6
1.2 Tutkimuksen tarkoitus.....	9
2 ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN KEHITYS.....	11
2.1 Kielen- ja puheen kehitys.....	14
2.1.1 Kielen merkitys ihmiselle.....	17
2.1.2 Kielen oppiminen.....	20
2.2 Matemaattinen kehitys.....	22
2.3 Sosiaalinen kehitys.....	27
3 OPETUS ESIOPETUKSESSA.....	33
4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....	40
4.1 Tutkimuksia esikouluikäisen lapsen kielellisestä kehityksestä.....	40
4.2 Tutkimuksia esikouluikäisen lapsen matemaattisesta kehityksestä.....	41
4.3 Tutkimuksia esikouluikäisen lapsen sosiaalisesta kehityksestä.....	45
5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT.....	48
6 MENETELMÄ.....	49
6.1 Kyselylomake tutkimusmenetelmänä.....	49
6.2 Kyselylomakkeet tässä tutkimuksessa.....	52
6.3 Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	54
6.4 Haastattelu tässä tutkimuksessa.....	60
6.5 Otantamenetelmät ja kohderyhmät.....	61
6.6 Aineiston keruu.....	62
6.7 Aineiston analysointi.....	63
6.8 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	65
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	70
7.1 Vanhempien ja alkuopettajien käsitykset esiopetuksen tavoitteiden kielellisistä taidoista.....	70
7.2 Vanhempien ja alkuopettajien käsitykset esiopetuksen tavoitteiden matemaattisista taidoista.....	71

7.3 Vanhempien ja opettajien käsitykset esiopetuksen tavoitteiden sosiaalisista taidoista.....	74
8. TULOSTEN TARKASTELU	77
8.1 Kielelliset tavoitteet.....	77
8.2 Matemaattiset tavoitteet	80
8.3 Sosiaaliset tavoitteet	84
8.4 Esiopetuksesta alkuopetukseen	88
9 POHDINTA	91
LÄHTEET	96
LIITTEET	109
Liite1: Saatekirje vanhemmille.....	109
Liite 2: Kyselylomake vanhemmille.....	110
Liite 3:Kyselylomake opettajille.....	116
Liite 4: Haastattelulomake opettajille	119

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Suomessa esiopetuksen edeltäjinä pidetään 1840-luvulla Kokkolaan, Helsinkiin ja Tampereelle syntyneitä pikkulasten kouluja. Koulujen oppilaat olivat alempien yhteiskuntaluokkien, käsityöläisten ja työväestön lapsia, ja he olivat iältään 5-8-, 5-9- tai 4-10-vuotiaita. Uskonnollisten aineiden lisäksi oppiaineina oli kirjoitus, lukeminen, maantieto, laskento ja käsityöt. Opettajina kouluissa oli pelkästään miehiä. (Ruoho 1983; Virtanen 1991, 463-466.)

Suomen lastentarhoissa annettiin välitysluokissa esiopetusta kaikille lapsille, jotka olivat siirtymässä kansakouluun. Tällä esiopetuksella tarkoitettiin lapsille suunnattua kansakoulun esi- tai siirtymäastetta, jossa opetuksen pääpaino oli lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisen alkeiden opettamisessa. Välitysluokissa opetettiin myös lauluja ja leikkejä. Järjestetty esiopetus on saanut alkunsa pikkulastenkouluista ja lastentarhojen välitysluokista, joiden keskeisenä periaatteena on kasvatuksessa ja opetuksessa ollut lasten opettaminen ja totuttaminen työhön. (Niikko 2001, 7-8.)

Päivähoidon tehtävänä on ollut aina myös ns. esikoulu, jonka rooli on ollut tärkeä niin esikoululaisille kuin heidän vanhemmilleenkin (Hujala 2002, 8-9). Varsinainen esiopetuskeskustelu on lähtenyt liikkeelle vasta 1920-luvulta, jolloin Aukusti Salo esitti lastentarhan ja alkukouluiän kuuluvan läheisinä yhteen ja samaan kasvatuskategoriaan (Hänninen & Valli 1986, 130-133; Salo 1920).

1960-luvulla aloitettu peruskoulu-uudistus nosti esiopetuksen uudelleen keskustelun kohteeksi. Tuolloin kiinnitettiin huomiota varhaisen lapsuuden oppimiskokemuksiin ja samalla koetettiin luoda suotuisia oppimistilaisuuksia ajattelun, havaintojen ja motoriikan kehittämiseksi. Esikoulunimitystä alettiin käyttää pohjakoulusta, jonka katsottiin olevan tarpeellinen peruskoulua ajatellen. Katsottiin, että kuusivuotiaat olivat jo useassa suhteessa niin kehittyneitä, et-

tä heille voitaisiin antaa koulumaista tai esikoulun luonteista opetusta. (Niikko 2001, 9-10; Virtanen 1998, 162-163.)

Vuonna 1969 opetusministeriön asettama työryhmä totesi, että esiopetusta voitaisiin järjestää esimerkiksi kunnan koululaitokseen kuuluvassa lastentarhassa, peruskouluun kuuluvassa esiluokassa tai lasten kotona. Vuonna 1970 asetetun esikoulukomitean esityksessä lähdettiin liikkeelle siitä, että esiopetusta annettaisiin esikoulussa yhden lukuvuoden ajan niille lapsille, jotka aloittavat oppivelvollisuutensa seuraavana syksynä. (Esikoulukomiteamietintö 1972.) Komiteamietinnön liitteenä oli ensimmäinen valtakunnallinen esiopetussuunnitelma eli esikoulun kokeiluopetussuunnitelma. Tässä esiopetuksella tarkoitettiin kaikkea alle kouluikäisiin kohdistettavaa suunnitelmallista kasvatus ja opetustoimintaa ja kuusivuotiaiden osuutta nimitettiin esikouluksi. (Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972; Virtanen 1998, 162-164.)

1970-luvulla kasvatus- ja koulutustoimikunnalta pyydettiin erilaisia vaihtoehtoisia suunnitelmia kuusivuotiaiden opetuksen järjestämiselle sen mukaan, olisiko kuusivuotiaiden opetus järjestettävä vapaaehtoisena esiluokkana, osana yhdeksänvuotista peruskoulua, oppivelvollisuuden suorittamiseen kuuluvana esiluokkana vai kymmenvuotisen peruskoulun ensimmäisenä luokkana. Toimikunta esittikin oppivelvollisuusikärajaa alennettavaksi vuodella ja esiopetusta liitettäväksi osaksi yhdeksänvuotista peruskoulua. Suomalaisen koulutuspolitiikan yhtenä tavoitteena 1970-luvulla oli saada kuusivuotiaiden lasten koko ikäluokka koulua edeltävänä vuonna esiopetukseen. 1970-luvun keskusteluissa nousi esille kolme keskeistä konstruktiota, jotka kuvaavat tuona ajan päivähoitokeskustelua. Nämä olivat kotikasvatuksen tukeminen, kodinomaisuus ja olosuhteiden pakko. (Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta 1978; Niikko 2001, 12; Onnismaa 2001, 355-356.)

Erilaisia esikoulukokeiluja järjestettiin eripuolilla Suomea, mutta varsinaisesti esiopetusta ei kuitenkaan saatu pysyväksi käytännöksi ennen vuotta 2000. Vuonna 2000 Suomessa aloitettiin laaja esikoulukokeilu, johon osallistui Suomen kunnista suurin osa. Niinpä kolmenkymmenen vuoden prosessi oli saatu päätökseen ja esiopetus saattoi alkaa. 1.8.2001 kunnille tuli velvolli-

suus järjestää ilmaista esiopetusta vähintään 700 tuntia vuodessa. Hallituksen esitys lähti siitä, että esiopetus kuului sisältöjensä osalta opetusministeriön toimialaan. (Brotherus 2004, 2; Puhakka 2002, 33-44.)

Perusopetuslain (628/1998) 4 §:n mukaan kunta on velvollinen järjestämään alueellaan asuville lapsille esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Kunnan velvollisuus esiopetuksen järjestämiseen alkoi 1. päivä elokuuta 2001. Esiopetukseen osallistuminen on lapselle vapaaehtoista ja siitä päättää lapsen huoltaja. Vuonna 2003 Suomessa esiopetukseen osallistui 96 % kuusivuotiaiden ikäluokasta (Valtioneuvoston selonteko 2003, 30).

Esiopetus Leppävirran kunnassa. Leppävirta sijaitsee Itä-Suomen läänissä. Asukkaita Leppävirralla oli vuoden 2004 lopussa 10970. Leppävirralla on kolme taajamaa: kirkonkylä (4624) sekä teollisuustaajamat Sorsakoski (1019) ja Oravikoski (325). Vuonna 2004 54,4 % kunnan väestöstä asui näissä taajamissa. Vuoden 2004 lopussa Leppävirralla oli 0-6-vuotiaita 724 (6,6 %), 7-15-vuotiaita 1253 (11,4 %), 16–64-vuotiaita 6699 (61,1 %), 65–74-vuotiaita 1284 (11,7 %), 75–85-vuotiaita (7,5 %) ja yli 85-vuotiaita 187 (1,7 %). Suurimmat työnantajat kunnassa ovat Leppävirran kunta (703 työntekijää) ja Oy Danfoss Ab (167 työntekijää). Työttömiä Leppävirralla oli vuoden 2004 lopussa 547 henkeä (11,8 %). (Leppävirran kunta, kunta tietoa.)

Leppävirralla järjestettiin esiopetusta lukuvuonna 2004-2005 sekä perusturvaosaston että koulutoimen alaisuudessa. Päiväkotien järjestämä esiopetus oli perusturvaosaston alaisuudessa, ja koulujen yhteydessä toimivat esiopetusryhmät olivat koulutoimen alaisuudessa annettavaa esiopetusta. Päiväkohteissa esiopetusta oli Ilonpillerin esikouluryhmä Esikoissa ja Puistolän päiväkodin esikouluryhmässä. Koulutoimen alaisuudessa järjestettiin esiopetusta kirkonkylällä Alapihan kartanolla, joka on Alapihan koulun yhteydessä. Näin järjestettiin esiopetusta myös vuosina, jolloin tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset olivat esiopetuksessa. Leppävirralla esiopetusta järjestettiin lisäksi kyläkouluilla 1-2. luokan yhteydessä. (Henkilökohtainen tiedonanto 4.5.2005 peruspalvelujohtaja Paula Tiihonen.)

Tutkimuksessamme esiopetus voidaan määritellä suunnitelmalliseksi kuusivuotiaiden kasvatukseksi ja opetuksi, joka toteutuu kuusivuotiaiden toimintana joko päiväkodin esikouluryhmässä tai erillisessä esikouluryhmässä. Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun 1-2 luokkien opetusta. Esiopettajalla tarkoitetaan lastentarhanopettajaa, sosiaalikasvattajaa tai luokanopettajaa, joka toimii kuusivuotiaiden lasten opettajana ennen varsinaisen oppivelvollisuuden alkua eli esiopetuksessa ja alkuopettajalla luokanopettajaa, joka toimii 1. ja/tai 2. luokan opettajana.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen. Valtakunnallinen esiopetuskokeilu on ohi ja kunnissa on saatu toteuttaa esiopetusta muutaman vuoden ajan. Uudet esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat valmistuivat vuonna 2002, ja parhaillaan on ollut meneillään uusien opetussuunnitelmien käyttöönotto normiopetuksessa vuosiluokilla 3, 5, 7 useissa Suomen kunnissa ja näin myös Leppävirralla, jossa tämä tutkimus tehdään. Tutkimuksessa tutkitaan sitä, minkälaista hyötyä esiopetuksesta alkuopettajat ja oppilaiden vanhemmat kokevat olevan alkuopetukseen siirryttäessä. Tutkimuksen kohderyhmät rajattiin koskemaan Leppävirran kunnan kirkonkylän Alapihan koulun alkuopetusryhmäläisiä, koska kohderyhmänä koko kunta olisi ollut liian laaja. Eikä ollut tarkoituksenmukaista lähteä vertailemaan haja-asutusalueen alkuopetusryhmiä kirkonkylän vastaaviin ryhmiin. Tutkimus tehdään auttamaan Leppävirran kunnan esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien toteuttamisessa ja eteenpäin viennissä.

Keskeisiä alueita tässä tutkimuksessa ovat kasvatussosiologia, kasvatopsykologia, kehityopsykologia ja didaktiikka. Kasvatussosiologinen näkökulma tulee esille mikrososiologisena, koska tarkoituksena on tutkia pientä sosiaalista ryhmää. Kasvatopsykologinen näkökulma tulee esille mm. siinä, että halutaan tietää, minkälaisia opetustapoja vanhemmat haluavat lastensa saavan. Kehityopsykologinen näkökulma tulee tutkimuksessa esille jo tutkimuksen ongelmassa, koska halutaan tietää, miten lapset hyötyvät esiopetuksesta siirtyessään alkuopetukseen. Didaktinen näkökulma tulee esille voimakkaim-

pana, koska tutkitaan uutta opetussuunnitelmaa ja sen mahdollisuuksia. Tutkimus on sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 106–111, 179–180.)

2 ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN KEHITYS

Piaget'n mukaan esikouluikäisen ajattelu on esioperationaalisen tason loppuvaiheessa - intuitiivisen ajattelun vaiheessa (4-5/6-vuotias). Hän jäsentelee tietojaan motoristen toimintojen, havaintojen ja käsitteiden kautta. Tunne-elämän kehittyminen liittyy läheisesti älykkyyden ja ajattelun kehitykseen. (Piaget & Inhelder 1977, 72.)

Esioperationaalinen kausi esiintyy sensomotorisen ja operationaalisen kehitysvaiheen välissä. Sen tunnusomaisin piirre on lapsen kyvyttömyys ajatella operaatioiden avulla. Tämän kauden aikana kehittyvät operaatiot. Esioperationaalisen kauden aikana lapsi ei kykene muodostamaan käsitteitä ja luokkia ajattelun avulla. Ajattelulle on tällä kaudella luonteenomaista itsekeskeisyys. Myös kieli on tällä kaudella kehittyvä ilmentämismuoto. Käsitteet syy-yhteyksistä eivät ole vielä kehittyneet. Suurin osa fyysisistä, loogisista ja matemaattisista kyvyistä kehittyvät spontaanisti kuuden ja seitsemän vuoden ikäisenä. (Hirsjärvi 1983, 41; Hohmann, Banet & Weikart 1993, 5; Jantunen, Ylipiha & Hokkanen 1993, 14; Piaget & Inhelder 1977, 91-94, 100-102.)

Kuusivuotiaana lapsen mieliala on hyvin vaihteleva. Hän on hyvin impulsiivinen, vilkas, kiihtyy helposti ja on erittäin itsepintainen. Hän mukautuu heikosti, ja tämä ilmenee helposti käyttäytymisen ristiriitaisuutena. Esikouluikäinen ei halua, että hänen ympäristössään on paljon poikkeavuuksia totutuista muodoista, vaan pitää kiinni totutuista tavoista. Kuusivuotias on harvoin paikallaan, hänen motorinen käyttäytymisensä "ampuu koko ajan yli". Hän haluaa tehdä kaiken itse. (Jantunen ym. 1993, 57-58.)

Kuvitteluleikit jäsentyvät viiden ja seitsemän ikävuoden tienoilla ja mukaan tulevat roolileikit. Asioita kyetään näkemään jo toisten ihmisten näkökulmasta. Roolileikit jatkuvat myöhemmin erilaisten roolipelien ja tietokonepelien hahmossa. Lapsen maailma muuttuu realistisemmaksi, kun hän lähtee esikouluun ja kouluun. Tuolloin elämään tulevat erilaiset välitunti-, sääntö- ja ryhmäleikit. Yksinleikistä tulee jäsentynyttä askartelua, piirtämistä, rakentelua tai tietokoneohjelmien ja -pelien harrastamista. Mielikuvituksen ja toden raja on

häilyvä kouluikänsä asti. Lapselle leikki on silta todelliseen maailmaan. Lapsi rakentaa leikissä mielikuvia, joiden avulla hän myöhemmin käsittelee ajatteluaan ja tunteitaan. Leikin avulla lapsi myös valmentautuu tulevia ihmissuhteita ja tehtäviä varten. (Brewer 2001, 19, 152-154.)

Esikoululaisella alkaa oikean ja väärän, ajantajun, syyn ja seurauksen lain oppiminen. Samalla alkaa sosiaalinen kehitys. Perheen ja muun ympäristön normisto vaikuttaa oikean ja väärän oppimiseen. Aikuisten tulisi olla rehellisiä lapsensa suhteen. Lupaukset tulee pitää ja syy tulee selvittää, jos jotain ei voi toteuttaa. Lasta ei tule uhata, ellei uhkausta aio toteuttaa. Samaistaminen ja sisäistäminen kehittävät enemmän tietoa oikeasta ja väärästä kuin erilaiset palkinnot ja rangaistukset tai pelko rangaistuksesta. Vähitellen lapselle kehittyy omatunto. (Brewer 2001, 25.)

Syyn ja seurauksen lain oppiminen on osa abstraktien käsitteiden tajuamista. Esikoululainen huomaa, että hyvää tekoa seuraa mielihyvä ja ilo, pahaa tekoa tai sanomista pahamieli ja usein rangaistus. Tärkeää on oppia siihen, että pahat teot voi sovittaa ja riidan jälkeen tehdä sovinto, oppia katumaan ja pyytämään anteeksi. (Brewer 2001, 25.)

Parhaiten lapsen sosiaalinen kehitys tapahtuu ryhmässä joko kotona sisarus-ten kanssa tai päivähoitossa. Ryhmässä opitaan mm. yhteistyötä ja kuulemaan toisen pyyntöjä, mutta ryhmässä opitaan myös pitämään oma mielipide. Vuoron odottaminen sekä toisen lapsen tai aikuisen tunteiden tajuaminen liittyvät myös sosiaaliseen kehitykseen. Lapsen tulisi pystyä tekemään kompromisseja ja odottamaan vuoroaan. Päivähoidon ja kodin normiston tulisi olla samansuuntaisia, sillä ne vaikuttavat sosiaalisuuden ja empatian kehittymiseen. (Arajärvi 1990, 27,30.)

Koulun aloittavalla lapsella on oltava tiettyjä valmiuksia selviytyäkseen jokapäiväisestä koulutyöskentelystä. Esikoulu auttaa edistämään motorisia ja kognitiivisia taitoja. Esikoulussa opitaan lisäksi toimimaan ryhmässä ja kontrolloimaan omia tunnepurkauksia. Esikoulun käyneet ovat selvinneet useissa luovuutta vaativissa tehtävissä paremmin kuin kotioloissa olleet lapset. Toki

lapsen kanssa puuhailu kotioloissa on aina eduksi. Kouluun lähtiessä lapsen fyysisen kehityksen tulisi olla niin pitkällä, että hän kykenee pukeutumaan itsenäisesti. Käden ja silmän toiminnat pitäisi hallita tyydyttävästi, jotta kirjoittaminen ja lukeminen pääsevät kehittymään. Käden ja silmän koordinaatiota ja motoriikan joustavuutta tarvitaan askartelemiseen, yhteisiin liikuntaleikkeihin ja peleihin. Koulumatkan fyysiset rasitukset sekä ryhmän pelit ja leikit on lapsen myös kestävä. (Brewer 2001, 13-15.)

Lapsen tulee osoittaa riittäviä kielellisiä taitoja ohjeiden ymmärtämiseen sekä lukukäsitteiden ja muiden symbolien oppimiseen kognitiivisella alueella. Visuaalisen ja auditiivisen hahmotuksen tulee olla riittävän hyvin kehittynyt. Kielellisesti lapsen tulee kyetä ilmaisemaan itseään riittävän hyvin. Ajattelu- ja päättelytehtävien onnistumisen kannalta sanavaraston tulee olla tarpeeksi laaja. Lapsen tulee olla kypsä olemaan ryhmän jäsen sekä sosiaalisesti että emotionaalisesti. Hänen tulisi kyetä edes jossain määrin ottamaan huomioon muiden tunteet. Esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä lapsen tulisi kyetä osoittamaan joustavuutta suhteessa muihin lapsiin. Kouluun lähtevän lapsen tulisi sietää jossain määrin pettymystä ja osata odottaa vuoroaan. Lapsen olisi myös saavutettava valmius asettautua opettajan ohjattavaksi ennen koulun aloittamista. Kieltojen, ohjeiden ja ryhmän sääntöjen noudattaminen on myös tärkeää. (Vilkko-Riihelä 2001, 238.)

Oppimismotivaatio on kuitenkin keskeinen tekijä koulun aloittamisen kannalta. Leikit ja tehtävät esikoulussa valmistavat lasta koulua varten. Paljon merkitsee myös kodin asenne koulua kohtaan. Lapsen tulisi olla innostunut opettavista asioista ja hänen tulisi suhtautua myönteisesti koulumaiseen työskentelyyn. (Vilkko-Riihelä 2001, 238.)

Tarkemmin tämän tutkimuksen kannalta pitää käsitellä kielen- ja puheen kehitystä, matemaattista kehitystä ja sosiaalista kehitystä esikouluikäisellä lapsella, koska tässä tutkimuksessa tutkitaan millaisia käsityksiä vanhemmilla ja alkuopettajilla on esiopetuksen tavoitteiden kielellisistä taidoista, matemaattisista taidoista ja sosiaalisista taidoista.

2.1 Kielen- ja puheen kehitys

Kieli ja kommunikaatio tiedon, taiteen ja taidon alueena on erittäin laaja, ja sen osa-alueita ovat puhuminen, kuunteleminen, lukeminen, kirjoittaminen, kirjallisuus, erilainen ilmaisu, kielentietoisuus, viestintä ja vieras kieli. (Kyröläinen 1999, 173.) Kieli ja kognitiivinen kehitys ovat suhteessa keskenään ja kielen oppimisen kanssa (Mitchell 1996, 17).

Kielen oppiminen muuttaa lapsen suhdetta muihin ihmisiin ja avaa lapselle kokonaan uuden maailman. Kielen kehityksessä on eroteltavissa kaksi toisilleen vastakkaista tapahtumaa. Näistä ensimmäisen mukaan määrällinen kasvu ja monimutkaisuuden lisääntyminen ovat kielenkehityksen perustana. Lapsi oppii lisää puheäänteitä, sanavarasto kasvaa, sanojen merkitykset täsmentyvät ja kieliopilliset rakenteet monipuolistuvat. Tästä näkökulmasta kieli rakentuu kuin kasvava ja monimutkaistuva palikkarakennelma. Toisaalta sanaston kehitys sisältää myös laadullista muutosta, joka helpottaa uusien sanojen oppimista. Alussa sanojen oppiminen perustuu niiden muistamiseen, seuraavaksi lapsi oppii jakamaan sanat osiin ja myöhemmin äänteisiin. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 14.)

Kehityksen kriittinen periodi on tyypillistä ihmiselle. Tämän mukaan tietyt biologiset tapahtumat tapahtuvat juuri tämän ajanjakson aikana ja toiseksi tietyt kielelliset tapahtumat täytyy tapahtua tämän ajanjakson aikana, jotta kehitys voi edetä normaalisti. Kielen kehitys vaatii tehokkuutta tämän periodin aikana. Ihmisen vasen aivopuolisko spesialisoituu kielellisiin toimintoihin, koska siellä on synnynnäisesti spesiaali- anatominen organisaatio juuri kielellisiä toimintoja varten. (Harley 2000, 313-314.)

Lasten kielen kehitys etenee suurin piirtein samaa järjestystä noudattaen, eroja syntyy siinä, kuinka nopeasti lapsi siirtyy kehitysvaiheesta toiseen. Aivojen ja neurologisten toimintojen kehittyneisyys on kielen omaksumisen edellytyksenä. Vuorovaikutuksessa lapsen kieli rikastuu ja kaikki vuorovaikutus syntymästä asti on kielen kehityksen kannalta merkityksellistä. Lapsen tulee saada alusta asti myönteinen kokemus yhteydestä toisiin ihmisiin. Kielen

ja puheen kehittyminen on osa ihmisen normaalia kehitystä. Kyky omaksua kieltä on synnynnäistä, mutta lapsi tarvitsee tuekseen ympäristön myötävaikutusta. (Svärd 2002, 147-148.) Ihmisen älyllinen toiminta on aktiivista syntymästä saakka. Haastava ympäristö tukee leikin kehitystä, jonka avulla lapsi kontrolloi kokemuksiaan ja oppimistaan. Ympäristön sosiaalinen ulottuvuus on yhtä tärkeä kuin mutkin ulottuvuudet ja kielen rooli on ratkaisevan tärkeää kognitiiviselle kehitykselle. (Blenkin & Kelly 1996, 17.)

Puhuessaan lapsi pyrkii saamaan aikaan, ylläpitämään ja spesialisoimaan suhteita itsensä ja ympäristön ihmisten välillä. Lapsi tuottaa ja järjestelee puheettaan tilanteen kannalta sopivalla tavalla, hän viestii ja etsii paikkaansa ja ymmärryksensä ulottuvuuksia. Lapsi ilmaisee minuuttaan, ajatuksiaan, kokemuksiaan, tunteitaan ja tiedontarvettaan persoonallisella ja yksilöllisellä tavalla. (Lehmuskallio 1997, 110.)

Lapsella kielenoppimisen herkkyyskausi on alle kouluikäisenä. Eniten ihminen omaksuu kieltä 2-6-vuotiaana. Tällöin ympäristön vaikutukset kehitykseen ovat suurimmat. (Alijoki 1993, 229.) Lapsuudessa kahdesta kuuteen ikävuoden välillä kieli ja sitä ympäröivä kulttuuri valtaa ihmisen mielen. Biologinen ohjaus ohjaa lapsen kehitystä sosiaaliseen maailmaan. (Nelson 1996, 325.)

5-6-vuotias on yleensä omaksunut lähes virheettömän puhekielen. Kielen oppiminen on kuitenkin yhteydessä lapsen muuhun kehitykseen. Vielä vuosien ajan lapsen kielessä tapahtuu kehittymistä kielen merkityksen syvemmässä ymmärtämisessä, uusien käsitteiden oppimisessa ja abstraktien ilmaisujen tajuamisessa. 5-vuotias käsittelee lauseen antamaa tietoa oman kehitysvaiheeseensa liittyvän päättelykyvyn ja kokemuksensa perusteella eikä välttämättä ymmärrä lauseen sisältöä samalla tavalla kuin aikuinen. 5-6 vuoden ikäisellä kaikkien äänteiden oletetaan olevan yleiskielen mukaisia. (Svärd 2002, 149.) Kuuden vuoden iässä lapsi osaa 6000–14000 sanastollista merkkiä (Nelson 1996, 133).

Kuusivuotias on jo omaksunut vuorovaikutuksen perustaidot. Hän keskittyy kuuntelemaan puhetta ja esittää kysymyksiä kuulemastaan. Hän vastaa kysymyksiin ja puhuu vuorollaan sekä toimii annettujen ohjeiden mukaisesti. (Alijoki 1993, 228; Lyytinen 2003, 60.) Noin kuusivuotiaana lapsi luo mielessään pelkän puheen varassa edustuksen useamman lauseen kertomuksesta tai keskustelusta (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 34). Lapsi on omaksunut suurimman osan äidinkielenensä taivutussäänöistä, pystyy päättelemään syy seuraussuhteita ja muistaa kolmiosaisen ohjeen (Alijoki 1993, 228).

5-6-vuotiaalle lapselle kieli on ympäröivän maailman ymmärrystä auttava väline. Lapsi on tiedonhaluinen ja kyselee asioita, vaikeitakin asioita. Lasten keskinäiset keskustelut ovat selvemmin molemminpuolista vuorovaikutusta kuin pienemmillä lapsilla. Lapsi erottaa yksittäiset sanat ja kysyy ja analysoi niitä. Abstraktioiden ymmärtäminen mahdollistuu. Lapsen sanasto kasvaa jatkuvasti ja vauhdikkaasti ja lapsi kykenee sanallisesti kertomaan toiveensa ja odotuksensa. Lapsi on hyvin puhelias ja käyttää kieltä selvästi tiedon hankkimiseen. Hän kyselee paljon ja haluaa tietää kaikesta mahdollisesta. Lapsi vertailee asioita ja on taipuvainen etsimään vastakohtia. Näin lapsi rakentaa maailmankuvaansa. Lapsen kielen rakenne muistuttaa yhä enemmän aikuisen kieltä, pää- ja sivulauseineen. Puhutun kielen ohella kirjoitettu ja luettu teksti kiinnostaa lasta ja hän haluaa kuunnella, kun hänelle luetaan. Kiinnostus kirjaimiin alkaa herätä. (Jarasto & Sinervo 1997, 65-66, 73.)

Viisi- tai kuusivuotiaana lapsen keskustelutaidot ovat jo hyvin kehittyneitä. Tällöin parasta harjoitusta lapselle on osallistuminen pitkiin keskusteluihin. (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 154-155.) 5-6-vuotias lapsi osaa keskustella ja pohtia asioita, sarjoittaa ja ryhmitellä esineitä ja käsitteitä ja käyttää kieltä luokittelussa. Lapsi osaa erottaa todellisuuden ja fantasian ja on tietoinen sanoista ja kuvista, jotka edustavat todellisia esineitä. Lapsi osaa nimetä värit ja alkaa kiinnostua kirjaimista ja numeroista. (Brewer 2001, 15.) Noin kuusivuotiaana lapsen foneeminen tietoisuus kehittyy. Lapsi oivaltaa vähitellen, että sanat muodostuvat erillisistä äänneistä ja havaitsee sanojen äänneeroja. Lapsi oppii yhdistämään, poistamaan, lisäämään ja laskemaan äänneitä. (Lyytinen 2003, 60.)

Lapsi oppii kieltä sosiaalisissa tilanteissa, seuraamalla aikuisen puhetta ja keskusteluita ja oppii itse kielen merkityksen sosiaalisissa tilanteissa. Lapselle tarjoutuu uudestaan ja uudestaan tilaisuuksia harjoitella oppimaansa ja oppia lisää kieltä. (Butterworth 1992, 4-6.) Lapsen yksilöllinen sosiaalinen historia ja kaikkien lasta ympäröivät sosiaalisen ryhmät vaikuttavat lapsen puheeseen. Kaikkia saatavilla olevia resursseja apuna käyttäen lapsi muokkaa ja kehittää omaa puhettaan ja kieltään. (Labov 2001, 33-34.)

Esikouluikäinen lapsi tarvitsee erilaisia sosiaalisia taitoja kuin aiemmin. Hänen tulee osata ilmaista itseään sanoin ja osata ottaa muut huomioon. Hänen tulisi kyetä myös huolehtimaan omista tarpeistaan. Lapsi oppii uutta ja suuntautuu tehtäviin, samalla hänen itsetunto ja minä taidot kehittyvät. Esikouluvaihe auttaa lasta luopumaan pikkulapsivaiheesta. (Svartsjö 2002, 34-35.)

Kognitio sisältää tietoa yksilön kulttuurista, sosiaalisesta historiasta ja persoonallisista päämääristä (Graesser & Magliano 1991, 57). Kulttuuri ja asiayhteydet ovat välttämättömiä ja tärkeitä kognitiiviselle kehitykselle ja oppimiselle. Kulttuuri on tärkeiden kohteiden ja toimintojen lähde. Koulussa ja muissa yhteiskunnan instituutioissa ilmenee niille olennaista kulttuuria, jotka osaltaan vaikuttavat lapsen kielen kehittymiseen. (Mercer 1992, 30-31.)

2.1.1 Kielen merkitys ihmiselle

Kielen ja yhteiskunnan välinen yhteys on erittäin keskeistä, sillä ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu kielen avulla (Edwards 1996, 29). Ihminen kommunikoi itsensä ja toisten ihmisten kanssa sanojen ja merkkien avulla. Kommunikaatiota tapahtuu myös kehon kielen ja eleiden avulla, äänien ja liikkeiden avulla ja taukojen ja hiljaisuuden avulla. (Bruce 2004, 69-70.)

Päivittäisen elämän toiminnoissa tarvitaan kielellistä toimintaa. Kommunikatiiviseen toimintaan osallistuminen vaatii kielellisiä resursseja, sanallisia ja kieliopillisia elementtejä, puhetoimintaa ja retorisia struktuureja. Suullinen kielenkäyttö vaatii strukturoituja malleja vuorottelussa ja fonologisia ja esikielellisiä resursseja kuten sävelkulku, painotus, rytmi ja tauko. (Hall 2002, 9-11.)

Aikuinen tietää, että on melkein mahdotonta kommunikoida ilman mitään kieltä. Kielen käytössä on äännesäännöt, joiden avulla asiat voidaan sanoa oikeilla tavoilla. Lapsi oppii jo muutaman ensimmäisen elinvuoden aikana, että puhuessa äänteiden tulee esiintyä tietyssä järjestyksessä. (Forrester 1996, 18.)

Ihminen on sosiaalinen olento ja siksi ihminen haluaa jakaa tietoa toisten kanssa asioista joita hänellä on mielessään, eli mitä näkee, tietää, tuntee, haluaa tehdä, on tekemässä ja mihin uskoo. Ihminen voi ilmasta ajatuksiaan monella tapaa, mutta puhuminen on ajatusten ilmaisussa yksi tärkeä keino. (Dirven & Verspoor 1998, 1-2.) Kieli on ajattelun väline ja ihmisten välinen vuorovaikutus tapahtuu enimmäkseen kielen avulla. Inhimillisen yhteisön ja yhteiskunnan tiedon välityksessä puhutulla ja kirjoitetulla kielellä on keskeinen asema. Puutteellinen kyky omaksua kieltä rajoittaa kielen käyttämistä eri tarkoituksiin. (Svärd 2002, 146-147.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta ihmisen toiminta sijoittuu kommunikaatioon sosiaalisessa elämässä. Kielellisten symbolien käytön avulla ihminen saavuttaa päämääriä, saa aikaan keinoja päämäärien saavuttamiseksi ja uudelleen käsittelee saavuttamiaan päämääriä. Samalla ihminen tuo esiin yksilöllistä identiteettiä, ihmissuhteita ja jäsenyyttä omassa sosiaalisessa ryhmässä. (Hall 2002, 8-9.)

Kieli on tärkeä väline kulttuurin siirrossa sukupolvilta toisille. Puheessaan aikuiset välittävät omaa kulttuuria lapsille. Kommunikatiivisessa ympäristössä lapset oppivat ymmärtäviksi puhujiksi ja kuulijoiksi ja heidän kielellinen tietoisuus kehittyy. (Ochs & Schieffelin 2004, 76-78.) Erilaisten ja monien sosiaalisten ryhmien ja yhteisöiden jäsenenä toimiessaan ihminen omaksuu ja saa aikaan monia kulttuurisia identiteettejä. Ihminen osallistuu kulttuuriseen toimintaan ja tällöin hänellä voi olla erilaisia rooleja. Erilaisissa kommunikatiivisissa hetkissä ihminen valitsee sopivan tavan käyttää kieltä. Kommunikaatio ilmaisee myös ihmisen sosiaalista identiteettiä eli ketä me olemme, ketä ajatteleme toisten olevan ja keitä toiset ajattelevat meidän olevan. Sosiaalinen identiteetti ja rooli muotoutuvat yhteisöissä ja ryhmässä joissa olemme. (Hall 2002, 18, 33-35.)

Kieli on ensisijaisen tärkeä väline ihmisen mielen luomisessa (Hall 2002, 52). Kieli toimii kokemusten välittäjänä, vaikuttaa muistitoimintoihin ja ajatteluun. Se edesauttaa tietoisuuden jäsentymistä ja rakentumista. Minäkäsityksen ja maailmankuvan muotoutumistapahtumassa kielellä on perustavanlaatuisen merkitys, samoin niitä muovaavassa ihmissuhteiden vaikutuskentässä. Kieli toimii tiedonmuodostusprosessin tukivälineenä. Perusedellytyksenä kommunikation toimivuudessa on ymmärrettävyys, joka puolestaan riippuu ratkaisevasti siitä, millaisia yhteisiä kokemuksia kielen käyttäjillä on samoista tilanteista. (Kivi 1995, 31.) Kielen merkitys sijoittuu dialogiseen suhteeseen historian ja nykypäivän välillä, yhteiskunnallisen ja yksilöllisen välille (Hall 2000, 12).

Kieli ei ole tyhjiössä vaan se palvelee monia muita ihmisen mielen systeemejä. Kielen järjestelmä ja toiminta on riippuvainen ideoista, koska kieltä käytetään välittämään ja johtamaan ideoita. Kielen järjestelmä ja toiminta on pakotettu toimimaan limittäin ihmisen prosessointi taitojen kanssa, koska kieltä pitää ymmärtää ja puhua helposti ja tehokkaasti ja kieltä käytetään kommunikointiin sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestelmissä. Kieli ohjaa ihmisiä ajattelemaan ja muovaa päivittäisen toiminnan monia asioita. (Clark & Clark 1977, 515.)

Kieli lisää ajattelun nopeutta ja sillä onkin erityisen tärkeä osa ajattelun muodostumisprosessissa. Kieli on valmiiksi kehitetty sosiaalisesti ja siinä on kokonainen kognitiivisten välineiden järjestelmä valmiina käytettäväksi ajattelun palvelukseen. Tämä järjestelmä on valmiina jo ennen kuin oppiva yksilö oppii kielen ja alkaa itse rikastaa sitä. Näin samalla kieli tekee ajattelun mahdolliseksi ja taas toisaalta kieli kehittyy vain ajattelun eli esittävän älyn ohjaamana ja auttamana. (Kivi 1995, 32.)

Kieli on informaation lähde, sanoja käytetään jokapäiväisessä elämässä ja niitä myös kuullaan ja kuunnellaan. Ihminen valitsee mitä sanoja hänen tulee käyttää puheessaan tullakseen ymmärretyksi ja saadakseen kerrottua asian. Kuullessaan toisen puhetta ihminen miettii miten hänen tulee käsitellä kuulemaansa. Kielen ja sanojen merkityksen ymmärtäminen on olennaisen

tärkeää ja siksi lasten tulee oppia ymmärtämään sanojen merkitys. (Clark & Calrk 1977, 449-450, 485.)

Lapset puhuvat, koska he haluavat kommunikoida toisten kanssa ja koska he kuulevat ympärillään olevien ihmisten puhetta ja huomaavat puheen olevan paras tapa ilmaista omia tarpeita, haluja ja mielenkiinnon kohteita. Lapset oppivat kieltä tarkkailemalla mitä heidän ympärillä tapahtuu, mitä he kuulevat ja näkevät ja mitä muut ihmiset tekevät. (Smidt 1998, 55-56.) Kieli on väline, jonka avulla aineelliset ilmiöt ja teot tiedostetaan. Kielen avulla irtaudutaan asteittain konkreettisista ulkoisista apuvälineistä ja siirrytään tekojen suorittamiseen abstraktioiden avulla. (Kivi 1994, 5.)

Ajatusmallit toimivat joustavan prosessoinnin apuna ja auttavat luomaan uusia malleja. Ajatusmalleja sisältyy jo luonnostaan kognitioon, mutta myös aktiivinen mieli on tarpeellista. Ihmiselle on luontaista rakentaa uutta tietoa entisen tiedon ja havaintojen pohjalta. Ihminen etsii tyydyttäviä selityksiä havainnoilleen. (Hatano & Inagaki 2002, 130-131.)

Esiopetuksen asema maassamme on vakiintunut, ja lähes kaikki lapset osallistuvat esiopetukseen ennen koulun alkua. Lapsi kiinnostuu kielestä ja sen ilmiöistä yhä varhemmin ja ei ole mitenkään erikoista, jos lapsi oppii lukemaan 5-6-vuotiaana. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 176.) Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta kielentietoisuus on merkittävää ja siksi kielentietoisuuden systemaattista opiskelua on kehitetty esiopetuksessa (Kyroläinen 1999, 174).

2.1.2 Kielen oppiminen

Kielen oppiminen on sisäsyntyinen prosessi, jota oppija itse kontrolloi eikä se ole riippuvainen ulkoisista palkkioista. Toisten kanssa keskusteleminen on palkkio itsessään ja innostaa lasta oppimaan lisää. (Brewer 2001, 238-242.) Kielen oppiminen ja käyttäminen tapahtuvat kolmen päätoiminnan avulla. Nämä ovat vastaanotto, assosiointi ja ilmaisu. Vastaanotto on välttämätöntä aistien välittämän tiedon tunnistamiselle ja ymmärtämiselle. Assosiointi on havaintojen, käsitteiden ja kielellisten symbolien sisäistä muokkausta ja käsit-

telyä. Ilmaisuu käsittää ajatusten välittämisessä toisille tai äänen tai liikkeen avulla reagoimisessa tarvittavat taidot. (Alijoki 1993, 238.)

Lapsen kielellinen ja käsitteellinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa joka tasolla ja niiden kehitystä ohjaa lapsen kielellinen ympäristö eli esimerkiksi kulttuuriset, sosiaaliset ja koulutukselliset olosuhteet (Langacker 1999, 240; Werth 1999, 84). Kulttuurille tyypilliset sanat ja kielen kieliopilliset rakenteet ovat käsitteellisiä työkaluja, jotka heijastavat yhteiskunnan kokemuksia asioiden tekemisestä ja ajattelusta tietyllä tapaa. Yhteiskunnan muuttuessa nämä työkalut muuttuvat vähitellen tai ne hylätään. Yksilöllinen kommunikaatiotyyli elää kulttuurin mukana, mutta siinä on aina tilaa yksilölliselle ja sosiaaliselle vaihtelulle ja innovaatiolle. Yksilöllinen ja sosiaalinen kommunikaatiotyyli ei voi välttyä kulttuurisilta säännöiltä tai kulttuurin vaikutukselta. (Driven & Verspoor 1998, 154-155.)

Kielen omaksuminen vaatii onnistuakseen tietyt biologiset, psykologiset ja ympäristölliset edellytykset. Normaalin kielen- ja puheenkehityksen kannalta lapsen tulisi kehittyä fyysisesti ja psyykkisesti jokseenkin häiriöttä. Lapsen kielen kehitystä tulee tukea. (Alijoki 1993, 226, Nelson, 1996, 7-8.) Ympäristössä tulisi olla riittävästi virikkeitä ja mahdollisuuksia myönteiseen vuorovaikutukseen. Näiden alueiden häiriöt aiheuttavat kielellistä viivästymää ja poikkeavuutta. (Alijoki 1993, 226.)

Lapsen aktiivisuus kuvastaa hänen kognitiivista kehitystään. Ympäristön laatu vaikuttaa lapsen kehitykseen, kognitiivinen kehitys mukaan lukien. Huomattavat parannukset ympäristössä voivat vaikuttaa lapsen kehityksen paranemiseen huomattavasti. Yleisesti ottaen vuorovaikutus aikuisten kanssa edistää lapsen kognitiivista kehitystä. (Brophy 1977, 148, 176-177.) Lapset oppivat kieltä ollessaan ympäristössä, jossa käytetään kieltä ja ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Brewer 2001, 243).

Lapsi oppii kielelliset struktuurit, laittamaan sanoja yhteen oikeanlaisina yhdistelminä tuottaakseen tarkoituksenmukaisia lauseita. Lapsella on kyky sanoa lauseita mitä hän ei ole kuullut eikä sanonut aiemmin. Lapsen käyttämät

lauseet ovat hyvin muodostuneita, noudattelevat kielen kieliopillisia sääntöjä. Lapsi oppii erityistä sanastoa ja kielen perusrakenteen. (Brophy 1977, 185-186.)

Lapsi oppii kieltä päivittäisissä aktiviteeteissaan. Lapsi kuulee kieltä toisilta lapsilta leikissä, kommunikoinnissa, lauluja laulettaessa, satujen kuuntelussa, jne. (Nelson 1996, 91.) Oppimisen kannalta leikki on tärkeää, koska leikeissä lapsi oppii kommunikoimaan toisten kanssa, ajattelemaan luovasti, ongelman ratkaisua ja sosiaalisia taitoja ja kaikki nämä taidot ovat lapsen kokonaisen kehityksen kannalta tärkeitä. Organisoidussa ja järjestetyssä ympäristössä voidaan tukea lapsen kehitystä ja oppimista leikin avulla. (Guha 1996, 63-65; Wood 2004, 21-22).

Aikuisen ja lapsen suhteen yleinen laatu on paljon tärkeämpää kuin jokin erityinen aikuisen tekemä teko. Aikuisen rohkaisu ja saatavilla olo, positiiviset odotukset ja vastaukset ja halutun käytöksen mallina oleminen on elintärkeää. Hyvässä esikoulussa opettajilla on taitoa työskennellä lasten kanssa ja kehittää lasten yksilöllisiä potentiaaleja. (Brophy 1977, 213-214, 219.) Hyvä kommunikaatio ja vuorovaikutus vanhempien, ammatikseen lasten kanssa työskentelevien aikuisten ja lapsen välillä auttaa lapsen oppimisen kehittymiseen laadukkaasti. Suurin osa kotona tapahtuvasta kommunikaatiosta on luonnollista oppimista lapselle. (Bruce 2004, 70-71.)

Esikouluvuosien aikana on tärkeää, että lapsi oppii käyttämään kieltä säännölliseen kommunikaatioon, huolehtimatta liikaa kielen kieliopillisuudesta. Aikuisen onkin tärkeää mallintaa ja auttaa lasta käyttämään kieltä ajattelussa ja ongelmanratkaisussa (Brophy 1977, 221-223). Lasten opettajat säilyttävät kielen oppimisen kokonaisuutteen ja antavat lasten harjoitella kehittyvää kieltä (Brewer 2001, 245).

2.2 Matemaattinen kehitys

Lapset syntyvät maailmaan, joka on täynnä matematiikkaa ja syntymästään asti he kokevat ja yrittävät ymmärtää tätä maailmaa (Metz 1996, 195). Lasta

voidaan useasta syystä pitää matemaattisena olentona. Lapsella on tiettyjä synnynnäisiä valmiuksia hahmottaa lukumääriä. Toiseksi lasta ympäröi kulttuuri ja maailma, jotka ovat täynnä erilaisia matemaattisia sisältöjä ja tilanteita. Lapsi ammentaa matemaattiselle ymmärrykselle suuntaa, välineitä ja kokemuksia ilman aikuisen ohjaustakin. (Aunio, Hannula & Räsänen 2004, 201.)

Matemaattisen kehittymisen prosessi alkaa jo hyvin nuorella iällä, kun lapsi kohtaa erilaisia matemaattisia muotoja kielellisen ja fyysisen toiminnan kautta. Jo kolmen kuukauden isässä lapsi voi erottaa numeroita ja kokoja erilaisia esineitä vertaillessaan. Pienen lapsen ympäristössä matemaattiset näkökulmat löytyvät tilanteista, joissa esiintyy sosiaalista ongelmanratkaisua, esimerkiksi erilaisia vertailuja tehdessä tai jaettaessa ruokaa. (Ahlberg 1998,1.)

Lasten matemaattisten käsitteiden kehittymisellä on hajanaiset juuret. Matemaattisen ajattelun aspekteja 5-, 6- tai 7-vuotiaalla ovat tilakäsitys, kuvallinen kehitys, symmetria ja tasapaino, aikakäsitteen kehittyminen, rytmi, lajittelukyky, luokittelu- ja laskutaito. (Furness 2000, 14.)

Lasten matemaattiset kokemukset ovat hyvin kehittyneitä nykyään. Sanoja yksi, kaksi, kolme ja monta osaavat käyttää jopa 2–3-vuotiaat ja 3–4-vuotiaalla hahmotuskyky on hyvin kehittynyttä. Lapsi voi oppia yhdistämään määrän ja vastaavan numeron ja hahmottamaan numeroiden erilaisuuden. (Malaty 1999, 58.) Numerot ovat tärkeitä matematiikassa ja jokapäiväisessä elämässä niitä käytetään niin, että ne liittyvät useimmiten johonkin konkreettiseen. Lapsilla tulee olla leikin kautta kokemuksia numeroista, tilasta ja muodoista ja mittaamisesta. (Metz 1996, 190, 197.)

Lukumäärän hahmottaminen voidaan jakaa kahteen eri prosessiin, jotka eivät edellytä harjoittelua tai kielen oppimista. Nämä ovat hyvin pienten lukumäärien tarkka havaitseminen sekä suhteellinen hahmottaminen, jonka tarkkuus vähenee määrän kasvaessa. Nämä kyvyt ilmaantuvat hyvin varhain kehityksessä ja ovat yhteisiä eläimille ja ihmisille. Nämä kyvyt näyttäisivät muodostavan yhdessä yksi yhteen vastaavuuden asettamisen kanssa biologisesti

primaarien taitojen perustan. Ihminen on rakentanut kielen avulla kulttuurien kehityksen myötä näihin primaareihin kykyihin tukeutuvia laskemisjärjestelmiä, joiden avulla ihminen voi ylittää tarkassa laskemisessa havaintojärjestelmän asettamat rajat. Biologisesti sekundaarit laskemistaidot edellyttävät paljon harjoittelua, huomattavaa tarkkaavuuden kohentamista ja pidempiaikaista ylläpitoa sekä useampien suoritusten ja taitojen yhtäaikaista koordinoitua. (Aunio ym. 2004, 201.)

Havaintokyvyn rajat ylittävän lukumäärän tarkka laskeminen edellyttää huomattavia vaatimuksia lapsen ajattelutoiminnoille. Lapsen täytyy pitää mielessään mitkä kohteista on jo laskettu, mitkä ovat laskematta, mihin laskettavaan siirrytään seuraavaksi, missä lukusanassa laskemisessa ollaan menossa, mikä sana sanottiin viimeksi ja mikä on seuraava sana luettelemissarjassa. Kyetäkseen suoriutumaan laskemisen edellyttämistä monista vaatimuksista lapsi joutuu tukeutumaan erilaisiin ulkoisiin toiminnallisiin tukiin laskemisjärjestelmän oppimisen varhaisissa vaiheissa. (Aunio ym. 2004, 201.)

Ratkaistessaan arkipäivän ongelmatilanteita lapset käyttävät matematiikkaa monin eri tavoin hyväkseen. Lapset ovat tottuneet jakamaan, lajittelemaan, tekemään vertailuja ja näin ratkaisemaan arkipäivän ongelmatilanteita oman luonnollisen matemaattisen tietonsa ja taitonsa varassa. Esi- ja alkuopetuksessa keskeinen tehtävä tulisikin olla oppilaan luonnollisen matematiikan ja formaalin koulumatematiikan yhteensovittaminen. (Sorvari 1999, 146.) Esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on konkreettisten ja toiminnallisten tehtävien avulla antaa lapselle vankka pohja matemaattiseen ajatteluun ja matematiikan käsitteiden muodostumiseen, ja näin pohjustaa matemaattisten taitojen oppimista (Ikäheimo & Risku 2004, 222).

Lapsen matemaattisen kehittymisen voi nähdä monilta tahoilta tulevien ja eriluonteisten ideoiden ja kokemusten yhdistelmänä. Jokaisessa lapsessa yhdistyy ainutkertaiseksi henkilökohtaiseksi matematiikaksi kokemukset musiikin rytmistä, kuvan muodoista ja rakentamisen erilaisista struktuureista. Kehitystä tapahtuu paljon rinnakkain ja välillä aikuisten käsittämättömässä järjestyksessä. (Furness 2000, 14.)

Ammattitaitoisen kasvattajan tulee tukea lapsen kiinnostusta määrään, muotoon, numeroihin, kuvioihin ja kappaleisiin. Lapsille on annettava mahdollisuus kasvaa oppimisen vaikutuksesta ja matematiikan oppiminen lastentarhassa on luonteva asia. Onkin suuri ero tarjotaanko lapselle oppimismahdollisuuksia 3-vuotiaasta lähtien vai vasta 7-vuotiaana. (Malaty 1999, 61.)

Esikouluryhmässä annetaan tilaa työskennellä aikakäsitteiden, päivien ja kuukausien parissa. Lapset harjoittelevat lukumäärää ja parien muodostusta, laulujen avulla ja toisiaan laskemalla harjoitellaan lukujonoa. Leikin ja kuvaamataidon mahdollisuuksia löytyy hiekasta ja vedestä. Matemaattisiin käsitteisiin kuten massa, tilavuus ja aika tutustutaan esikoulussa. (Furness 2000, 14.)

Lapsi voi rakentaa matemaattista ymmärrystä pelaamalla, kokemuksen avulla, ongelman ratkaisussa ja käytännön sovellutuksissa. Jos opiskelussa on liian vähän löytämistä, siitä tulee pintapuolista. Lapsi ei välttämättä ymmärrä abstrakteja käsitteitä. Esikoulun matematiikka on pääasiassa numeroiden muodon ja paikan ymmärtämistä. Matematiikan kielessä normaaleilla sanoilla voi olla eri merkitys kuin muussa kielenkäytössä. Kuullessaan uuden merkityksen sanalle lapsi voi lisätä sen muistiinsa ja näin voi olla helpompi oppia matematiikan kieltä koulussa, kun on kuullut sitä jo aiemmin. (Edwards & Knight 1994, 52, 64.)

Matematiikan opetuksessa on tärkeää antaa lapsille mahdollisuuksia osallistua moniin matemaattisten käsitteiden kehitystä lisääviin toimintoihin. Lapsia tulee rohkaista käyttämään matemaattista tietoa ongelmanratkaisussa ja suhteiden ymmärtämisessä. Lapsia tulee auttaa heidän omaan ympäristöön ja ongelmiin liittyvien matemaattisten käsitteiden kehityksessä. Tärkeää on auttaa lapsia näkemään itsensä matematiikassa menestyvänä oppijana. (Brewer 2001, 322.) Matematiikan oppiminen jokapäiväisessä elämässä sijoittuu käytännön elämään ja pulmatilanteisiin. Ongelmanratkaisu sisältää toiminnan resurssit, henkilöt ja ongelman ratkaisun olosuhteet. (Lave 1992, 80-81.)

5-6-vuotiaat käyttävät loogista ajattelua materiaalien luokittelussa, määritellesään luokittelun kriteerejä ja vertaillaan esineitä. Monia asioita voidaan vertailla ja analysoida tilastojen avulla. Monet lapset ovat innostuneita mittaamisesta. Mittaamisen kokemusten täytyy perustua lasten kykyihin käsitellä pituutta ja aluetta. Tärkeitä mittaamiseen liittyviä asioita lapsille voi olla esimerkiksi oman pituuden ja painon mittaaminen. (Brewer 2001, 321, 323.)

Sopivia geometriaan liittyviä toimintoja 5-6-vuotiaalle ovat pelaaminen erilaisilla muodoilla ja tutustuminen erilaisiin muotoihin. Aritmeettisiä peruskäsitteitä lapset voivat käyttää ongelman ratkaisussa. Aritmetiikka sisältää yksi yhteen vastaavuuden, laskemisen, merkitsevät numerot, numeroiden arvot, koko numeroiden toiminnan ja murtoluvut. (Brewer 2001, 337-339.)

Laskemisen oppimisprosessi etenee vaiheittain. Ensin lapsi tietää, että jokaisella numerolla on eri nimi, lapsi tietää, että numeroiden lista täytyy olla juuri tässä järjestyksessä ja lapsi muodostaa yhteyden laskemisen ja numeroiden välillä. Lapsi voi suorittaa konkreettisilla asioilla pieniä yhteen- ja vähennyslaskutoimituksia. (Brewer 2001, 326-328.)

Malatyn 1990 vuonna tekemä kokeilu osoitti, että lasten oli mahdollista oppia paljon matematiikkaa jo ennen koulun alkua. Vuonna 1992 matematiikan opetusta annettiin kahdessa joensuulaisessa lastentarhassa. 1994-1995 Malaty seurasi aikaisempien kahden vuoden opetuksen tuloksia; merkittävimpanä tuloksia oli, että opettajat pystyivät opettamaan matematiikkaa luovasti. Monet lapset, jotka olivat saaneet matematiikan opetusta jo lastentarhassa, pystyivät kouluun tullessaan aloittamaan toisen luokan matematiikan oppikirjoista. (Malaty 1999, 66-67.)

Lapsen matemaattisten taitojen kehittymisen kannalta tärkeää on se miten lapsi osallistuu toimintoihin, mitä hän itse tekee ja ajattelee tehdessään. Sosiaalinen tuki ja vuorovaikutus, vanhempien opastus ja aikuisten virittämät matemaattisesti kehittämät leikkiympäristöt auttavat lasta harjoittamaan matemaattista toimintaa. Lapsen oman kiinnostuksen suuntautumisella on ratkaiseva merkitys varhaisten matemaattisten taitojen kehityksessä. Lapsi

hankkii paljon harjoitusta lukumäärien tunnistamisessa ja hyödyntämisessä arkipäivän merkityksellisissä tilanteissa, jos hän kiinnittää huomiota lukumääriin ympärillään. Osa lapsista kiinnittää huomiota kuinka monta esinettä tai tapahtumaa missäkin on ja elää näin keskellä lukumäärien maailmaa kun osa lapsista on kiinnostuneita esimerkiksi värien, tunnelmien tai muotojen vaihtelusta tai muutoksista. (Aunio ym. 2004, 208.)

Opettajalla on hyvin tärkeä rooli tarjota lapselle rakennusaineita auttaakseen siirtymisessä kontekstialisesta ymmärtämisestä abstraktimmalle tasolle. Varsinkin tytöillä on vaikeuksia käsitellä abstrakteja matemaattisia käsitteitä, mikä voi osaltaan selittää sen, ettei matematiikka ole joidenkin tyttöjen suosiossa alaluokilla. (Edwards & Knight 1994, 51.)

Esiopetuksessa lasta ohjataan kiinnittämään huomiota matemaattisiin ilmiöihin, jotka ilmenevät luonnollisissa arkipäivän tilanteissa. Lapsen aktiivinen rooli oppimistilanteissa korostuu. Lapsen käsitystä matematiikasta avataan leikkien, tarinoiden, laulujen, liikunnan, pelien, keskustelujen ja pienten tehtävien avulla. Lapsen tulee kokea matematiikan oppiminen merkitykselliseksi ja mielekkääksi toiminnaksi joka on samalla mielenkiintoista ja haastavaa. (Ikäheimo & Risku 2004, 222.)

2.3 Sosiaalinen kehitys

Lapsen sosiaalisuuden kehittymistä koskevat määritelmät tarkoittavat yhteistoimintaa toisten lasten kanssa eli konkreettisesti lapsen ryhmätaitojen kehittymistä (Alasuutari 2003, 364). Sosiaaliset suhteet, joiden synonyyminä käytetään vertais-, kaveri-, toveri- ja ystävyys-suhteita ovat ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita. Vertaisryhmässä lapset ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä toistensa kanssa. Usein nämä lapset ovat ikätovereita, mutta eivät välttämättä samanikäisiä. Tyypillisiä lapsen vertaisryhmiä ovat päiväkotiryhmä, esikouluryhmä tai koululuokka. (Salmivalli 2005, 15.)

Sosiaaliset suhteet voidaan jakaa pystysuoriin ja vaakasuoriin suhteisiin. Vertikaaliset suhteet tarkoittavat lasten ja aikuisten välisiä suhteita esimerkiksi vanhemman ja lapsen välistä suhdetta. Lapsi on riippuvainen aikuisesta ja aikuisen täytyy kontrolloida lasta. Horisontaalisissa suhteissa on kyse lapsen suhteesta yksilöön, jolla on samankokoinen määrä sosiaalista valtaa kuin lapsella itsellään eli lasten välisistä suhteista. Näissä vertaissuhteissa on kyse suunnilleen samanikäisten lasten välisistä suhteista. Kaikkia suhteita ei voi erotella kumpia ne ovat vaan ne ovat molempia. Vertikaali ja horisontaali suhde palvelevat erilaisia tehtäviä lapsen kehityksessä. Vertikaali suhde tarjoaa lapselle suojaa, ravintoa ja oppimismahdollisuuksia ennen kuin lapsi voi selviytyä näistä yksin. Horisontaalit suhteet ovat niitä yhteyksiä, missä lapsi täsmentää ja käsittelee sosiaalisia taitojaan toisten samalla tasolla olevien yksilöiden kanssa. Horisontaalisista suhteista tulee iän karttuessa lapselle yhä tärkeämpiä, koska ne muodostavat lapselle uudenlaisen haasteen. Vuorovaikutuskumppani ei olekaan enää viisaampi ja kokeneempi, joka ottaisi vastuun lapsesta ja joka hyväksyisi hänet. Hän on tasaveroinen kaveri, jonka kiintymys on ansaittava. (Hartup 1989, 120-126.)

Opetettaessa lapsille normeja ja kulttuurin mukaisia odotuksia voidaan vertikaaleissa ja horisontaaleissa suhteissa havaita kolmenlaista sosialisointivaihtelua eli suoraa ohjausta, vuoropuhelua ja tunnistamista. Suorassa ohjauksessa lapsia neuvotaan, palkitaan oikeasta toiminnasta ja tarkistetaan edistymistä. Vuoropuhelu vaatii läheistä suhdetta aikuisen ja lapsen välillä. Tunnistamisessa lapsi tarkkailee ja ottaa mallia vanhemmasta tai häntä ohjaavasta aikuisesta. (Hartup 1989, 120-126.)

Sosiaaliset tilanteet, joissa ihmiset toimivat vaikuttavat ihmisen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Kommunikaatio on jakamisen perspektiiveihin perustuva prosessi. Se on dynaaminen ja yhteisöllinen tapahtuma ja tätä ei voi olla ottamatta huomioon tapahtumissa ja tarkoitusten yhteyksien tulkinnessa. Ihmisen tekemät kysymykset ja vastaukset eivät ole välttämättä mekaanisessa yhteydessä keskenään. Toiminta ja sosiaaliset struktuurit ovat tiukasti yhteen kietoutuneita. Pienikin lapsi osaa jo erottaa puheesta voiko lause olla totta vai

ei. Tämä taito kehittyy lapselle jo erilaisten spontaanien tilanteiden myötä. (Mauritzson & Säljö 2001, 217, 229-231.)

Lapset oppivat sosiaalista käytöstä ja sosiaalisia suhteita jokaisena minuuttina ja sitä ei voi mitenkään estää. Aikuisen täytyy olla tietoinen omasta käytöksestä ja omista päätöksistään ja näin edistää lapsen positiivista oppimista. Omalla kommunikoinnilla aikuinen voi edesauttaa lasta kehittämään kommunikointitaitojaan, esimerkiksi olemalla roolimallina ja auttamalla ongelman ratkaisussa. (Mathieson 2005, 5, 54.)

Lapsen sosialisointiprosessia ajatellessa erilaiset sosiaaliset suhteet edistävät lapsen sosialisointia kolmella pääasiallisella tavalla. Ensiksikin läheiset sosiaaliset suhteet toimivat ponnahduslautana tai motivaationalisena perustana tukien lasta harjoittelemaan ympäristössä toimimista. Toiseksi suhteet ovat usein tarkoituksenmukaisesti järjestettyjä siten, että lapsi joutuu kohtaamaan sosiaalista riippumattomuutta edistäviä uusia tilanteita. Kolmanneksi suhteet voivat sisältää oppimisen ja opettamisen kannalta erityisen tehokkaita tilanteita. Hyvät suhteet järjestetään maksimoiden mahdollisuus hankkia perustaitoja ja omaksua sosiaalisia normeja. (Hartup 1989, 120-126.)

Sosialisointiprosessissa vanhemmat ja muut aikuiset neuvovat kielen avulla lasta omaksumaan omalle kulttuurilleen sopivia uskomuksia, tunteita, ajatuksia ja käytöstä. Paljon sosialisointia koetaan kielen kautta suoraan vanhempien ohjatessa lapsiaan kielellisillä ohjeilla päivittäisessä elämässä. Lapset sosialisoidut myös käyttäessään itse kieltä. Vanhemmat ja aikuiset antavat ohjeita lapsille mitä puhua ja milloin puhua. Sosialisointia tapahtuu myös lasten osallistuessa kielelliseen toimintaan. (Ely & Gleason 2004, 251-254.)

Lapsen persoonallisuuden kehitys on sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Psykkinen järjestelmä rakentuu merkityksistä, joita yksilö omaksuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, ja näin sisäinen maailma on välttämättä sosiaalinen. Kasvatus on yksilöiden persoonallisuuteen vaikutta-

mista tavalla tai toisella ja persoonallisuuden kehitys on sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Kaipio 2000, 97.)

Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaan lapsen ympäristö koostuu järjestelmistä, jotka ovat rakentuneet sisäkkäin. Näitä ympäristöjä hän kutsuu mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi. Mikrosysteemi on välitön ympäristö, jossa yksilö on itse vuorovaikutuksen aktiivinen osapuoli, eli esikouluikäisellä lapsella koti, päivähoito, esikoulu ja toveripiiri. Mikrosysteemeissä toiminnot, roolit ja suhteet ihmisten välissä ovat tärkeitä lapsen sosiaaliselle kehitykselle. (Bronfenbrenner 1979, 7, 45-47.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitystä edistää lapsen luontainen tiedonhalu, sillä se synnyttää sosiaalista ja älyllistä aktiivisuutta, kyselemistä, pyrkimystä hakeutua keskusteluyhteyteen muiden ihmisten kanssa, asioiden pohdintaa yhdessä ja pyrkimystä ratkaista ongelmia (Puolimatka 2004, 74). Lapsuuden aikana lapsen täytyy oppia käyttäytymään yhteisöllisesti ja nauttimaan ystävydestä toisten kanssa. Sosiaalisen ja persoonallisen kasvun aikana ihminen opettelee prosessien avulla käsittelemään yhä monimutkaisempaa tietoa, käsitteitä ja älyllisiä suhteita ja tämä myös vaikuttaa yksilön kognitiiviseen kehitykseen. (Siekkinen 1999, 37.)

Päivähoidossa lasten sosiaalista vuorovaikutusta tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä. Päiväkodissa lapset toimivat pareittain, pienryhmissä eli 3-6 lapsen ryhmissä, ja suuremmissa ryhmissä eli yli seitsemän lapsen ryhmissä. Siekkisen tutkimuksen mukaan suomalaisessa päiväkodissa lapset viettävät eniten aikaa suuremmissa ryhmissä, mutta heillä on myös paljon aikaa toimia pienryhmissä ja pareittain. (Siekkinen 1999, 131-132.)

Lapsen elämään kuuluvat liikkuminen ja leikkiminen. Lapsi nauttii jäljittelemisestä, kuvitteluleikeistä, piirtämisestä, rakentamisesta, muovailemisesta ja askartelemisesta "malleja" tehden. Lapselle on tärkeää, että hän viihtyy ja että hänellä on kavereita. Lapsi, joka viihtyy hyvin, sopeutuu yhteisiin sääntöihin ja omaksuu ne helposti ja noudattaa niitä. Muiden samanikäisten seura ja

vuorovaikutus on tärkeää myös lapselle itselleen. (Hohmann ym. 1993, 5; Lummelahti 1995, 19)

Päivähoidossa lapselle itselleen merkittäviä tekijöitä ovat toiset lapset ja lapsiryhmä, koska lapset pyrkivät aktiivisesti rakentamaan suhteitaan ja samautumaan vertaisiinsa. Lasten sosiaalisten suhteiden rakentumista tulee tukea lasten oman toimintakulttuurin pohjalta. (Strandell 1995, 261.) Fyysinen ympäristö luo erilaisia toiminta- ja vuorovaikutusmahdollisuuksia. Fyysiset järjestelyt esikoulussa ja päivähoidossa onkin yleensä suunniteltu tukemaan lapsen opetuksellista ja kehityksellistä toimintaa. (Siekkinen 1999, 55.)

Esikoulu voi olla nautinnollinen ja hyödyllinen kokemus, sen sosiaalisen luonteen takia, koska se antaa mahdollisuuden tavata uusia ystäviä ja opettaa toimimaan osana ryhmää. Lapset ovat 5-6-vuotiaana kykeneviä leikkimään yhdessä pitkiäkin aikoja, vaikka koko päivän. (Brophy 1977, 220, 263.) Sosiaalisten taitojen harjoittelu esikouluiässä tulee perustua kokemuksiin leikissä ja liittyä lapselle merkityksellisiin toimintoihin (Brewer 2001, 424).

Monille lapsille on tärkeää, että jokainen saa vuoronsa tai tasa-arvoiset mahdollisuudet, kaiken toiminnan pitää olla reilua (Brophy 1977, 266). Lapsi oppii toimimaan odottaen omaa vuoroaan, sopimaan erimielisyyksiä, laatimaan erilaisia perusteluja omista toimintatavoistaan ja työskentelemään vastuuntuntoisesti yhdessä. Näin lapsi oppii sosiaalisen elämän tärkeimmät asiat. Lapsia täytyy auttaa saavuttamaan sosiaalisissa taidoissa tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita. (Brewer 2001, 427-429.)

Varhaisten vuosien työntekijät valmistavat lasta myös tulevaisuuteen. He asettavat odotuksia ja laativat käyttäytymisen malleja, jotka mahdollistavat lasten hoidon ryhmässä ja luovat kouluolosuhteissa tarvittavia käyttäytymisen malleja. Tämä sosiaalisen käyttäytymisen opetussuunnitelma sisältää oman vuoron odottamista, toisten auttamista, ruokailutapoja ja hiljaa olemisen ja kuuntelun taitoja. (Edwards & Knight 1994, 39.) Lapsi joutuu moniin rooleihin ja suhteisiin toisten lasten, aikuisten ja vanhempiensa kanssa, esikoulussa ololla on näihin kehittävä vaikutus (Bronfenbrenner 1979, 165).

5-6-vuotias lapsi osaa jakaa omastaan ja odottaa vuoroaan, mutta toisaalta voi haluta aina olla ensimmäinen. Lapsi saattaa riidellä usein ja suuttua helposti. Lapsella on parhaita ystäviä, mutta ystävät saattavat vaihtua helposti. Ryhmän opettaja on lapselle hyvin tärkeä ja lapsi on innostunut osallistumaan koulumaisiin kokemuksiin. Halutessaan opettaja voi auttaa lapsen sosiaalista kehitystä. Tärkeää on olla tietoinen lapsen sosiaalisista taidoista ja hyödyntää luokan rutiineja lasten kehityksen tukemisessa. Toimintojen tulee rohkaista lasta toimimaan yhteistyössä, kehittämään taitoja toimia toisten kanssa ja kehittämään itsetuntoa. (Brewer 2001, 15, 20.)

Lapsuudessa tai kouluympäristössä sosiaalinen ajattelu ja toiminta ovat erityistä ja tällä on erityinen tarkoitus toimia yhteisenä taustana ja vuoropuheluna oppimisen kannalta. Ihmisen suhteet toisiinsa, opettajiin ja perheen jäseniin vaikuttavat kehittymiseen ja oppimiseen. (Cowie & Carr 2004, 95.)

3 OPETUS ESIOPETUKSESSA

OECD-maissa on kehitetty varhaislapsuuden opetuksen ja huolenpidon käytäntöjä, joiden mukaan laadukkaat lapsuuden aikaiset kokemukset ovat tärkeitä lapsen kognitiiviselle, sosiaaliselle ja emotionaaliselle kehitykselle. Varhaislapsuuden katsotaan käsittävän iän syntymästä kahdeksaan ikävuoteen asti. Pidemmällä tähtäimellä laadukkaat kokemukset vaikuttavat lapsen menestymiseen koulussa ja myöhemmin elämässä. Suurin osa OECD-maissa elävistä lapsista viettää ainakin kaksi vuotta varhaislapsuudestaan opetuksen ja huolenpidon piirissä ennen varsinaista koulun aloitusta. (Starting Strong 2001, 13.)

OECD-maiden huolenpidon tarkoituksena yleisesti on rohkaista laadukkaisiin varhaislapsuuden kokemuksiin ja näin valmistaa lasta kouluun, työvoimaksi ja yhteiskuntaan. Yleinen OECD-tarkoitus on etsiä tarkoituksen mukaisia tassa-arvoisia koulutuksellisia mahdollisuuksia ja mahdollistaa kaikille lapsille tarpeeksi kokemuksia olosuhteista, joissa he saavat riittävät valmiudet oppimiseen ja koulun alkua varten. Erityisesti tärkeää tämä on niille lapsille, joilla on riskitekijöitä koulussa epäonnistumiseen tai erityisen tuen tarvetta. Tarkoituksena on keskittyä lapseen kokonaisuutena, eikä opettaa esimerkiksi kirjallisia tai numeerisia taitoja. (Starting Strong 2001, 41-42.)

Kaikissa maissa hallitus asettaa instituutioille hyvin yleiset päämäärät, mitä lasten kanssa tulee saavuttaa. Nämä päämäärät ovat kehitys, itsenäisyys, hyvinvointi, itseluottamus, kansalaisuus, valmistautuminen kouluelämään ja tulevaa koulutusta varten. Kaikissa maissa on tavoitteita eri kehityksen alueilla eli fyysisen kehityksen, sosio-emotionaalisen kehityksen, kognitiivisten taitojen kehityksen, esteettisen kehityksen ja luovuuden tavoitteita ja tavoitteita positiivisessa suhtautumisessa ympäristöön. (Starting Strong 2001, 113.)

Alkavan lukutaidon ja numeeristen taitojen alueelle on kehitelty erilaisia päämääriä. Monissa maissa lasta rohkaistaan leikkilukemiseen, leikkikirjoittamiseen, laskemiseen, luonnontieteellisiin teorioihin ja laskemiseen silloin, kuin ne nousevat esille lapsen luontaisesta kiinnostuksesta käsin. Ennen kou-

lunalkua lapsen prosessointia näillä alueilla arvioidaan. Toisen lähestymistavan mukaan lapsen lukutaito ja numeeriset taidot kehittyvät koulun alkuvaiheessa. Monissa lastentarhoissa on kehitetty erityisiä ohjelmia riskiryhmiin kuuluville lapsille, joissa keskitytään lukemis- ja numeerisiin taitoihin. (Starting Strong 2001, 115.)

Joustava kehityksellisiin päämääriin keskittyvä opetussuunnitelma on sopiva lapsuuteen (Starting Strong 2001, 116).”Esiopetussuunnitelman lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus, Yleissopimus lapsen oikeuksista, Euroopan ihmisoikeusyleissopimus ja kestävän kehityksen periaate” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8).

Perusopetuslain (628/1998) mukaan esiopetus on vuotta ennen oppivelvollisuuskäynnin järjestettyä varhaiskasvatustoimintaa, joka toteuttaa esiopetukselle säädetyt tavoitteet. Esiopetuksen tavoitteena on parantaa lapsen oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 7) määrittelee esiopetuksen keskeisen tehtävän. ”Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Tärkeää on vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla sekä tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa.”

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus muodostuu varhaiskasvatuksesta ja siihen kuuluvasta esiopetuksesta ja perusopetuksesta. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt tulee ottaa huomioon esiopetuksen järjestämisessä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, joka yleensä on myös osa päivähoitoa. Päiväkodin yhteydessä annettava esiopetus korostaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua, ja se nivelletään osaksi arjen toimintoja. Kouluvalmiuksien vahvistamista korostetaan enemmän koulun yhteydessä annettavassa esiopetuksessa. Esiopetuksen tarkoituksena on edistää lapsen kehitystä leikki-

ikäisestä koululaiseksi tukemalla hänen kehittymistään emotionaalisesti, sosiaalisesti ja fyysisesti sekä vahvistamalla hänen perusturvallisuuttaan ja tukemalla hänen tahto- ja tunne-elämäänsä. Mikäli esiopetuksessa huolehditaan lapsen kielellisestä kehityksestä ja oppimishalun sekä luovuuden säilymisestä, on todettu, että esiopetus lisää lapsen oppimisvalmiuksia, parantaa koulunkäyntiedellytyksiä ja vähentää hänen koulun aloittamiseen liittyviä vaikeuksia. Lapsen keskittymiskyvyn ja oma-aloitteisuuden on todettu lisääntyvän lapsilla, jotka ovat olleet esiopetuksessa. Esi- ja alkuopetus voidaan nähdä myös 4-8-vuotiaiden lasten kasvamisen ja oppimisen toteuttamisena eri varhaiskasvatuksen työntekijöiden kesken. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 37-38; Brotherus 2004, 4; Niinikuru & Pässilä 1995, 17.)

Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteet laadittiin vuosina 2000-2002 samassa projektissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Tämän uudistuksen yksi tavoite oli juuri ottaa huomioon esiopetuksen antamat oppimisedellytykset. Alkuopetuksen tuli rakentua esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa saavutetulle perustalle. (Apajalahti 2002, 15; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 7.)

Esikoulukasvatus tarkoittaa systemaattista ja tietoista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista. Toiminta perustuu pedagogiseen tietoisuuteen lapsen kehityksestä, jatkuvaan opetuksen luonteeseen ja sen merkityksellisyyteen lapselle ja tietoon erilaisten aiheiden kentästä. Yleisesti oppiminen tapahtuu vertaisryhmässä, leikin ja aikuisen tarjoamien aktiviteettien avulla. Lapset oppivat kaikkialla eikä oppiminen ole sidottuna erityisiin esikoulukasvatuksen instansseihin. Tärkeintä esikoulussa on ymmärtää lapsuuden erityisluonne ja lapsuuden oppiminen. (STM:n julkaisuja 2000, 49.)

Esikoulukasvatus rakentaa sillan päivähoiton ja koulun välille. Esikoulu sisältää erilaisten aiheiden kokemisen yhdessä lasten kanssa aiheiden ja projektien mukaan. Monet esikoulun aihealueet ovat hyvin vapaasisältöisiä ja jatkuvat varsinaisessa koulussa. Ensimmäinen elokuuta vuonna 2000 esikoulu tuli järjestää kansalliseen opetussuunnitelmaan perustuen oman opetussuunni-

telman mukaan. Tällöin esikoulu tuli kaikille lapsille ilmaiseksi. (STM:n julkaisuja 2000, 49.)

Esikoulukasvatuksen tarkoitus on tukea lapsen kasvua kohti ihmisyyttä ja yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja tukea lapsen kasvua elämässä tarvittavien tiedollisten ja taidollisten taitojen saavuttamisessa. Tavoitteena esikoulukasvatuksella on parantaa lapsen oppimisolosuhteita. (STM:n julkaisuja 2000, 59.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2002, 7) korostetaan esiopetuksen omaleimaisuutta, jotka tulee ottaa huomioon huolimatta siitä, toteutuuko esiopetus erillisryhmässä tai yhdistettynä muiden ikäryhmien kanssa.

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksessa on tarkoituksena saada kasvatus ja kehitys vastaamaan toisiaan. Varhaiskasvatuksen didaktiikassa yleisiä periaatteita ovat suunnittelun ja johdonmukaisuuden periaate, yhteistyön periaate, elämänläheisyyden periaate, lapsikeskeisyyden periaate, kokonaisvaltaisuuden periaate, rikkaan vuorovaikutuksen periaate, yksilöllisyyden periaate, aitouden periaate ja arvioinnin periaate. Näiden didaktisten periaatteiden toteutuminen tähtää onnistuneeseen varhaiskasvatukseen. (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 15-17.) Samalla voidaan kehittää sellaisia pedagogiikkoja, joiden avulla voidaan onnistuneesti lisätä kaikkien lasten koulutuksellista oppimista (Painter 2001, 333).

Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat elinikäisen oppimisen yleisten perusvalmiuksien kehittämisen kriittinen vaihe, sillä mahdollisimman varhain alkavalla systemaattisella oppimisvalmiuksien kehittämisellä voidaan saavuttaa todellisia tuloksia. Esiopetuksen pitäisikin alkaa heti päivähoiton aloitusvaiheessa, sillä kaikki koulua edeltävä toiminta voidaan mieltää esiopetukseksi ja systemaattisesti kytkeä alkuopetukseen. (Hakkarainen 2002, 66-67.)

Aiemmin esiopetuksen didaktiikassa oppimisen kriteeriksi määriteltiin kunkin sisältöalueen tulostavoitteet, nyt kriteeriksi nostetaan oppimaan oppiminen ja oppimistoiminta. Oppiminen kytetään lapsen kehitykseen ja keskeistä oppi-

misessa on oppimisen yleisten perustaitojen oppiminen laajojen sisältökoko-
naisuuksien ja kehitysprosessien avulla. Uusi didaktiikka korostaa uudenlais-
ta sisältöjen ja prosessien kytkentää. Oppimistoiminta ja oppimaan oppimi-
nen edellyttävät sisältökokonaisuuksien, kokonaisuuksien muodostumisen
perustan ja muutosten hahmottamista. Didaktisen suunnittelun lähtökohtana
ovat seuraavat asiat, mitä lasten tulee tehdä hahmottaakseen kokonaisuuk-
sia ja niiden muutoksia, mitä tämä edellyttää oppimisprosessilta ja millaisin
opetuksellisin toimenpitein tällaista oppimista ohjataan. (Hakkarainen 2002,
172-173.)

Didaktiikan tarkoitus on muokata oppimista kehittäväksi ja ideana on, että
mikä tahansa oppimistilanne vie kehitystä eteenpäin. Oppimisesta on muo-
dostettava lasten ajatustoimintaa, persoonallisuutta ja maailman hahmotta-
mista edistävä kokonaisuus. Kehittäväksi didaktiikaksi voidaan kutsua kehit-
tävää oppimista ohjaavaa didaktiikkaa. (Hakkarainen 2002, 174.)

Varhaislapsuuden koulutuksessa monet mallit kuvaavat päämääriä, materi-
aaleja, opettajan rooleja ja sopivia ohjeellisia käytäntöjä. Mallit voivat sisältää
suunnittelun ja kokemusten järjestämisen pääperiaatteita. (Brewer 1998, 40.)

Esiopetukselle ei aseteta kattavia tavoitteita kuten perusopetukselle, koska
se on lapsen subjektiivinen oikeus. Jatkumon varmistamiseksi esi- ja al-
kuopetuksen sisältöalueiden ja oppiaineiden tulee muodostaa opetussuunni-
telmatyön yksittäisinä hankkeina päiväkotien ja koulujen välillä mahdollistava
kokonaisuus. Opetuksen sisällöllisen suunnittelun perustana tulee olla lasten
oppimiskokemusten jatkumon takaaminen. Toiminnan sisällöllisen suunnitte-
lun keskeinen runko muodostuu kasvatuksen päämäärien ja yleistavoitteiden
ja sisältöalueiden tai oppiaineiden tavoitteiden vastavuoroisesta dialogista.
(Brotherus ym. 2002, 176, 183.)

Tavoitteiden luonne erottaa esi- ja alkuopetuksen toisistaan. Esiopetukselle
ominaiset prosessitavoitteet kertovat, millaisen prosessin kautta lapsen ko-
konaisvaltainen kasvu ja kehitys turvataan. Alkuopetukselle ominaiset pro-
duktiotavoitteet ovat käytössä äidinkielellä ja matematiikassa ja ne kuvaavat

mitä lapsen odotetaan oppivan eri luokka-asteilla. Lapsen sosiaalisemotio-naalinen kehitys painottuu vahvasti esiopetuksessa ja lapsen kognitiivinen kehitys painottuu alkuopetuksessa. (Brotherus ym. 2002, 227.)

Lapsen kasvatukselliset ja opetukselliset kokemukset varhaisina vuosina vaikuttavat välittömästi lapsen kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen ja pitkällä tähtäimellä vaikuttavat koulutuksellisiin saavutuksiin ja elämän mahdollisuuksiin (Whitebread 1996, 17). Lapsen esiopetusaikaisilla kokemuksilla on merkitystä hänen myöhemmässä oppimisessaan. Millainen käsitys lapsella on itsestään oppijana ja miten hän osaa yhdistää uutta tietoa jo oppimaansa, on merkityksellistä koulun aloituksen kannalta. Suuri merkitys lapsen myöhemmälle oppimiselle koulussa on esiopetuksen sisällöllillä ja menetelmillä, koska ne korostuvat lapsen kokemuksissa. Jos lapsi on osallistunut esiopetuksessa erityisesti suunniteltuun kasvatustoimintaan ja saanut olla aktiivinen ja kiinnostunut toiminnasta pedagogisesti pätevien aikuisten tukemana, väitetään lapsen selviytyvän paremmin koulussa. Lapsi oppii tavan suhtautua tietoon ja oppimiseen ja esiopetuksessa tapa oppia on oppiainesta tärkeämpää. (Brotherus ym. 2002, 230-231.)

Lapselle esiopetus antaa mahdollisuuksia kehittää ajatteluansa, ilmaisuansa, toimintaansa ja tunteitansa. Esikouluiässä oleva lapsi kyselee, leikkii, liikkuu, toimii ja tutkii. Lapsen yksilöllisyys tulee ottaa huomioon esiopetuksessa. Jokainen lapsi tarvitsee hoitoa ja kasvatusta, ja lapselle tulee turvata kasvu ja oppiminen hänen omien edellytystensä mukaan. Esiopetuksen tavoitteet ja arvoperusta toteutuvat parhaiten, jos lapsi nähdään aktiivisena oppijana. (Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994.)

Lapsi oppii suurimmaksi osaksi kommunikoimalla toisten kanssa, etsimällä ja testaamalla ideoita, kokeilemalla ja kuvittelemalla, ajatusten ja tunteiden luovan kuvaamisen kautta symbolisessa ja mielikuvituksellisessa toiminnassa. Lisäksi hän oppii tanssimalla, liikkumalla, musiikin kautta, piirtämällä, maalaamalla, mallintamalla ja monien muiden luovien toimintojen kautta. Lapsen leikki muodostuu, kun aikuinen rohkaisee ja tukee lasta näissä toiminnoissa

ja kun lapsi toimii itseohjautuvasti. Kehityksellisesti sopivaa toimintaa on oppiminen leikin kautta. (Hurst & Joseph 1998, 38-39.)

Opetuksen suunnittelun tulee olla enemmän ihmislähtöisempää kuin teknistä, sen tulee olla enemmän taidetta kuin tiedettä ja sen tulee luoda persoonallista ymmärrystä ja osaamista sekä lapselle että opettajalle. Opetussuunnitelmaa pitää muokata enemmän ihmisen todellisia tarpeita ja vuorovaikutusta kehittäväksi kuin koulutuksellisia sisällön vaatimuksia varten. Kun opetukselle löydetään tai luodaan sekä materiaalisesti ja ihmissuhteellisesti sopivat lähtökohdat, mahdollistuu suunnittelu ja lapsen kehityksen tukeminen koko kouluopetuksen ajan. (Blenkin & Whitehead 1996, 54.)

Yhteistyössä vanhempien ja ammattikasvattajien kanssa rohkaistaan lapsia käyttämään omaa tietoaan ja ymmärtämystään maailmasta ja antamaan lapselle persoonallista, leikkisää ja mielikuvituksellista kokemusta kasvatuksesta (Hurst 1996, 95-95).

Esikoulun voisi olettaa valmentavan lasta kouluun. Valmiuksien voisi olettaa kasvavan tavanomaista enemmän, jos esikouluun on erityisesti paneuduttu. (Vienola 2002, 132.)

4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan ensimmäisellä ja toisella luokalla olevien lasten vanhempien ja alkuopettajien käsityksiä esiopetuksen tavoitteiden kielellisistä, matemaattisista ja sosiaalisista taidoista, tässä luvussa käsitellään näistä aiheista aiemmin tehtyjä suomalaisia tutkimuksia.

4.1 Tutkimuksia esikouluikäisen lapsen kielellisestä kehityksestä

Pakarinen (2000, 36) on tutkinut lasten vanhempien kokemuksia esiopetusvuodesta. Tutkimukseen osallistui erään kunnan esikoulukerholaisten vanhemmat. Lapsilla kerhoa oli kuusi tuntia viikossa, joka jakautui kahdelle eri päivälle. Tutkimuksen menetelmänä oli teemahaastattelu, johon osallistui yksitoista vanhempaa.

Kolme vanhempaa katsoi lapsensa oppineen esiopetusvuoden aikana hahmottamaan erilaisia jokapäiväisessä elämässä esiintyviä käsitteitä. Lapset olivat oppineet uusia käsitteitä ja aiemmin opittujen käsitteiden merkitykset ja käyttötarkoitukset olivat selkiytyneet. Käsitteiden oppiminen ja varsinkin vastakohtien oppiminen nousi yhdeksi tärkeimmistä asioista. (Pakarinen 2000, 52, 55.)

Vanhempien kertoman mukaan kuudessa perheessä lapsen kiinnostus kirjoitustaidon oppimista kohtaan oli herännyt ja lapsi oli oppinut kirjoittamiseen liittyviä asioita. Lapset tunnistivat kirjaimia, osa lapsista tunnisti kaikki ja osa vain muutamia. Lapset olivat oppineet kirjainten oikeat tekosuunnat ja kirjoittamaan muutamia sanoja. Neljä vanhempaa mainitsi lastensa lukutaidon kehittyneen. Vanhempien mielestä tärkeää oli se, että esiopetus tarjosi lapsille mahdollisuuden ns. pehmeään laskuun ennen varsinaisen koulun alkua. (Pakarinen 2000, 52, 56.)

Niinimäki ja Savolainen (2005, 29) ovat tutkineet esioppilaan kielellistä tietoisuutta. Tutkimus suoritettiin neljälle esiopetusryhmälle, joista kaksi toimi koulun yhteydessä ja kaksi päiväkodin yhteydessä. Koulun yhteydessä toimivista

ryhmistä toinen toimi lisäilmalla ja toinen Savonlinnassa ja päiväkodin yhteydessä toimivista esiopetusryhmistä toinen toimi Kuusankoskella ja toinen Savonlinnassa. Lopullisen tutkimusryhmän muodosti 49 lasta.

Tämän tutkimuksen mukaan esioppilaiden kielellinen tietoisuus oli ensimmäisen lukukauden lopussa varsin kehittynyt. Tutkimuksen kokonaispistemäärän keskiarvo oli 40,04 testin maksimipistemäärän ollessa 60. Tutkimuksessa käytetty testistö oli tarkoitettu teetettäväksi ensimmäisen kouluvuoden maaliskuussa. Tutkimuksen perusteella esiopetus oli onnistunut tärkeässä tavoitteessaan kielellisen tietoisuuden kehittämisessä ja esiopetus on otollista aikaa lapsen kielen ja kielellisen tietoisuuden kehittämiselle. (Niinimäki & Savolainen 2005, 68.)

Bronfenbrennerin jo vuonna 1974 tekemät vertailut erilaisista esikouluikäisiä koskevista projekteista osoittavat, että esikoululaisten ryhmässä olleet lapset saivat suuremmat pisteet kielellisestä kehityksestä, kuin ryhmä, jonka lapset olivat olleet kotihoitossa. Tutkimus osoittaa, että ryhmäoloissa toimiminen vahvistaa lapsen älyllistä kehitystä ja opetuksellista osaamista esikouluvuotena, ja tällä on vaikutusta lapsen mentyä kouluun. (Bronfenbrenner 1979, 199-202.)

4.2 Tutkimuksia esikouluikäisen lapsen matemaattisesta kehityksestä

Söderholm tutki yhden joensuulaisen päiväkodin kuusivuotiaita lapsia. Lapsille tehtiin esiopetuksessa alkumittaus, jossa kartoitettiin lasten matemaattisia tietoja ja osaamista ja mitattiin matemaattisten käsitteiden ja operaatioiden hallintaa. Esikoulussa lapset saivat systemaattista matematiikan opetusta ja esiopetuksen lopulla lapsille tehtiin loppumittaus. Lapset siirtyivät viiteen eri kouluun ja seitsemälle eri luokalle. Lasten siirryttyä kouluun tutkimukseen otettiin mukaan vertailuryhmä eli lapsia, jotka eivät olleet saaneet systemaattista opetusta matematiikassa. Koulussa tehtiin sekä alku- että loppumittaus lapsille. (Söderholm 1997, 40-47.)

Koulun alkumittauksessa tutkimusryhmän lapset saivat lähes kaikissa tehtävissä enemmän oikeita vastauksia kuin vertailuryhmän lapset. Suurin ero ryhmien välillä oli numeroiden oikeinkirjoittamisessa, tutkimusryhmässä oikeiden vastausten osuus oli täydet 100 %. Ensimmäisen luokan loppumittauksessa tutkimusryhmä oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi parempi kuin vertailuryhmä. Tutkimusryhmän lasten keskinäiset erot säilyivät koko ensimmäisen luokan samanlaisina kuin jo päiväkodissa. Päiväkodissa hyvin matematiikassa menestyneet olivat parhaimmista ensimmäisellä luokalla ja heikoimmin menestyneet keskitasoa. Vertailuryhmän mittauksen hajonta oli huomattavasti suurempi kuin tutkimusryhmän. Tutkimusryhmän heikoimpien pisteet olivat paremmat kuin vertailuryhmän keskiarvo. (Söderholm 1997, 59-60.)

Esiopetuksen matematiikalla oli vaikutusta lasten motivaatioon ja asenteisiin. Matematiikan oppiminen oli helppoa: 100 % tutkimusryhmän lapsista kuin vertailuryhmässä reilu puolet koki matematiikan oppimisen helpoksi. Kaikkien lasten mielestä matematiikan opiskelu oli tärkeää. Tutkimusryhmän lapsista 80 % piti matematiikasta ja vertailuryhmässä 54 %. Tutkimusryhmän lapsista 94 % oli kiinnostunut matematiikasta ja vertailuryhmässä 57 %. Tutkimusryhmän lapsilla oli huomattavasti myönteisempi kuva matematiikasta ja sen oppimisesta. Asenteet matematiikkaan olivat myönteisempiä ja lapset osoittivat kiinnostuksensa ja mielsivät oppimisen helpoksi. (Söderholm 1997, 67.)

Päiväkodissa ei ollut merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien osaamisen välillä. Ensimmäisellä luokalla tutkimusryhmän tytöt saivat keskimäärin hieman parempia tuloksia ja vertailuryhmässä pojat. (Söderholm 1997, 65.)

Opettajien arvion mukaan ensimmäiselle luokalle tullessaan yli puolet tutkimusryhmän lapsista oli hieman tai selvästi parempia kuin muut ensimmäisen luokan oppilaat. Loput lapsista olivat samantasoisia tai heikoimpia. Ensimmäisen luokan lopussa 80 % lapsista oli hieman tai selvästi parempia kuin muut ensimmäisen luokan oppilaat. Hieman heikompia lapsia oli vähemmän kuin ensimmäisen luokan alussa. (Söderholm 1997, 57.)

Tutkimuksessa tehtiin myös opettajille kysely, johon vastasi seitsemän opettajaa. Opettajat eivät selvittäneet lasten todellisia matematiikan valmiuksia koulun alussa. Opettajien käsitykset lasten matemaattisesta osaamisesta olivat ristiriitaisia tutkimuksen mittauksen kanssa. Yhden opettajan mielestä päiväkodissa annetulla opetuksella oli ollut vaikutusta lasten matemaattisiin valmiuksiin ja keskinäisiin eroihin. Jokainen opettaja oli sitä mieltä, että päiväkodissa annettu matematiikan opetus auttaa opettajan työtä koulussa. Minkäänlaista jatkuvuutta päiväkodista kouluun ei kuitenkaan ollut. (Söderholm 1997, 68-70.)

Pakarisen tutkimuksessa lasten vanhempien kokemuksista esiopetusvuodesta tuli esille myös matemaattisten taitojen kehittyminen. Vanhemmista yksi oli huomannut lapsellaan heränneen selvän kiinnostuksen juuri matematiikan oppimista kohtaan. Lapsista yksi oli oppinut numerot ja laski annettuja tehtäviä mielellään. Kellonaikojen oppimisen mainitsi yksi vanhemmista. (Pakarinen 2000, 52.)

Mutasen tutkimus liittyi Joensuussa 1992 käynnistettyyn kolmevuotiseen esiopetuskokeiluun, joka kuului esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeeseen. Kokeilussa lapsille opetettiin matematiikkaa ennen peruskoulun alkua eli esiopetuksen aikana. Lasten aloittaessa koulun 50 ensiluokkalaisesta 27 oli ollut mukana esiopetuskokeilussa. Ensiluokkalaisten matematiikan oppimiskokemukset vaihtelivat suuresti. Kokeilussa mukana olleista oppilaista suurin osa oli opiskellut kokeilun aikana ensimmäisen luokan matematiikan syksyn oppimäärän ja osa oli jo edennyt kevään oppikirjaan. Mutasen tutkimus selvitti, mitä tapahtuu kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana esiopetuskokeilussa mukana olleiden oppilaiden ja näiden luokkatovereiden matemaattisille taidoille, matematiikan oppimisasenteille ja minäkäsitykselle. (Mutanen 1998, 5-6.)

Mutasen tutkimuksen tulosten mukaan ohjatulla matematiikan oppimisella esiopetuskokeilussa oli merkitystä lasten menestymiseen alkuopetusajan matematiikan opiskelussa. Esiopetuskokeilussa olleet lapset hallitsivat kouluun tullessaan monia matematiikan perusasioita. Näiden lasten opetusaikaa

voitiin käyttää monipuolisemmin matematiikan eri osa-alueisiin. Eteneminen matematiikassa kunkin lapsen omien kiinnostusten ja edellytysten mukaan oli tavoitteena sekä esiopetuskokeilussa että koulussa. Alkuopetus suunnitelmien mukaisista ensimmäisen ja toisen luokan asioista huomattavasti normaalia aikaisemmin suoriutuivat pisimmällä olevat opiskelijat. Matematiikan kokeissa pistemäärissä oli suuria hajontoja. (Mutanen 1998, 139.)

Matemaattisten taitojen hallinnassa, matematiikkaan asennoitumisessa ja matematiikan minäkäsityksessä ei löydetty eroa alkuopetusikäisten tyttöjen ja poikien välillä. Esiopetuskokeiluun osallistuneiden koululaisten matematiikkaan asennoituminen oli positiivista koko alkuopetuksen ajan ja heillä oli myönteinen käsitys itsestä matematiikan oppijana. (Mutanen 1998, 140-141.)

Lalu ja Salin (1994, 10, 55) ovat tutkineet tehostetun esiopetuksen merkitystä esikoululaisen matemaattisen ajattelun kehittymiseen. Tutkimuksen lähtökohdaksi oli Joensuussa käynnistynyt esi- ja alkuopetuksen kolme vuotta kestävä kehittämisprojekti, jossa ensimmäiset kokeilut olivat syksyllä 1992. Tähän liittyen Lалу ja Salin tutkivat, tapahtuuko lapsen matemaattisessa ajattelussa kehitystä, kun annetaan tehostettua esiopetusta ja käytetään matematiikan toimintamateriaaleja.

Tutkimuksen koeryhmän muodostivat Mehtimäen päiväkodin esikoululaiset, 19 lasta ja kontrolliryhmän Petäikön päiväkodin esikoululaiset, 15 lasta. Lapsille tehtiin alku-, väli- ja loppumittaus. Kaikissa mittauksissa matematiikan tehtävät liittyivät ymmärtämiseen, tietämiseen ja soveltamiseen. Lisäksi lasten vanhemmille tehtiin kysely, jossa kartoitettiin lasten viriketaustaa. (Lalu & Salin 1994, 57,61.)

Tässä tutkimuksessa koeryhmä menestyi alkukokeessa kontrolliryhmää huonommin. Väli- ja loppukokeessa koeryhmä menestyi kontrolliryhmää paremmin. Erot ryhmien välillä olivat pieniä. Matemaattista tietämistä mittaavissa tehtävissä kontrolliryhmä menestyi paremmin alkukokeessa, kun väli- ja loppukokeessa koeryhmä menestyi paremmin. Ymmärtämistä ja soveltamista

mittaavissa tehtävissä koeryhmä menestyi kontrolliryhmää paremmin kaikissa kokeissa. (Lalu & Salin 1994, 94.)

Tutkimuksen mukaan tehostettu esiopetus kehittää lapsen matemaattista ajattelua ja antaa monipuolisia rakennusaineita lapselle. Lapsen matemaattisen ajattelun kehitystä edistää leikin omaisuutta toteuttavien toimintamateriaalien käyttö. (Lalu & Salin 1994, 100.)

4.3 Tutkimuksia esikouluikäisen lapsen sosiaalisesta kehityksestä

Pakarisen tutkimuksen mukaan sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta esiopetusvuodella oli ollut merkittävä vaikutus. Kaikki vanhemmat pitivät merkityksellisenä sitä, että lapset olivat vuoden aikana tottuneet työskentelemään ryhmässä ja oppineet tulevaisuudessa tarvittavia yhteistyötaitoja. Esikoulussa lapsi oli oppinut toimimaan sääntöjen mukaisesti. Lapsille oli muodostunut ryhmähenki sääntöjen ja yhdessä työskentelyn kautta, näin heidän yhteenkuuluvaisuuden tunne vahvistui ja jokaiselle muodostui oma paikka ryhmässä. Vanhempien mielestä kaikista tärkeimmäksi asiaksi esikoulussa nousi sosiaalisten taitojen kehittäminen. (Pakarinen 2000, 53-55.)

Niikko (2004) on tutkinut koulutusta ja kasvatusta eri näkökulmista, muun muassa sosialisointin näkökulmasta, lapsen kehityksen tukemisen näkökulmasta, huolenpidon näkökulmasta ja kasvatusta työnä ja toimintana. Tutkimukseen osallistui 28 lastentarhanopettajaa, 21 vanhempaa ja 37 ensimmäisen vuoden lastentarhanopettajaopiskelijaa. Tutkimus toteutettiin keskikokiossa suomalaisessa kaupungissa haastattelemalla tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. (Niikko 2004, 259-260.)

Sosialisointin näkökulmasta tämän tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajien mielestä lasta tulee opettaa käyttäytymään kuin yksilöt ja ohjata tekemään asioita, jotka ovat aikuisen mielestä tärkeitä. Joidenkin lastentarhanopettajien mielestä tärkeää on ohjata lasta aikuisuuteen ja antaa lapselle hyvät lähtökohdat elämään varten. Yhteiskunnassa käyttäytyminen, hyvät tavat, hyväksyttävä käytös, sosiaaliset taidot ja yhteisöllisyys mainittiin myös lasten-

tarhanopettajien mielestä kasvatuksen tehtävinä. Vanhempien mielestä lapsia tulee kasvattaa ja opettaa sekä henkisesti että fyysisesti. Lapselle tulee asettaa rajoja ja kontrolloida käytöstä ja lisäksi siirtää omaa traditiota. Kasvatuksen avulla lasta tulee valmentaa elämään antamalla lapselle elämässä tarvittavia kykyjä. Kaikkien kasvattajien mielestä yhteisenä tehtävänä on antaa lapselle elämän resursseja, opettaa olemaan muiden ihmisten kanssa, opettaa moraalisia periaatteita ja opettaa ja ohjata yhteiskunnan jäseneksi ja hyväksi kansalaiseksi. Lapselle tulee antaa sellaisia taitoja, joiden avulla hän voi toimia yhteiskunnan jäsenenä ja toisen ihmisten kanssa. (Niikko 2004, 262-263.)

Ajateltaessa koulutusta ja kasvatusta lapsen kehityksen tukena opettajien mielestä tärkeää on tukea lapsen persoonallista kasvua ja kehitystä. Lapsen kasvua tulee tarkkailla ja tarjota lapselle mahdollisuuksia. Vanhempien mielestä tärkeää on, että lapsesta tulee onnellinen ja terve. Kaikkien kasvattajien mielestä lapsen kehitystä täytyy tukea. (Niikko 2004, 262-264.)

Huolenpidon näkökulmasta ajateltuna kaikkien kasvattajien mielestä lapsen kanssa tulee olla vuorovaikutuksessa ja lasta tulee ohjata. Lastentarhanopettajien mielestä ohjauksella tarkoitetaan lapsen ohjausta tiedoissa ja taidoissa. Osa lastentarhanopettajista mainitsi tärkeänä lapsen kuuntelun, lapsen elämän jakamisen ja sen, että aikuisen tulee kiinnittää huomiota siihen mistä lapsi on kiinnostunut. Muutama vanhempi mainitsi kasvatuksen olevan rakkaudesta ja huolenpitoa. (Niikko 2004, 264.)

Juvonen (1998, 40-44) on tutkinut esiopetuksessa toimivien lastentarhanopettajien ja luokanopettajien ajatuksia esiopetuksesta, käsityksiä kasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteista ja sisällöistä, teemahaastattelujen avulla. Tutkimukseen osallistui neljä lastentarhanopettajaa Joensuun lähikuntien päiväkodeista, joissa oli esiopetuksen lisäksi myös muun ikäisiä päivähoitolapsia sekä neljä luokanopettajaa, jotka toimivat kyläkouluilla yhdysluokissa, joissa oli esioppilaiden lisäksi ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita.

Tutkittaessa esiopettajien tavoitetietämystä sosiaalisiin taitoihin liittyvinä tavoitteina mainittiin ryhmässä olemisen ja toimimisen taidot. Kaikki luokanopettajat mainitsivat sosiaaliset tavoitteet yhtenä henkilökohtaisista esiopetukseen asetetuista tavoitteista. Lapsen sosiaalisten taitojen lisäämistä voitiin kolmen luokanopettajan mielestä pitää esiopetuksen keskeisenä tavoitteena. Neljästä lastentarhanopettajista vain yksi mainitsi sosiaaliset tavoitteet muiden tavoitteiden joukossa, pitäen niitä esiopetuksen tärkeimpänä tavoitteena. Koululaisen valmiuksiin liittyviä tavoitteita oli kaikilla luokanopettajilla ja yhdellä lastentarhanopettajalla. Koululaisen valmiuksiin liittyviin tavoitteisiin kuului ensimmäiselle luokalle valmistaminen, perusasioista suoriutuminen, vaatteiden pukeminen, kengännauhojen solmiminen, kynän ja saksien käytön hallitseminen, koulun sääntöihin tutustuminen ja riittävän keskittymiskyvyn harjoittelu ja opettelu. (Juvonen 1998, 55, 57.)

5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tutkitaan sekä vanhempien että alkuopettajien käsityksiä esiopetuksen tavoitteiden merkityksestä lapsen kehityksen ja alkuopetuksen aloittamisen kannalta. Tutkimuksessa keskitytään nimenomaan kielellisiin, matemaattisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin. Lisäksi tutkitaan miten vanhempien ja alkuopettajien käsitykset eroavat näiden taitojen osalta ja mitä hyötyä esiopetuksesta on alkuopetukseen siirryttäessä.

1. Millaisia käsityksiä vanhemmilla ja alkuopettajilla on esiopetuksen tavoitteiden kielellisistä taidoista?
2. Millaisia käsityksiä vanhemmilla ja alkuopettajilla on esiopetuksen tavoitteiden matemaattisista taidoista?
3. Millaisia käsityksiä vanhemmilla ja alkuopettajilla on esiopetuksen tavoitteiden sosiaalisista taidoista?

6 MENETELMÄ

6.1 Kyselylomake tutkimusmenetelmänä

Kyselylomaketta voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä halutessa tietää, mitä ihmiset tietävät, mitä he tekevät ja mitä he ajattelevat tai tuntevat. Kysymykset koskevat tosiasioita, käyttäytymistä, uskomuksia ja asenteita. Parhaimmin vastuksia voidaan saada kysymyksiin, jotka koskevat yksilölle tärkeitä asioita nykyhetkessä tai lähimenneisyydessä. (Robson 1995, 228.)

Kyselylomakkeesta on tullut yksi eniten käytetyistä, hyödyllinen mutta myös välillä väärinkäytetty tiedonkeruumenetelmä. Hyvin laaditulla kyselylomakkeella voidaan saada kerättyä hyödyllistä ja luotettavaa tietoa melko helposti, halvalla ja lyhyessä ajassa. (Anderson 1996, 207.)

Kyselylomakkeen laadinnassa täytyy ensin selvittää tarkasti, millaista informaatiota tarvitsee ja keneltä. Erilaiset kohderyhmät voivat olla erityylisten informaation lähteitä. Mitä tarkempia ovat tiedon tarpeet, sitä helpompaa on luoda sellaisia kysymyksiä, jotka auttavat päämääriin pääsemisessä. Kysymystä, joka ei liity aiheeseen, ei kannata kysyä, vaikka se olisi kuinka mielenkiintoinen. Yleensä kysymykset jakautuvat laajempiin kysymyksiin, joiden alle jakautuu pienempiä lisä- tai apukysymyksiä, joilla voidaan kerätä tarkempaa tietoa. Kyselylomaketta tulee käyttää sellaisen tiedon hankintaan, jota ei voida löytää tehokkaammin tai luotettavimmin muilla tavoilla. (Anderson 1996, 207-208.)

Kyselyn etuna on, että sen avulla voidaan kerätä tehokkaasti laaja tutkimusaineisto ja saatu aineisto voidaan suhteellisen nopeasti käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida tietokoneen avulla käyttämällä apuna tilasto-ohjelmia, esimerkiksi SPSS ja Excel. (Valli 2001, 101.) Hyvin laadittu kyselylomake helpottaa tiedon analysointia (Anderson 1996, 207).

Kyselymenetelmän etuina voidaan pitää myös taloudellisuutta ja tavoitettavuutta. Postitse lähetetty kyselylomake tavoittaa vastaanottajan usein pa-

remmin kuin haastattelija haastateltavan. Postikyselyssä haastattelijan vaikutus usein poistuu kokonaan. Vastaaja saattaa tällaisessa tilanteessa kokea identiteettinsä olevan paremmin suojattu kuin haastattelutilanteessa ja voi näin ollen vastata turvallisemmin kyselyyn. Kyselyssä kysymykset ovat kaikille vastaajille samat. Postikyselyn ongelmana on tosin se, että vastaaja ei saa lisäselvitystä vaikeissa kysymyksissä. Postikyselymenetelmän etuihin voidaan katsoa kuitenkin se, että menetelmänä se antaa vastaajalle mahdollisuuden pohtia ja tarkistaa vastauksiaan, mikä puolestaan lisää vastaamisen luotettavuutta. Kysymyksistä vastaaja voi myös neuvotella perheensä kanssa. Joissakin tilanteissa tämä tosin voi olla haitta. Haittana voidaan pitää myös sitä, että vastaaja voi lukea kysymykset läpi ennen vastaamistaan. Näin ollen postikyselymenetelmässä ei voida vaikuttaa vastaamisen järjestykseen. (Heikkilä 2004, 66; Jyrinki 1974, 25.) Postikyselyn ei tarvitse välttämättä olla lyhyt, jotta saataisiin riittävästi vastauksia. Toisaalta lyhyestä kyselylomakkeesta saatetaan epähuomiossa jättää pois tärkeitä kysymyksiä, joilla on vastausarvoa. (Cohen & Manion 1989, 108.)

Vastaamattomuus on postikyselyssä yleensä suurempi kuin haastattelussa. Sitä voidaankin pitää sen suurimpana heikkoutena. Pyrittäessä kuvaamaan perusjoukkoa, ongelmaksi tulee usein juuri vastaamattomuus, koska postikyselyyn vastanneet ovat valmiiksi valikoitunut joukko. Tuolloin aineisto saattaa aiheuttaa harhaa tuloksissa. Tutkija ei myöskään voi olla täysin varma siitä, kuka kyselyyn todellisuudessa on vastannut. Vastaamattomuuden haitta ilmeneekin usein siten, että osa otokseen joutuneista henkilöistä ei osallistu ollenkaan kyselyyn ja osa taas palauttaa lomakkeen puutteellisesti täytettynä. Puuttuvien tietojen ongelma on huomioitavissa ryhmäkyselyssä samalla, kun aineisto kerätään. (Jyrinki 1974, 25-27.)

Tutkimuksen kohderyhmä, tutkimuksen aihe, kysymysten määrä, lomakkeen ulkoasu tai vastaamisesta luvattu palkkio vaikuttavat vastausprosentin suuruuteen. Palautusprosenttiin vaikuttaa kuitenkin eniten se, kuinka tärkeänä vastaajat pitävät tutkimuksen aihetta. Kirjekyselyissä vastausprosentti vaihtelee 20-80 prosentin välillä ja saattaa usein jäädä alle 60 prosentin. Postikyselyyn verrattuna informoidun kyselyn suurimpia etuna voidaan pitää sitä,

että kyselylomake toimitetaan vastaajalle henkilökohtaisesti. Tämän on havaittu parantavan palautusprosenttia. Samalla vastaaja saa helposti selvennystä epäselväksi jääneisiin kysymyksiin väärinkäsitysten poistamiseksi. (Heikkilä 2004, 66-67.)

Cohen, Manion ja Morrison (2000, 247-248) käyttävät myös kyselylomaketutkimuksista nimityksiä strukturoitu, puolistrukturoitu ja avoin kyselylomaketutkimus. Suurten otosten olleessa kyseessä tulisi käyttää strukturoitua kyselylomaketta. Mitä pienempi otos on kyseessä, sitä vähemmän strukturoitu kyselylomake on tarpeellinen. Pienemmissä otoksissa avoin kyselylomake on parhain. Tutkija voi valita avoimista kysymyksistä strukturoituihin kysymyksiin, riippuen siitä, minkälaisia mittareita hän käyttää.

Yleensä kysymykset muotoillaan kolmella eri tavalla. Avoimissa kysymyksissä esitetään kysymys ja jätetään tyhjä tila vastaukselle. Monivalintakysymyksissä tutkija on laatinut valmiit vastausvaihtoehdot ja vastaaja valitsee renkastamalla tai rastittamalla lomakkeesta vastausvaihtoehdon tai useampia, kysymyksen ohjeen mukaisesti. Asteikkoihin perustuvissa kysymyksissä esitetään väittämiä, joista vastaaja valitsee omaa mielipidettään vastaavan vaihtoehdon. Kysymysten tulee olla muodoltaan yksiselitteisiä ja lyhyitä, ja siksi kysymysten laadintaan tulee panostaa. (Anderson 1996, 209-213; Valli 2001, 100-102.) Kysymysten laadinnassa on käytettävä mielellään monivalintavaihtoehtoja, koska samaa mieltä / eri mieltä -väittämiin ihmisillä on taipumus vastata sen mukaan, millaista vastausta he olettavat tutkijan kaipaavan (Valli 2001, 102). Kysymysten tekemisessä tulisi välttää johdattelevien, ärsyttävien, negatiivisten ja kaksoiskysymysten tekemistä (Cohen ym. 2000, 248-249).

Asteikkoihin perustuvista kysymyksistä Likert-asteikko on hyödyllisin kysymysmuoto. Suosituimmissa muodoissa vastaajalle on esitetty lause, johon on pyydetty olemaan samaa tai eri mieltä, kolmen, viiden tai seitsemän pisteen asteikolla. Viiden pisteen asteikko on yleensä käytännöllisin, koska siihen on helppo vastata, se on suoraan analysoitavissa ja riittävä moneen tarkoitukseen. Likert-asteikolla on hyvä kerätä mielipiteitä ja asenteita. Sillä saadaan

paljon tietoa lyhyessä ajassa ja vastausten suuren määränkin analysointi on helppoa. (Anderson 1996, 211-212.)

Tehokkaan Likert-asteikon laatimiseksi tulee miettiä seuraavia sääntöjä. Täytyy käyttää yksittäisiä lauseita, jotka sisältävät vain yhden kokonaisen ajatuksen. Lausuntojen tulee olla lyhyitä, ei yleensä enemmän kuin kaksikymmentä sanaa eivätkä ne saa olla menneessä muodossa. Sellaisia lausuntoja tulee välttää, jotka käyvät todennäköisesti kaikille tai eivät oikeastaan kenellekään tai ovat faktoja tai sellaisiksi ymmärrettäviä. Monella tapaa ymmärrettäviä lausuntoja tai yleismaailmallisia sanoja kuten aina, kaikki, ei mitään ja ei koskaan, tulee myös välttää. Kannattaa myös varoa käyttämästä sellaisia sanoja, joita vastaaja ei saatakaan ymmärtää. (Anderson 1996, 211-212.)

Kyselylomakkeiden esitestauksen tarkoituksena on arvioida ja parantaa kyselylomakkeen kysymysoSION muotoa ja järjestystä. Samalla voidaan tarvittaessa parantaa mm. kysymysten erottelukykyä. Esitestauksen avulla voidaan lisätä tai poistaa kysymyksiä, vaihtaa kysymysten paikkaa, muokata annettuja ohjeita ja testata saatujen vastausten tarkoituksenmukaisuutta ja testattavuutta. Esitestauksen tarkoitus on parantaa tutkimuksen reliabeliutta ja validiutta. (Heikkilä 2004, 61; Tuckman 1994, 235-236; Tähtinen & Kaljonen 1996, 23.)

Hyvä kyselylomake on vaikea rakentaa ja työn tekeminen kunnolla vaatii paljon aikaa. Tärkeää on muistaa tehdä pilottikysely ja tarkistaa sen jälkeen tarvittaessa kysymyksiä ja rakennetta. (Anderson 1996, 207.)

6.2 Kyselylomakkeet tässä tutkimuksessa

Kyselylomakkeet vanhemmille ja opettajille laadittiin tätä tutkimusta varten. Molemmissa kyselylomakkeissa kysymysten pohjana käytettiin valtakunnallisia esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2000 ja Leppävirran kunnan esiopetuksen taustatietoja, toimintamuotoja ja esiopetuksen opetussuunnitelmaa. Vanhemmille tehdyllä lomakkeella haluttiin selvittää vanhempien käsityksiä esiopetuksen hyödyistä koululaisen siirtyessä esiopetuk-

sesta alkuopetukseen. Osa vanhempien kyselylomakkeen kysymyksistä oli suljettuja kysymyksiä, joihin oli valmiit vaihtoehdot eli monivalintakysymyksiä. Osa kysymyksistä oli asteikoihin perustuvia kysymyksiä ja tässä kyselyssä asteikkona käytimme nimenomaan viiden pisteen Likert-asteikkoa. Osa kysymyksistä oli avoimia kysymyksiä, joihin vanhempien tuli vastata omin sanoin.

Taustakysymyksissä vanhemmilta kysyttiin vastaajan sukupuolta, ikää ja perheen kokoa. Lapsen liittyvät kysymykset koskivat esikouluryhmää, sukupuolta ja lapsen luokkatasoa. Kyselylomakkeen varsinaisissa kysymyksissä vanhempia pyydettiin laittamaan tärkeysjärjestykseen esiopetuksessa saatavia taitoja, toiveita alkuopetuksessa käytettävistä opetusmenetelmistä. Lisäksi vanhemmilta kysyttiin henkilökohtaisen opetussuunnitelman tarpeellisuutta. Kyselylomakkeessa esiopetuksen sisältöalueet oli jaettu kunnan esiopetussuunnitelman pohjalta kolmeen taitoalueeseen, kielellisiin, matemaattisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Tavoitealueista kielelliset taidot oli jaettu 14 eri alueeseen, matemaattiset taidot oli jaettu 12 eri alueeseen ja sosiaaliset taidot oli jaettu 13 eri alueeseen. Esiopetuksen sisältöjä ja tavoitteita vastaajien tuli arvioida Likert-asteikolla 1-5, jossa 1 oli täysin merkityksetön ja 5 oli erittäin tärkeä. (Vanhempien kyselylomake, liite 2.)

Opettajien kyselylomakkeen kysymykset koskivat pelkästään esiopetuksen tavoitteita. Kyselylomakkeen tavoitekysymykset muotoutuivat samalla tavoin kuin vanhempien kyselylomakkeessa. Taustakysymyksinä oli myös kysymyksiä opettajan opettamasta luokkatasosta sekä siitä, kuinka kauan ko. opettaja oli toiminut opettajana. (Opettajien kyselylomake, liite 3.)

Sekä vanhempien että opettajien kyselylomakkeet esitestattiin. Vanhempien lomakkeen testasi kaksi äitiä, joiden lapset ovat esiopetuksessa. Esitestauksen jälkeen lomakkeita muutettiin hieman. Koska opettajien kyselylomake on huomattavasti lyhyempi kuin vanhempien kyselylomake, opettajien kyselylomake esitestattiin vain yhdellä suunnilleen samankokoiselta paikkakunnalta olevalla alkuopettajalla. Opettajien kyselylomakkeeseen ei tehty muutoksia esitestauksen jälkeen.

6.3 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on luultavasti laajimmin käytetty metodi kasvatusta, koulutusta ja opetusta koskevassa tutkimuksessa. Haastatteluja voidaan tehdä kaikista aiheista, ja ne voivat vaihdella laajemmasta tiedosta pikkutarkkaan tietoon. (Anderson 1996, 222.)

Yleisin tapa laadullisen aineiston keräämiseen on haastattelu. Haastattelu ei pelkästään kuulu kvalitatiiviseen tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan kerätä myös kvantitatiivista aineistoa. Tavoitteena haastattelussa on selvittää, mitä haastateltavalla on mielessään. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Tutkimustarkoituksiin tehty haastattelu täytyy suunnitella hyvin ja kirjoittaa kysymykset kysymysmuotoon. Haastattelu on ainutkertainen tapahtuma tiedonkeruun kannalta ja olennaisen tiedon puuttumaan jääminen voi olla vaikeaa korjata myöhemmin. Jokaisen kysymyksen esittämisen syy täytyy miettiä etukäteen, ennen kuin esittää kysymyksen. (Anderson 1996, 233-234.) Haastattelun huolelliseen valmisteluun kuuluu tapaamisten järjestäminen, tarvittavien lupien varmistaminen, kaikkien järjestelyjen varmistaminen ja sen huomioiminen, että jos joku on poissa haastattelusta tai tapahtuu jotain ennalta arvaamatonta, täytyy uudelleen aikatauluttaa tapaamiset. Tämä kaikki vaatii aikaa ja ennakkosuunnittelua haastattelijalta. (Robson 1995, 230.)

Haastattelu on käyttökelpoinen ja joustava tapa asioiden tutkimisessa. Kysymällä ihmisiltä suoraan asioista voidaan etsiä vastauksia tutkimusongelmiin. Kasvokkain tehdyssä haastattelussa pääsee hyvin seuraamaan mielenkiintoisia vastauksia ja voi löytää asioiden alla olevia motiiveja paremmin kuin kyselylomakkeilla. (Robson 1995, 229.)

Menetelmänä haastattelu on joustava, sillä haastattelijalla on mahdollisuus oikaista haastateltavan mahdollisia väärinkäsityksiä, selventää kysymysten sanamuotoa, toistaa kysymys ja samalla vähentää vastaamattomuutta. Haastatteliija voi esittää kysymykset haluamassaan järjestyksessä. Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastateltava ei voi etukäteen tutustua ky-

symyksiin, näin myöhemmin esitetyt kysymykset eivät vaikuta aiemmin esitettyihin kysymyksiin. Haastattelija toimii samalla havainnoijana ja tutkimustilanteen kontrolloijana. Haastattelua on verrattu sosiaaliseen vuorovaikutusprosessiin, koska siihen liittyy samanlaisia ominaisuuksia kuin inhimillisiin vuorovaikutustilanteisiin yleensä. (Bogdan & Knopp Biklen 1998, 93; Jyrinki 1974, 11-13.) Saadakseen mahdollisimman parhaan hyödyn haastattelun joustavuudesta haastattelijalta vaaditaan kokemusta ja huomattavia taitoja (Robson 1995, 229).

Haastattelun kesto aika voi vaihdella. Alle puolel tunnin haastattelut eivät yleensä ole käyttökelpoisia ja yli tunnin kestävät haastattelut voivat asettaa kohtuuttomia vaatimuksia kiireisille haastateltaville ja tämä voi johtaa ihmisen kieltäytymiseen osallistumasta haastatteluun. Haastateltavalle ei pidä sanoa haastattelun kestoksi puolta tuntia ja sitten haastatella häntä puolitoista tuntia. Haastattelijan pitää huolehtia haastattelun pysymisestä aikataulussa. (Robson 1995, 229-230.)

Haastattelun tarkoituksia voi olla useita. Haastattelulla voidaan arvioida tai punnita asioita, kerätä tietoa, testata tai kehittää hypoteeseja tai kerätä mielipiteitä. Tutkimuskäytössä haastattelulla on kolme tarkoitusta: ensinnäkin sitä voidaan käyttää kerättäessä yksityiskohtaista tietoa asioista, toiseksi haastattelua voidaan käyttää uusien hypoteeseja luotaessa tai niitä testatessa ja kolmanneksi haastattelua voidaan käyttää muiden tutkimusmenetelmien kanssa samassa tutkimuksessa. (Cohen ym. 2000, 268; Eskola & Suoranta 1998, 86; Tuckman 1994, 216.)

Haastattelut voidaan jakaa tiedonhankinnallisiin ja terapeuttisiin haastatteluihin. Varsinainen haastattelu on suunniteltua ja päämäärähakuista, tiedonhankintahaastattelut tähtäävät informaation keräämiseen, käytännön haastattelut tähtäävät käytännön ongelman ratkaisemiseen ja tutkimushaastattelut tähtäävät systemaattiseen tiedonhankkimiseen. Terapeuttiset haastattelut tähtäävät puolestaan käyttäytymisen ja asenteiden muuttumiseen. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jolle on luonteenomaista se, että haastattelu on ennalta suunniteltua, johdettua, motivoitua, tutkijan ja tutkittavan vuorovaiku-

tusta sekä luottamuksellista. Haastattelu onkin eräänlaista keskustelua. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 1991, 25-27.)

Cohenin ja Manionin (1989, 293-294, 308, 310) mukaan tutkimuskäyttöön tarkoitettuja haastatteluja ovat strukturoitu haastattelu, avoin haastattelu, ohjaamaton haastattelu ja keskitetty haastattelu. Strukturoidussa haastattelussa haastateltaville esitetään kysymykset tietyssä järjestyksessä. Avoin haastattelu on vastakohta strukturoidulle haastattelulle. Siinä tilanne on avoin ja kiireetön ja haastattelija on valmistautunut joustamaan tarvittaessa. Avoin haastattelutilanne täytyy kuitenkin suunnitella ja valmistella erittäin tarkasti. Ohjaamaton haastattelu on lähes samankaltainen kuin terapeutin ja psykiatrin haastattelu, jossa haastattelija antaa minimaalisen vähän ohjeita ja pyrkii siihen, että haastateltava saa mahdollisimman luontevasti kertoa omista tuntemuksistaan. Ohjaamaton haastattelu on osoittautunut hyväksi haastattelutekniikaksi, koska sillä on saatu aikaan hyviä tuloksia todennäköisesti. Keskitetyssä haastattelussa haastateltavan tiedetään olevan tietyssä tilanteessa. Hän on esimerkiksi saattanut lukea jonkin kirjan tai artikkelin tai hän on nähnyt jonkin tietyn elokuvan. Tuolloin haastattelija pystyy ottamaan aktiivisemman roolin. Hän voi antaa haastateltavalle verbaalisia ärsykejä tai esitellä asiaa tarkemmin ja näin haastateltavasta saadaan irti hänen oma analyysinsä kyseisestä asiasta.

Haastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai avoin ja sen kesto voi olla muutamasta minuutista useisiin päiviin. Strukturoitu haastattelu suoritetaan yleensä lomakehaastatteluna, jossa kaikille haastateltaville on samat kysymykset samassa esittämisjärjestyksessä. Perusteena tälle on se, että kysymysten merkitys on tällöin kaikille haastateltaville sama. Strukturoitua haastattelua voidaan nimittää myös lomakehaastatteluksi. Strukturoitua haastattelua käytetään usein silloin, kun on monta haastateltavaa ja he edustavat melko yhtenäistä ryhmää. Strukturoitu lomakehaastattelu vaatii kuitenkin paljon etukäteissuunnittelua ja vähemmän strukturoituja vaiheita, jotta siitä saadaan tehokas. Strukturoitu lomakehaastattelu vastaa kyselylomakkeen täyttämistä ohjatusti, koska vastaajaa pyydetään valitsemaan esimerkiksi erillisillä korteilla itselleen sopivin vastausvaihtoehto. Strukturoitu lomakehaastattelu on on-

gelmallinen, jos tutkittavien joukossa on henkilöitä, jotka poikkeavat selvästi perusjoukosta. Ongelmana koetaankin usein haastattelulomakkeen ja kysymysten muotoilu. Haastattelu on sinänsä helppo suorittaa, koska haastattelija merkitsee yleensä vastaukset haastattelutilanteessa muistiin valmiiksi laadittuja luokkia noudattaen. Haittana on usein kuitenkin vastauslomakkeeseen valitut käsitteet ja vaihtoehdot, jotka reflektioivat enemmän tutkijan kuin haastateltavien maailmaa. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 1991, 29; Metsämuuronen 2001, 39, 41-42.)

Strukturoitu haastattelu on hyvin lähellä kyselylomaketta. Sen päähyöty postikyselyyn verrattaessa on sen suuri joustavuus ja kyky saada selville yksityiskohtaisempaa tietoa vastaajilta. Tämä on yksi laajimmin käytetyistä haastattelutyypeistä ja varsinkin koulutuksellisissa ja sosiaalisissa tutkimuksissa strukturoitua haastattelua käytetään, koska haastattelutilanteissa vaaditaan paljon kontrollia. Strukturoitua haastattelua käyttävä tutkija etsii usein vastauksia yleistysten perustaksi isosta tutkimusjoukosta. (Hitchcock & Hughes 2003, 154-155.)

Tyypillisesti strukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat lyhyitä, suoria ja niihin voi vastata kyllä tai ei. Kysymyksiä laadittaessa tulee pysytellä alueella, josta tietoa tarvitaan. Laajempi alue pitää jakaa yleisten kysymysten sarjoihin. Kysymysten tulee olla selkeitä, suoria ja yksiselitteisiä, jotta tutkittavan on niihin helppo vastata. Tutkijan kannattaa testata kysymyksiä ja niiden järjestystä pilottihaastattelulla. Yleensä haastattelija ei voi haastatella koko kohderyhmää vaan hänen täytyy valita otos. (Hitchcock & Hughes 2003, 155-156.)

Strukturoitua haastattelua tehtäessä haastattelijan tulee kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin: esiintyminen, lähestyminen, kysymysten hallinta, kysymysten lausunta, vastaukset ja tutkimus. Haastattelijan kannattaa pukeutua samalla tavoin kuin haastateltavat. Olemalla miellyttävä haastattelija saa haastateltavan tuntemaan olonsa mukavaksi. Haastattelun kysymysten järjestys ja haastattelun kulku tulee olla haastattelijalle täysin selvillä. Kysymykset täytyy ääntää erittäin tarkasti ja oikein ja pysyä järjestyksessä. Vastauk-

set tulee nauhoittaa täsmällisesti, eikä saa tehdä kosmeettisia muutoksia, korjailuja tai väärennöksiä. Lisäksi tulee käyttää vain standardoituja tutkimuksia ja selvityksiä. (Robson 1995, 236.)

Puolistrukturoitua haastattelua voidaan nimittää myös teemahaastatteluksi. Teemahaastattelu sopii käytettäväksi tilanteissa, jossa päämääränä ovat arat tai intiimit asiat tai tilanteet, joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita tai perusteluja. Teemahaastattelussa haastattelu kohdistuu etukäteen valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoa eikä esittämisyjärjestystä ei ole tarkasti määritelty. Haastattelijalla ei siis ole valmiita kysymyksiä, vaan hänellä saattaa olla tukilista käsiteltävistä asioista. Teemahaastattelua voidaan myös sanoa puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi, koska haastattelun aihepiirit ovat kuitenkin tiedossa. Strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta haastattelusta siten, että haastateltava saa itse vastata omin sanoin eikä valmiita vastauksia ole. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 1991, 36; Metsämuuronen 2001, 42.)

Ei-strukturoitua eli avointa haastattelua voidaan nimittää myös vapaaksi, syväksi tai informaaliseksi haastatteluksi. Olemukseltaan avoin haastattelu voi olla lähellä tavallista keskustelua eikä haastattelijalla välttämättä ohjaile keskustelua, mistä on tullutkin nimitys ei-ohjaava keskustelu. Tällöin aiheen muutos lähtee haastateltavasta itsestään. Avointa haastattelua on hyvä käyttää silloin, kun eri henkilöiden kokemukset vaihtelevat paljon ja haastateltavia on vähän. Avoimessa haastattelussa haastattelijalla ja haastateltavalla keskustelevat tietystä aiheesta eikä kaikkien haastateltavien kanssa suinkaan käydä läpi kaikkia teema-alueita. Avoimessa haastattelussa puhutaan usein syvähaastattelusta. Tällä tarkoitetaan sitä, että avoimia haastatteluja tehdään haastateltavalle useampi kuin yksi. Syvähaastattelutilanteessa voidaan erottaa kolme vaihetta, joista ensimmäisessä vaiheessa tunnustellaan ja epäillä, toisessa vaiheessa kertominen on jo avointa ja vilpitöntä ja kolmannessa vaiheessa haastateltava alkaa selittää ja jäsentää kertomaansa. Avoimen haastattelun etuna voidaan pitää sen antamaa mahdollisuutta keskustella pidem-

män aikaa jostain tietyistä aiheista, ja se luo myös haastattelijalle mahdollisuuden huomioida haastateltavan ahdistuneisuuden tila ennen uuteen aiheeseen siirtymistä. (Eskola & Suoranta 1998, 87-88; Hirsjärvi & Hurme 1991, 31; Metsämuuronen 2001, 42.)

Kuten muutkin tutkimusvälineet myös haastattelukäytännöt kannattaa testata ja hioa etukäteen. Esihaastattelun tekeminen kannattaa myös tehdä muutamalle henkilölle, ja samalla voi harjoitella nauhurin käyttöä. Haastatteluun osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Tutkimushaastattelun avainkysymys on luottamus. Jos haastattelijaa saavuttaa haastateltavan luottamuksen, on haastattelun anti aivan toinen kuin, jos haastateltava ei luota haastattelijaa. Haastattelijalla on siis osa vuorovaikutusprosessia eikä pelkästään passiivinen, merkityksetön välikappale. Haastattelujen toteuttamiseen menee paljon aikaa, samoin niiden purkamiseen. Haastattelujen purkamiseen on syytä varata runsaasti aikaa, sillä litterointiin menee helposti useita tunteja. (Eskola & Suoranta 1998, 89-95.)

Ryhmähaastattelu on tilanne, jossa paikalla on useita haastateltavia samalla kertaa. Ryhmähaastattelussa tavoitteena on keskustella ryhmässä tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. Käytettäessä ryhmähaastattelua haastateltavat saavat toisistaan tukea, jos heidän yksilöhaastattelussa mahdollisesti oletetaan jännittävän haastattelijaa niin paljon, ettei yksilöhaastattelusta synnyisi toimivaa tapahtumaa. Osallistujat saattavat muistella, herättää muistikuvia tai rohkaista yhdessä ja näin saatetaan saada tietoa tavallista enemmän. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää myös yksilöhaastattelun ohella. Silloin vastaajat haastatellaan ensin yksin ja sen jälkeen ryhmänä. Ryhmähaastattelu on myös tehokas menetelmä, jolla keinoin saadaan haastateltua useita ihmisiä samalla kertaa. Sopiva haastateltavien määrä voi olla 4-8 henkeä. Ryhmän kokoon vaikuttaa myös tutkimuksen tarkoitus. Ryhmähaastattelun tulee olla suhteellisen vapaamuotoinen eikä strukturoitu. Tavoitteena haastattelutilanteessa on saada mahdollisimman avoin ja vapaa ilmapiiri. Ongelmana ryhmähaastattelussa saattaa olla ryhmää dominoivat henkilöt. Pääsääntöisesti haastattelijan tehtävänä on kuitenkin olla mahdollisimman hiljaa ja vain aloittaa keskustelu. Ryhmähaastattelu on kuitenkin työläämpi purkaa

kuin yksilöhaastattelu. (Bogdan & Knopp Biglen 1998, 100; Eskola & Suoranta 1998, 95-98; Sulkunen 1990, 280.)

Haastattelutilanteessa haastattelijan tulee kuunnella enemmän kuin puhua. Haastattelu ei ole haastattelijan mielipiteitä ja kokemuksia varten. Kysymykset tulee asettaa suorasti, selkeästi eikä ohjaavasti. Jos haastateltava on hämmentynyt tai puolustuskannalla, haettua informaatiota ei ehkä saa. Kaikenlaiset vihjeet ja neuvot, jotka ohjaavat haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla, tulee jättää pois. Kysymyksiä ei pidä laatia siten, että haastateltava voi miellyttää haastateltavaa ennakoimalla kysymyksestä oletetun vastauksen. Haastattelijan tulee itse nauttia haastattelutilanteesta eikä saa antaa vaikutelmaa, että on pitkästynyt tai peloissaan. (Robson 1995, 232.)

Haastattelussa tulee välttää pitkiä kysymyksiä, koska haastateltava saattaa muistaa vain osan kysymyksestä ja vastata vain siihen osaan. Kaksiosaiset tai vertailevat kysymykset ovat myös huonoja. Kysymysten ei tule sisältää ammattisanastoa, kysymyksissä käytettyjen sanojen tulee olla tuttuja kohdeyleisölle. Asiat tulee pitää yksinkertaisina ja välttää keskeyttämästä haastateltavaa. Johdattelevat ja puolueelliset kysymykset ovat myös huonoja, koska ne saattavat johtaa haastateltavan vastaamaan erilailla, kun hän todellisudessa ajattelisi. (Robson 1995, 232.)

6.4 Haastattelu tässä tutkimuksessa

Haastattelulomake laadittiin tätä tutkimusta varten. Neljälle opettajalle esitettiin kysymyksiä strukturoidun haastattelun muodossa. Nämä neljä opettajaa valittiin satunnaisesti Leppävirran Alapihan koulun alkuopettajista. Opettajilta kysyttiin haastateltaessa esiopetuksen ja alkuopetuksen tärkeintä tavoitetta. Lisäksi opettajilta kysyttiin lapsen arvioinnin tarpeellisuutta alkuopetusvuoden aikana sekä erityistukea tarvitsevan esikoululaisen integroinnista samaan ryhmään muiden kanssa. (Opettajien haastattelulomake; liite 4.) Haastattelulomakkeena käytettiin puolistrukturoitua lomaketta, jossa jokaiselta haastateltavalta kysyttiin samat kysymykset samassa järjestyksessä.

6.5 Otantamenetelmät ja kohderyhmät

Otannalla voidaan tarkoittaa havaintoyksiköiden poimimista perusjoukosta siten, että sattuma vaikuttaa siihen, mitkä yksiköt joutuvat otokseen. Havainnot voidaan valita myös siten, että saadaan perusjoukoksi tietyt ominaisuudet omaavia henkilöitä. Tällöin ei ole kuitenkaan kyseessä otanta vaan harkinnanvarainen näytteen poimiminen. Tällainen näyte antaa oikean kuvan perusjoukosta, mutta tilastollista päättelyä kyseistä joukosta ei voida tehdä. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 2002, 106-107.)

Tutkimuksissa voidaan käyttää joko todennäköisyyteen tai eitodennäköisyyteen perustuvaa otantaa riippuen siitä, halutaanko tutkimuksen tuloksia yleistää otoksen ulkopuolelle. Kun tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää tutkimuksen ulkopuolelle, voidaan otantana käyttää harkinnanvaraista otantaa, kiintiöpoimintaa eli kiintiöotantaa, sopivuusotantaa, dimensio-naalista otantaa tai lumipallo-otantaa. (Cohen & Manion 1989, 98-101; Holopainen & Pulkkinen 1995, 21-24; Soininen 1995, 100-104.)

Yksinkertainen satunnaisotanta on perusotantamenetelmä, jossa jokaisella tilastoyksiköllä on yhtä suuri todennäköisyys joutua keräytyksi tutkimukseen. Tilastoyksiköt voidaan poimia esimerkiksi arpomalla. Arpomisen voi suorittaa esimerkiksi tietokoneella. Satunnaisotantamenetelmää oletetaan käytettävän tilastollisissa ohjelmistoissa. Tällä otantamenetelmällä ei välttämättä saada kovin edustavaa otosta. (Alkula ym. 2002, 110–112; Holopainen & Pulkkinen 1995, 22–24.) Haastatteluihin valitut opettajat valittiin satunnaisotantaa käyttäen eli arpomalla kaikkien alapihan koulun alkuopettajien joukosta neljä alkuopettajaa.

Tässä tutkimuksessa otantana on käytetty harkinnanvaraista otantaa, koska kohderyhmänä tutkimuksessa oli Leppävirran kirkonkylän Alapihan koulun alkuopetuksessa olevien oppilaiden vanhemmat ja lisäksi kaikki Leppävirran kunnan alkuopettajat ottivat osaa tutkimukseen kyselylomakkeella. Tutkimukseen emme voineet ottaa kaikkia Leppävirran alakouluja, koska joillakin alakoululla esiopetusta annetaan alkuopetuksen yhteydessä. Näiden koululais-

ten lasten vanhemmilta saadut tiedot olisivat saattaneet vääristää tutkimuksen tuloksia.

Vanhemmista 82 oli naisia ja 9 miestä. Heistä 26–30-vuotiaita oli 10, 31–35-vuotiaita oli 30, 36–40-vuotiaita oli 25, 41–45-vuotiaita oli 22, yli 46-vuotiaita oli 4. Vastaaajien perheistä 78:ssa oli kaksi aikuista ja 13 oli yksinhuoltajaperheitä. Yksilapsisesta perheestä oli 44 alkuopetuksessa olevaa ja kaksilapsisesta perheestä oli 30 alkuopetuksessa olevaa. Kolmelapsisista perheistä oli 10 alkuopetuksessa oleva ja kaksi alkuopetuksessa olevista lapsista oli neljälapsisesta perheestä, viisi-, kuusi- ja seitsemänlapsisesta perheestä oli kustakin yksi alkuopetuksessa oleva lapsi. Kahdella alkuopetuksessa olevasta koululaisesta oli kahdeksanlapsinen perhe. Oppilaista 46 oli ensimmäisellä luokalla, heistä poikia oli 26 ja tyttöjä 20 ja 45 toisella luokalla, heistä poikia oli 21 ja tyttöjä 24. Suurin osa oppilaista oli käynyt esikoulunsa Leppävirralla. Kuopiossa, Siilinjärvellä ja Iloimantsissa oli esikoulun käynyt yhteensä 8 koululaista.

6.6 Aineiston keruu

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen erot ovat Toivosen (1999, 98) mukaan vaikeasti hahmotettavissa. Näiden kahden eri tutkimustyyppin analyysin eroja on myös vaikea määrittellä. Empiirisen ja teoreettisen tutkimuksen välillä on häilyvä ero. Ei voida sanoa, että tutkimus on teoreettinen, vaikka sen tietojenkeruumenetelmänä on käytetty lomaketta. Jos tutkimus perustuu keskeisesti aineistoon, voidaan puhua empiirisestä tutkimuksesta. Teoreettisesta tutkimuksesta voidaan puhua silloin, jos tutkimus perustuu aikaisemmin tehtyjen tutkimusten tutkimustuloksiin.

Tutkimuksemme tutkimusaineisto kerättiin Leppävirran kunnan Alapihan koulun alkuopetuksessa olevilta vanhemmilta kyselylomakkeella ja kaikilta Leppävirran kunnan alkuopettajilta kyselylomakkeella sekä neljältä satunnaisesti valitulta Alapihan koulun alkuopettajalta strukturoidulla haastattelulomakkeella. Tutkimuslupa pyydettiin Leppävirran koulutoimenjohtajalta ja Alapihan koulun rehtorilta suullisesti ennen tutkimuksen suorittamista. Vanhemmille

lähetetyistä kyselylomakkeista palautettiin 91 123:sta (74 %). Haastatteluun osallistuvia opettajia oli neljä, jotka kaikki osallistuivat mielellään. Opettajien kyselylomake toimitettiin kaikille Leppävirran koulujen alkuopettajille. Näistä kyselylomakkeista palautettiin 100 %. Vanhemmille menevät kyselylomakkeet toimitettiin helmikuussa 2005 koulun kautta, ja heidän tuli palauttaa kyselylomake mukana olleessa kirjekuoressa takaisin lapsensa opettajalle kouluun, josta kirjeet haettiin. Opettajien haastattelu suoritettiin lokamarraskuussa 2004. Haastattelu suoritettiin Leppävirralla neljälle opettajalle, jotka kaikki osallistuivat tutkimuksen tekoon mielellään. Lisäksi kaikille Leppävirran alkuopettajille toimitettiin kyselylomakkeet huhtikuussa 2005, jotta saataisiin lisää tietoa opettajan odotuksista esikoululaisia kohtaan. Haastatteluista saatujen samansuuntaisten tulosten perusteella päätimme vielä syventää opettajilta saatavaa tietoa kyselylomakkeiden avulla.

6.7 Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineisto oli sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen, siksi kyselylomakkeita analysoitiin ja tulkittiin erilaisten taulukoiden ja kuvioiden avulla sekä selittämällä. Lisäksi strukturoidun haastattelun tulokset tulkittiin selittämällä ja ymmärtämällä.

Aineiston analysoinnissa käytettiin määrällisen tutkimuksen tilastollisia analysointimenetelmiä. Frekvenssien avulla selvitettiin vastausten jakaumat eri väittämien kohdalla. Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita siitä, onko vanhempien ja alkuopettajien näkemysten välillä eroja esiopetuksen tavoitteiden matemaattisissa, kielellisissä ja sosiaalisissa taidoissa.

Mann-Whitneyn U-testi on riippumattomien otosten t-testin ei-parametrinen vastine. Siinä testataan kahden riippumattoman otoksen aineistoa, ja se vertaa tutkittavan muuttujan luokkien keskiarvoja toisiinsa. Testin aineiston ei tarvitse noudattaa normaalijakaumaa. Muuttujien mitta-asteikoksi riittää järjestysasteikko. Otoksen täytyy olla poimittu satunnaisesti ja perusjoukkojen jakaumien täytyy olla keskenään samanlaiset. Testillä havaitaan jakaumien sijainnissa olevat erot ja merkitsevyytason perusteella tehdään johtopäätök-

set. Testi on algebrallisesti sama kuin Wilcoxonin järjestyslukujen summatesti, eli se antaa saman p-arvon. Tästä syystä testistä käytetään myös nimitystä Mann-Whitney-Wilcoxonin testi. (Heikkilä 1998, 225; Karjalainen 2000, 196; Nummenmaa 2004, 250; Ranta, Rita & Kouki 1994, 195.)

Merkitsevyystaso eli riskitaso (p-arvo) ilmoittaa, millainen mahdollisuus on, että saatu ero tai riippuvuus johtuu sattumasta. Se mittaa tehdyn johtopäätöksen luotettavuutta ja todennäköisyyttä tehdä virheellinen johtopäätös. Päätelmissä voidaan tehdä kahden tyyppisiä virheitä joko hylätä oikea nollahypoteesi tai hyväksyä väärä nollahypoteesi. Riskitaso tarkoittaa hylkäämisvirheen todennäköisyyttä. Hylkäämisvirhe on vakavampi kuin hyväksymisvirhe. (Heikkilä 1999, 185; Karjalainen 2000, 184.)

Kuuselan (1990, 203) mukaan seuraavat käytössä olevat merkitsevyystasot ovat yleismaallisia:

$p < 0,001$	Tulos on tilastollisesti erittäin merkitsevä
$0,001 \leq p < 0,01$	Tulos tilastollisesti merkitsevä
$0,01 \leq p < 0,05$	Tulos tilastollisesti melkein merkitsevä
$0,05 \leq p \leq 0,1$	Tulos tilastollisesti suuntaa antava

Tutkimuksesta tehdään johtopäätökset otoksen perusteella. Tilastollisella testauksella pyritään selvittämään ennakkokäsityksiä, perusteltujen väittämien eli hypoteesien paikkansapitävyyttä jossain perusjoukossa. (Heikkilä 1999, 180; Karjalainen 2000, 184.)

Tutkimusaineiston haastatteluosuuden ja vanhempien kyselylomakkeen avoimet kysymykset tematisoimme. Näin saimme nostettua aineistosta esiin asioita, jotka valaisevat tutkimusongelmia. Teemoittelun avulla aineistosta voidaan poimia aineistossa olevat keskeiset aiheet. (Eskola & Suoranta 1998, 175.)

Laadulliseksi analyysiksi voidaan nimittää raakahavaintojen yhdistämistä laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa analyysissä on ideana muotoilla sellaisia havaintolauseita, raakahavaintoja kuvaavia sääntöjä, jotka pätevät poikkeuksetta koko aineistoon. Nämä poikkeustapaukset ovat olennaisen tärkeitä, koska ne pakottavat miettimään sitä, mitä aluksi on oletettu. Lomaketutkimuksessa toisin kuin laadullisessa analyysissä poikkeustapaukset sallitaan ja niihin sovelletaan tilastollisia menetelmiä. Lomaketutkimuksessa ja laadullisessa tutkimuksessa on paljon yhteistä selittämisen vaiheessa, koska molemmissa tutkimustyypeissä viitataan muihin tutkimuksiin ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen. (Alasuutari 1999, 52.) Tämän tutkimuksen tulokset on tarkistettu ei-parametrisella testillä ja ne eivät poikkea t-testin tuloksesta.

6.8 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkittavalle tulee ilmoittaa tutkimuksen luonne ja tarkoitus eli selittää millaisia prosesseja tutkimuksessa käytetään, kuvailla ennalta odotettavissa olevat riskit ja aiheen epämiellyttävyydet ja kuvailla edut, joita on mahdollista odottaa. Tutkijan täytyy tuoda julki aiheelle hyödylliset vaihtoehtoiset menettelytavat ja tarjoutua vastaamaan kaikkiin kysymyksiin koskien tutkimuksen menettelytapoja ja tutkittavan tulee voida osallistua ilman pakkoa tutkimukseen ja halutessaan kieltäytyä osallistumasta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Anderson 1996, 22.)

Tässä tutkimuksessa vanhemmille lähetettyjen kyselylomakkeiden saatekirjeissä kerrottiin tutkimuksen aihe ja tutkijoiden vaitiolovelvollisuus. Kyselyyn vastanneilla on ollut mahdollisuus valita, vastaavatko he kyselylomakkeeseen vai jättävätkö vastaamatta. Osalla opettajista oli tietoa tutkimuksesta jo vanhemmille laitettun kyselyn tiimoilta, kaikille opettajille kerrottiin vielä tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta ja kerrottiin vastaamisen olevan vapaaehtoista. Opettajille tehty kyselylomake annettiin jokaiselle opettajalle henkilökohtaisesti opettajien VESO-koulutuspäivässä ja pyydettiin palauttamaan saman päivän aikana. Haastatelluille puolestaan kerrottiin suullisesti tutkimuksen aihe ja tutkijoiden vaitiolovelvollisuus. Haastatelluille kerrottiin tutkimukseen

osallistumisen olevan täysin vapaaehtoista, mutta kaikki haastatteluun valitut halusivat osallistua.

Kasvatusta, koulutusta ja opetusta koskevan tutkimuksen ei tule koskaan pysähtyä paikoilleen. Se pitäisi aloittaa valmistelevalla analyysillä nähdäkseen mitä tällä alueella on tutkittu aiemmin, minkä tyyppisiä tutkimuksia on ollut, milloin ne on tehty, miten ja kuka on tehnyt. Kasvatuksellinen, koulutuksellinen ja opetuksellinen tutkimus on yhteisöllistä alaa ja tukijoiden tulee tietää aikaisemmista tutkimuksista. Tutkimus on kumulatiivinen prosessi, jossa tieto kehittyy ja lisääntyy. Aikaisempien tutkimusten etsiminen on tärkeä osa tiedon keruuta. Tietoa kerätään ja punnitaan kerätyn tiedon tärkeyttä ja oleellisuutta ja luokitellaan se tulevaa käyttöä varten. Tämän löytämisen prosessin tulisi olla merkittävä osa oppimistoimintaa ja sen tulisi auttaa oman tutkimusongelman uudelleen määrittelyssä ja uudelleen muokkauksessa. Usein etsintöjen tuloksena ongelma uudelleen muotoutuu ja tarkentuu. Siksi jo kauan ennen kuin oikea tutkimus alkaa, aikaisempien tutkimusten tutkiminen ja niiden vaikutus tutkimusongelmaan on elintärkeä askel koko tutkimusprosessin kannalta. (Anderson 1996, 45-46.)

Kirjallisuuskatsauksella on ratkaiseva rooli tutkimuksen kannalta. Se kaventaa ja uudelleen järjestää olemassa olevaa tietoa. Se auttaa tarkentamaan ja selventämään tutkimusongelmaa. Kirjallisuuskatsaus voi tarkentaa aukkoja ja auttaa selvittämään teoreettiset, metodologiset ja analyttiset kysymykset ja ongelmat. Se auttaa selventämään kiistat ja väitteet. Kirjallisuuskatsaukselle tulee antaa sen luontainen arvo. (Hitchcock & Hughes 2003, 90-91.)

Tutkimuksessa tutustuimme aiemmin tehtyihin tutkimuksiin tästä aihepiiristä. Tärkeimmistä tämän aihepiirin tutkimuksista kirjasimme ylös tutkimustuloksia. Tutustuimme myös aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen aikaisempien tutkimusten lisäksi ja näistä kokosimme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Aiheesta löytyviä kirjoja on paljon, joten rajasimme tässä tutkimuksessa käytettävää teoretietoa. Kirjallisuus auttoi selventämään tutkimusongelmia ja tutkimusongelmat määräytyivät Leppävirran esiopetuksen opetussuunnitelman perusteella.

Tutkimuksen tuloksilla ei ole mitään arvoa, jos tutkimusmenetelmät eivät ole laillisia. Tulosten täytyy pohjautua todelliseen tietoon ja niiden tulee olla valideja. (Newman & Benz 1998, 27.) Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu tulee tapahtua aina kahdella tasolla, sekä mittavälineen että koko tutkimuksen tasolla (Soininen 1995, 119). Tutkimuksessamme aineiston analyysissä on käytetty SPSS for Windows tilasto-ohjelmaa, joka on tutkimusaineistojen tilastolliseen analysointiin soveltuva ohjelmisto. Tutkimuksen tulokset pohjautuvat kyselylomakkeilla ja haastatteluilta kerättyyn todelliseen tietoon eli vastaajien ajatuksiin ja käsityksiin kysytyistä asioista ja siksi ne ovat valideja.

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan mittauksen pätevyyttä. Validiteetti voidaan määritellä muuttujien kykyä mitata sitä asiaa, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata. Validi tutkimus vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Tutkimuksen validiteettia määriteltäessä on hyvä huomioida kaksi seikkaa 1) ovatko saadut tulokset luotettavia eli vastaavatko tulokset todellisuutta ja 2) onko tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä todella saatu vastaukset tutkimusongelmiin. (Newman & Benz 1998, 29; Tuckman 1994, 4-5.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sisäinen validiteetti voidaan tarkistaa päätelyn avulla. Johtopäätösten teossa voidaan hyödyntää aikaisempia tutkimuksia, joissa on tutkittu samoja tai samantapaisia ongelmia. Sisäinen validiteetti kuvastaakin tutkijan tieteellistä otetta ja sillä nähdään se, että tutkija hallitsee oman tieteenalansa. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustuloksen testattavuutta ja oikeellisuutta. Samalla tutkimustuloksen tulee olla käytössä olevan ohjelman tai menettelytapojen seurausta. (Grönfors 1982, 174; Soininen 1995, 120.) Sisäisellä validiteetilla kysytään ja mitataan myös sitä, saatiinko vastaus siihen mitä kysyttiin ja mitattiin. Ilman sisäistä validiteettia voidaan vain arvella mitä lähestymistapaa on käytetty ja eikä mitään väitteitä seurauksista voida sanoa. (Newman & Benz 1998, 34–35.)

Tutkimuksessa käytettiin mittavälineenä kahta eri kyselylomaketta ja haastattelulomaketta. Tarkoituksena oli mitata vanhempien ja alkuopettajien käsitys-

ten eroja esiopetuksen tavoitteiden kielellisten, matemaattisten ja sosiaalisten taitojen merkityksestä. Kyselylomakkeessa käytettiin Likert-asteikkoa vanhempien ja opettajien välisten käsite-erojen havaitsemiseen. Kyselylomakkeiden avulla saimme hyvin vastaukset tutkimusongelmiin. Sisäistä validiteettia tutkimuksessamme paransi se, että kyselylomakkeiden laadinnan pohjana käytettiin Leppävirran kunnan esiopetussuunnitelman rakennetta, sisältöä ja aiheeseen liittyvää teoreettista ja empiiristä tietoa.

Ulkoinen validiteetti ilmenee puolestaan teoreettisen ja empiirisen aineiston välisestä suhteesta tehdyistä oikeista johtopäätöksistä sekä tilanteen kuvaamisesta todenmukaisesti. Ulkoinen validiteetti liittyy otantateoriaan, ja se tulkitaan toisinaan yleistettävyydeksi ja toisinaan edustavuudeksi. Tutkimuksen otokseen saadut luotettavat tiedot liittyvät aineiston sisäiseen validiteettiin. Ellei sisäinen validiteetti ole riittävä, ei tuloksilla ole mitään tulkinta arvoa. Ulkoisesta validiteetista puolestaan riippuu tulosten yleistettävyys. (Soininen 1995, 121; Tuckman 1994, 6-10; Valkonen 1978, 77.) Tässä tutkimuksessa ulkoista validiteettia lisää teorian ja empirian välinen yhteys. Teoria on tehty huolella ja tutustuttu moniin aihetta käsitteleviin suomalaisiin ja ulkomaisiin teoksiin.

Reliaabelius tutkimuksessa liittyy tutkimusten samana pysyvyyteen, vaikka tutkimus tehtäisiin samalle tai vastaavalle koehenkilöryhmälle vastaavassa kontekstissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on objektiivisuus myös hyvä ottaa huomioon tutkimusta tarkasteltaessa. Sillä selitetään, miten tutkimuksen tulokset selittyvät tutkittavien ominaisuuksista ja kontekstista. Ne eivät saa selittyä tutkijan harhoista, kiinnostuksen kohteista, motivaatiosta eikä tutkijan näkökulmasta. (Soininen 1995, 122.) Objektiivisuus syntyy monien subjektiivisuuksien tunnistamisesta ja tiedostamisesta ja näin tutkija luo yhtenä subjektina ymmärrettäviä teoreettisia tulkintoja aineistosta ilmenevistä katsantokannoista ja tunteista (Lehikoinen 2002, 57). Reliabiliteetti on periaatteessa mahdollista ilman validiteettia, mutta validiteetti ei ole mahdollista ilman reliabiliteettia (Grönfors 1982, 175).

Tutkimuksen luottavuus eli reliabiliteetti perustuu koko tutkimuksen arviointiin. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat pohjautuu tutkimuksen teoriaan ja esiopetussuunnitelman tavoitteisiin. Kyselylomakkeet on suunniteltu tutkimusongelmien pohjalta hyvin ja ne on esitettävä ja tehty tarvittavat korjaukset. Tutkimuksen luotettavuutta on varmistettu sillä, että tutkimustyö on tehty huolellisesti ja täsmällisesti. Lisäksi luotettavuuteen olemme pyrkineet mahdollisimman hyvällä tutkimusprosessin kuvauksella.

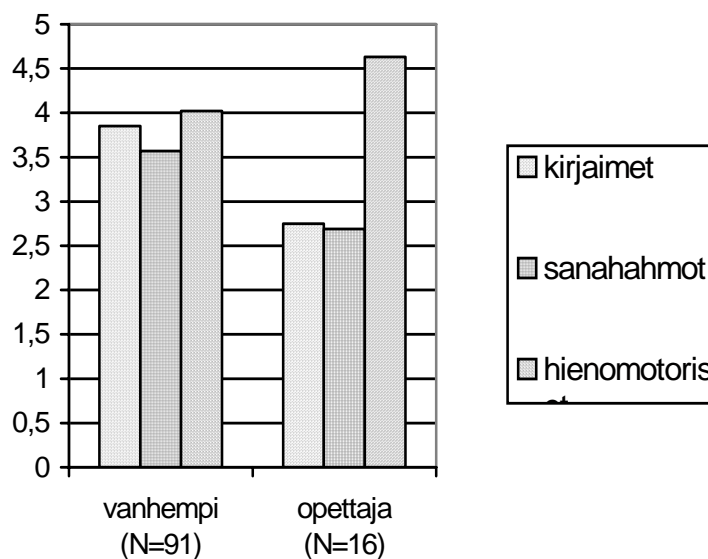
Syksyllä 2000 Leppävirran kunnassa tarjottiin ensimmäistä kertaa kuusivuotiaille mahdollisuutta osallistua maksuttomaan esiopetukseen. Näin ollen kyselyn aihe oli vastaajille ajankohtainen. Tämän voidaan katsoa lisäävän vastaajien vastausten luotettavuutta. Lisäksi vastausten luotettavuutta lisää korkeat vastausprosentit. Opettajille suunnatussa kyselyssä vastausprosentti oli täydet 100 % ja vanhemmille suunnatussa kyselyssä vastausprosentti oli 74 %. Tästä voidaan päätellä aiheen kiinnostaneen sekä opettajia, että vanhempia. Aiheen kiinnostaessa vastaajia, voidaan ajatella vastaajan paneutuvan enemmän kyselyyn ja vastausten olevan luotettavampia. Toisaalta voidaan miettiä, onko vanhemmilla ollut riittävästi tietoa esiopetuksen perusteista ja opetuskäytännöistä esiopetuksen sisältöjen arvioimiseksi. Otokseen valittiin kaikkien oppilaiden vanhemmat Alapihan alkuopetuksesta.

Tutkimusta ei voida yleistää koskemaan koko maata, mutta se on varovasti yleistettävissä koskemaan kaikkia leppävirtalaisia vanhempia. Tutkimus voi olla kuitenkin suuntaa antava muissa samankokoisissa maaseutukunnissa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Vanhempien ja alkuopettajien käsitykset esiopetuksen tavoitteiden kielellisistä taidoista

Esiopetuksen tavoitteista kielellisten taitojen tilastollisesti erittäin merkitsevät erot vanhempien ja alkuopettajien välillä olivat kirjainten opettelemisessa ($U=318,500$, $p=0,000$; $p<,001$), tilastollisesti merkitsevät sanahahmoharjoituksissa ($U=364,500$, $p=0,001$; $p<,01$) ja hienomotorisissa harjoituksessa ($U=436,000$, $p=0,006$; $p<,01$). Alkuopettajat kokivat kirjainten opettelemisen esiopetuksessa vähemmän tärkeiksi kuin vanhemmat (Kuvio 1.). Alkuopettajien mielestä esiopetuksen kielellisistä tavoitteista tärkeimpiä olivat sanahahmoharjoitukset ja hienomotoriset harjoitukset. Vanhemmat kokivat nämä asiat vähemmän tärkeiksi.



KUVIO 1. Keskiarvot kielellisten taitojen merkityksistä.

Alkuopettajista (N=16) kukaan ei pitänyt erittäin tärkeänä kirjainten oppimista. Vanhemmista (N=91) 33 % piti kirjainten oppimista erittäin tärkeänä. Sanahahmon tunnistamisen oppimista piti vanhemmista erittäin tärkeänä 17,6 % ja alkuopettajista kukaan ei pitänyt sitä erittäin tärkeänä. Hyvin tärkeänä sa-

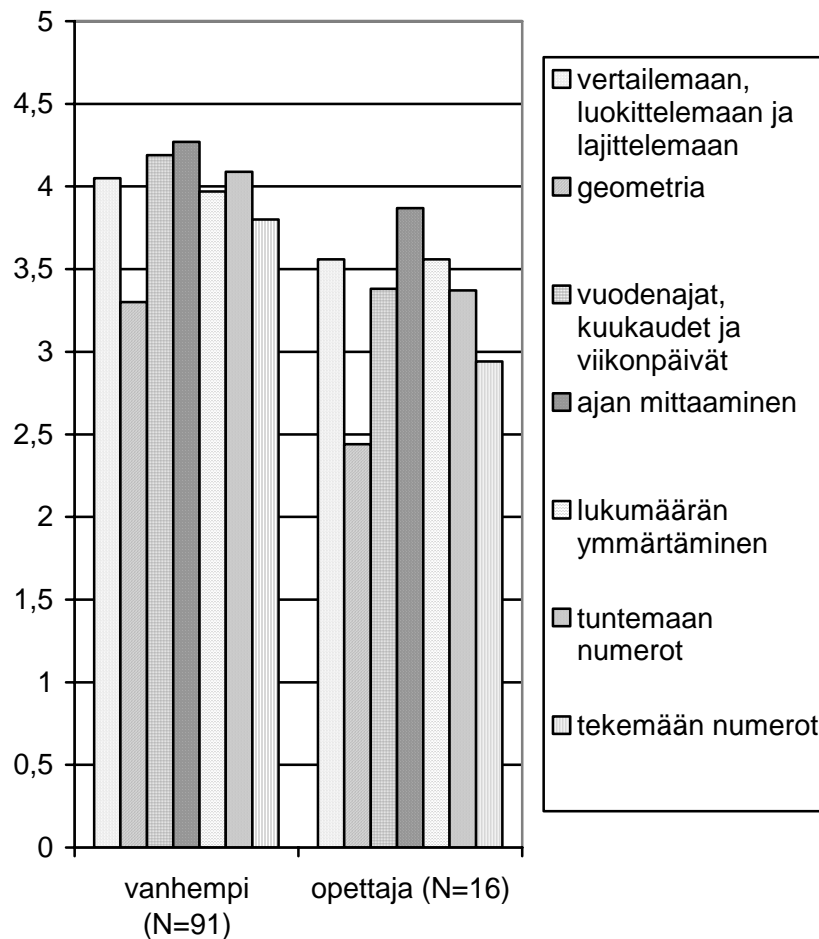
nahahmon tunnistamisen oppimista piti vanhemmista 35,2 % ja alkuopettajista 12,5 %. Tärkeänä sanahahmojen tunnistamisen oppimista pitivät 50 % alkuopettajista ja vanhemmista 35,2 %. Hienomotorisen harjoituksen saamista piti alkuopettajista 62,5 % erittäin tärkeänä ja vanhemmista 31,9 %. Hyvin tärkeänä hienomotorisia harjoituksia piti alkuopettajista 37,5 % ja vanhemmista 42,9 %. Opettajista kukaan ei pitänyt hienomotorisen harjoituksen saamista tärkeänä, vähän tärkeänä tai täysin merkityksettömänä. Oikean kirjoitussuunnan ja oikean kynäotteen oppimista pitivät erittäin tärkeänä puolet alkuopettajista, kolmasosa vanhemmista piti näitä taitoja erittäin tärkeänä. Alkuopettajat pitivät esikoulussa opituista taidoista tärkeämpinä kielellisiä taitoja ($U=498,000$, $p=0,016$; $p<,05$), tulos on tilastollisesti suuntaa antava.

Haastattelun tuloksena alkuopettajista kolme totesi, että lasten kuuntelutaidot olivat kehittyneet esiopetuksessa. Kaksi alkuopettajista oli sitä mieltä, että oppilaat uskaltavat sanoa paremmin mielipiteensä ja keskustelua asioista tulee enemmän. Yksi alkuopettajista oli sitä mieltä, että kirjainten tunnistaminen onnistui paremmin. Alkuopettajien mielestä oppilailla oli enemmän alustavaa tietoa lukutaidon pohjaksi. Kaksi alkuopettajaa toivoi puheterapiaa aloitettavaksi jo esiopetuksessa ja yksi alkuopettajista oli huomannut äänne ongelmien poistuneen esiopetuksen aikana. Kahden haastatellun alkuopettajan mielestä odottamisen taito, keskittyminen, empaattisuus ja keskustelutaidot olivat kehittyneet esiopetuksen aikana. Haastatelluista kukaan ei maininnut hienomotoristen harjoitusten merkityksestä eikä hienomotoriset taidot tulleet esille haastattelujen aikana.

7.2 Vanhempien ja alkuopettajien käsitykset esiopetuksen tavoitteiden matemaattisista taidoista

Esiopetuksen tavoitteista matemaattisten taitojen tilastollisesti merkitsevimmät erot vanhempien ja alkuopettajien välillä olivat vuodenaikojen, kuukausien ja viikonpäivien käsittämisessä ($U=356,500$, $p=0,001$; $p<,01$), geometriassa ($U=359,500$, $p=0,001$; $p<,01$), numeroiden tekemisessä ($U=383,500$, $p=0,002$; $p<,01$), numeroiden tuntemisessa ($U=413,500$, $p=0,003$; $p<,01$). Tilastollisesti suuntaa antavat erot olivat vertailemisessa, luokittelemisessa ja

lajittelemisessa ($U=460,000$, $p=0,012$; $p<,05$), ajan mittaamisessa ($U=500,000$, $p=0,032$; $p<,05$) ja lukumäärän ymmärtämisessä ($U=504,500$, $p=0,037$; $p<,05$) (Kuvio 2.). Vanhemmat kokivat edellä mainitut matemaattiset taidot paljon tärkeämmiksi kuin alkuopettajat. Matemaattisista taidoista vanhemmat kokivat numerokäsitteseen ja numeroihin tutustuminen sekä käytännön tilanteissa omakohtaisten ratkaisujen tekemään oppimisen tärkeämmäksi kuin alkuopettajat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä tai edes suuntaa antava. Alkuopettajat puolestaan kokivat vain lukusuunnan tärkeämmäksi kuin vanhemmat, mutta tämäkään ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä tai edes suuntaa antava.



KUVIO 2. Keskiarvot matemaattisten taitojen merkityksestä.

40,7 % vanhemmista piti vuodenaikojen, kuukausien ja viikonpäivien käsittelemään oppimista erittäin tärkeänä ja alkuopettajista vain 6,3 %. Hyvin tär-

keänä sekä vanhemmista että alkuopettajista piti tätä noin 40 %. Tärkeänä vuodenaikojen, kuukausien ja viikonpäivien käsittämään oppimisen koki alkuopettajista 43,8 % ja vanhemmista vain 13,2 %. Haastatteluissa kukaan alkuopettajista ei ottanut esille ajanmääreiden oppimista eikä ajan mittaamista. Erittäin tärkeänä ajan mittaamista pitivät 48,4 % vanhemmista ja 18,8 % alkuopettajista. Hyvin tärkeänä 50,0 % alkuopettajista ja 35,2 % vanhemmista piti ajan mittaamista. Tärkeänä tätä tavoitetta piti 31,3 % alkuopettajista ja 13,2 % vanhemmista.

Geometrian oppimista piti erittäin tärkeänä tai hyvin tärkeänä 39,6 % vanhemmista ja alkuopettajista kukaan ei pitänyt sitä hyvin tai erittäin tärkeänä. Yli puolet (56,3 %) opettajista piti geometrian oppimista tärkeänä. Vähän tärkeänä alkuopettajista piti geometrian oppimista 31,3 % ja vanhemmista 14,3 %.

Numeroiden tekemään oppimista piti vanhemmista erittäin tärkeänä 26,4 %, kun alkuopettajista kukaan ei pitänyt sitä erittäin tärkeänä. Hyvin tärkeänä vanhemmista piti numeroiden tekemään oppimista 39,6 % ja alkuopettajista 25,0 %. Tärkeänä alkuopettajista numeroiden tekemään oppimista pitivät 56,3 % ja vanhemmista 24,2 %. Numeroiden tunnistamista piti vanhemmista erittäin tärkeänä 36,3 % ja alkuopettajista 6,3 %. Vanhemmista ja alkuopettajista lähes puolet piti numeroiden tunnistamista hyvin tärkeänä. Numeroiden tunnistamista piti alkuopettajista tärkeänä 31,3 % ja vanhemmista 12,1 %. Vähän tärkeänä opettajista piti numeroiden tunnistamista 18,8 % ja vanhemmista 7,7 %. Myös haastatteluissa tuli ilmi etteivät opettajat kokeneet kovinkaan tärkeäksi numeroiden tekemään oppimista, sillä sen kerkeää oppia koulussakin. Kaksi opettajaa kuitenkin mainitsi, että esiopetuksen myötä lapset osaavat paremmin tehdä numeroita kouluun tullessaan. Kaikkien haastateltujen mielestä olisi hyvä, jos lapset oppisivat tunnistamaan numerot jo esiopetuksen aikana.

Vertailemisen, luokittelemisen ja lajittelemisen oppimista vanhemmista 30,8 % piti erittäin tärkeänä ja alkuopettajista 12,5 %. Hyvin tärkeänä tätä piti vanhemmista 47,3 % ja opettajista 31,3 %. Tärkeänä 56,3 % alkuopettajista

piti vertailemisen, luokittelemisen ja lajittelemisen oppimista ja vanhemmista 19,8 %.

Erittäin tärkeänä lukumäärän ymmärtämistä piti 26,4 % vanhemmista ja 12,5 % alkuopettajista, hyvin tärkeänä 48,4 % vanhemmista ja 31,3 % alkuopettajista ja tärkeänä alkuopettajista 56,3 % ja 20,9 % vanhemmista. Numerokäsitteeseen ja numeroihin tutustumista piti vanhemmista 33,0 % erittäin tärkeänä ja alkuopettajista 12,5 %. Noin puolet sekä alkuopettajista että vanhemmista piti numerokäsitteeseen ja numeroihin tutustumista hyvin tärkeänä. Tärkeänä tätä tavoitetta piti 31,3 % alkuopettajista ja 12,1 % vanhemmista.

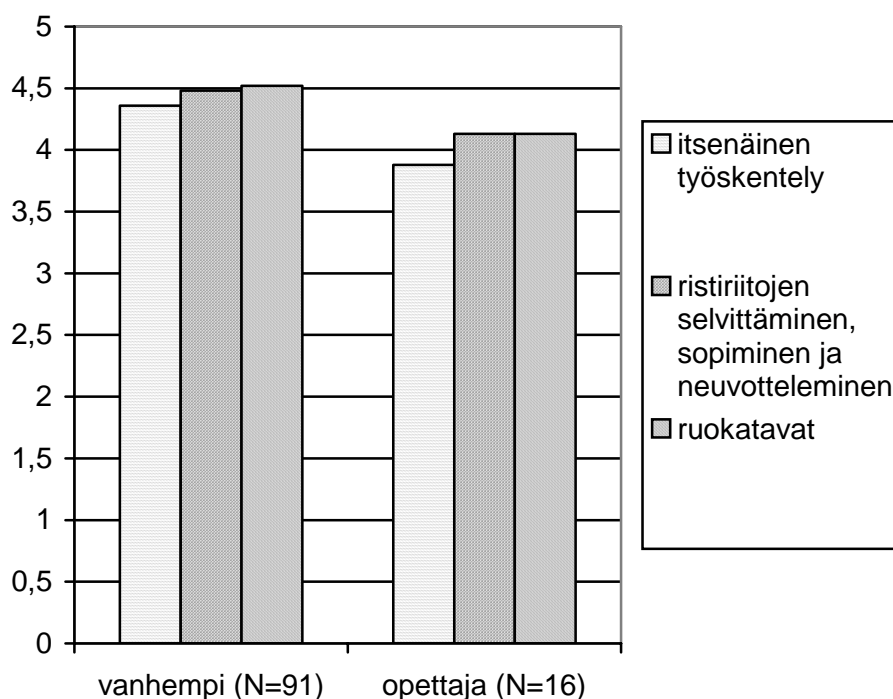
Käytännön tilanteissa omakohtaisten ratkaisujen tekemään oppimista piti erittäin tärkeänä 41,8 % vanhemmista ja 18,8 % alkuopettajista, hyvin tärkeänä 43,8 % alkuopettajista ja 38,5 % vanhemmista, tärkeänä 31,3 % alkuopettajista ja 14,3 % vanhemmista. Vanhemmat pitivät esikoulussa opituista taidoista tärkeimpinä matemaattisia taitoja ($U=403,000$, $p=0,001$; $p<,01$), tulos on tilastollisesti merkitsevä.

Vaikkeivät haastatellut alkuopettajatkaan pitäneet esiopetuksessa opituista taidoista tärkeimpänä matemaattisia taitoja, heidän mielestään esiopetus kehitti lasten matemaattisia taitoja. Yksi haastatelluista totesikin, ettei esiopetuksen merkitystä lapsen matemaattiselle kehitykselle pidä väheksyä. Alkuopettajien mielestä esiopetuksen myötä oppilaille on paremmat matemaattiset valmiudet ja oppilaat oppivat tuntemaan numerot ja yhdistämään numero-lukumäärä vastaavuudet.

7.3 Vanhempien ja opettajien käsitykset esiopetuksen tavoitteiden sosiaalisista taidoista

Esiopetuksen tavoitteista sosiaalisten taitojen tilastollisesti suuntaa antavat erot vanhempien ja alkuopettajien välillä olivat hyvien ruokatapojen oppimisessa ($U=506,000$, $p=0,029$; $p<,05$), itsenäisen työskentelyn oppimisessa ($U=511,500$, $p=0,039$; $p<,05$) ja ristiriitojen selvittämisessä, sopimisessa ja

asioiden neuvottelemisessa ($U=521,000$, $p=0,039$; $p<,05$) (Kuvio 3.). Vanhemmat kokivat edellä mainitut sosiaaliset taidot paljon tärkeämmiksi kuin alkuopettajat. Sosiaalisista taidoista alkuopettajat kokivat vain positiivisen mielenkuvan vahvistumisen tärkeämmäksi kuin vanhemmat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä tai edes suuntaa antava.



KUVIO 3. Keskiarvot sosiaalisten taitojen merkityksestä.

Hyvien ruokatapojen oppimista 59,3 % vanhemmista piti erittäin tärkeänä ja 31,3 % alkuopettajista, hyvin tärkeänä 50,0 % alkuopettajista ja 33,0 % vanhemmista ja tärkeänä 18,8 % alkuopettajista ja 7,7 % vanhemmista. Vanhemmista 51,6 % piti itsenäisen työskentelyn oppimista erittäin tärkeänä ja 31,3 % alkuopettajista. Hyvin tärkeänä tätä taitoa piti vanhemmista 36,3 % ja alkuopettajista 31,3 %, tärkeänä 31,3 % alkuopettajista ja 8,8 % vanhemmista. Ristiriitojen selvittämistä, sopimista ja asioiden neuvottelutaitojen oppimista piti erittäin tärkeänä 61,6 % vanhemmista ja 37,5 % alkuopettajista, samantavoin opettajista piti myös tätä taitoa hyvin tärkeänä ja 31,9 % vanhemmista. Tärkeänä ristiriitojen selvittämistä, sopimista ja asioiden neuvottelutaitojen oppimista pitivät alkuopettajista 25,0 % ja vanhemmista 2,2 %. Erittäin tai hy-

vin tärkeänä positiivisen minäkuvan vahvistumista pitivät kaikki alkuopettajat, ja vanhemmista 94,5 %.

Myös haastatteluissa tuli ilmi, että lapset oppivat esiopetuksessa ollessaan sopimaan ristiriitoja keskenään ja selviytymään ongelmista yhdessä. Yksi alkuopettajista mainitsi esiopetusryhmässä olon, jopa vähentäneen ristiriitojen syntymistä. Aiemmin, kun lapsia tuli kouluun paljon myös kotioloista ei ryhmätoiminnasta ollut paljoakaan tai juuri lainkaan kokemusta ja siksi lasten neuvottelutaidotkin olivat vähäisempiä.

Vanhemmista 28,6 % oli sitä mieltä, että heidän lapsensa sosiaaliset taidot kehittyivät. 19,8 %:lla vanhemmista heidän lapsensa olivat oppineet esikouluissa ryhmässä oloa, 11,0 % vanhemmista totesi heidän lapsensa kouluvalmiuksien kehittyneen. Vanhemmista 7,7 % oli sitä mieltä, että heidän lapsensa oppi ryhmän säännöt, 17,6 % mielestä lapsi tutustui kavereihin. Haastattelujen alkuopettajien mielestä oppilaat oppivat ryhmässä toimimisen taitoja esiopetuksessa. Lapset olivat harjoitelleet ryhmäkäyttäytymistä ja näin heille ei ole ollenkaan niin vaikeaa tulla kouluun, kun suoraan kotoa tultaessa. Noin kolmas osa (29,7 %) kyselyyn vastanneista vanhemmista oli sitä mieltä, että esiopetus helpotti kouluun menoa.

Sekä haastatteluiden että kyselyiden mukaan alkuopettajien mielestä esiopetuksella on suuri merkitys sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta. Alkuopettajien mielestä sosiaalisten taitojen oppiminen ja ryhmässä olemisen taidot ovat alkuopetuksen kannalta tärkeimpiä esiopetuksen tavoitteita. Alkuopettajat näkivät myös arkipäivän taitojen oppimisen tärkeänä esiopetuksen tavoitteena.

8. TULOSTEN TARKASTELU

Pro gradu -tutkielmamme käsittelee Leppävirran kunnan kirkonkylän alasteen 1-2-luokkalaisten vanhempien ja koko Leppävirran kunnan alkuopettajien esiopetusta kielellisten, matemaattisten ja sosiaalisten taitojen kehittämisenä. Tuloksissa kävi selkeästi ilmi se, että vanhempien ja alkuopettajien käsitykset siitä, mitä esiopetuksen aikana tulisi käydä läpi, eroavat toisistaan kielellisissä ja matemaattisissa taidoissa. Sosiaalisten taitojen osalta erot eivät olleet kovin suuret.

8.1 Kielelliset tavoitteet

Tutkimuksen mukaan alkuopettajat pitivät esikoulussa opituista taidoista tärkeämpinä kielellisiä taitoja, tulos on tilastollisesti suuntaa antava. Niinimäen ja Savolaisen (2005, 68) tutkimuksessa esioppilaiden kielellisestä tietoisuudesta selvisi esioppilaiden kielellisen tietoisuuden olevan esiopetuksen ensimmäisen lukukauden lopussa varsin kehittynyt. Tutkimuksen perusteella esiopetus oli onnistunut tärkeässä tavoitteessaan kielellisen tietoisuuden kehittämisessä ja esiopetus on otollista aikaa lapsen kielen ja kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi.

Esiopetuksen tavoitteista kielellisten taitojen tilastollisesti erittäin merkitsevä ero vanhempien ja alkuopettajien välillä oli kirjainten opettelemisessä. Tämän tutkimuksen vanhemmista (N=91) 33 % piti kirjainten oppimista erittäin tärkeänä. Kyselyn perusteella alkuopettajista (N=16) kukaan ei pitänyt erittäin tärkeänä kirjainten oppimista, mutta haastattelun perusteella yksi alkuopettajista oli sitä mieltä, että kirjainten tunnistaminen onnistui paremmin. Pakarisen (2000, 52, 56) tutkimuksen mukaan kuudessa perheessä yhdestätoista lapsen kiinnostus kirjoitustaidon oppimista kohtaan esiopetuksessa oli heinänyt ja lapsi oli oppinut kirjoittamiseen liittyviä asioita. Lapset tunnistivat kirjaimia, osa lapsista tunnisti kaikki ja osa vain muutamia. Lapset olivat oppineet kirjainten oikeat tekosuunnat ja kirjoittamaan muutamia sanoja. Neljä vanhempaa mainitsi lastensa lukutaidon kehittyneen. Myös tässä tutkimuk-

sessä haastateltujen alkuopettajien mielestä esiopetuksen ansiosta oppilailla oli enemmän alustavaa tietoa lukutaidon pohjaksi.

Jaraston ja Sinervon (1997, 73) mukaan puhutun kielen ohella kirjoitettu ja luettu teksti kiinnostaa lasta ja hän haluaa kuunnella, kun hänelle luetaan. Lapsen kiinnostus kirjaimiin alkaa herätä. Lyytisen (2003, 60) mukaan noin kuusivuotiaana lapsen foneeminen tietoisuus kehittyy. Lapsi oivaltaa vähitellen, että sanat muodostuvat erillisistä äänneistä ja havaitsee sanojen äänneroja. Lapsi oppii yhdistämään, poistamaan, lisäämään ja laskemaan äänneitä.

Sanahahmon tunnistamisen oppimista piti vanhemmista erittäin tärkeänä noin viidesosa ja alkuopettajista kukaan ei pitänyt sitä erittäin tärkeänä. Hyvin tärkeänä vanhemmista piti kolmasosa ja alkuopettajista vain kahdeksasosa. Tärkeänä sanahahmojen tunnistamisen oppimista pitivät puolet alkuopettajista ja vanhemmista joka neljäs.

Tämän tutkimuksen tilastollisesti merkitsevä ero oli sanahahmoharjoituksissa. Alkuopettajien mielestä esiopetuksen kielellisistä tavoitteista tärkeimpiä olivat sanahahmoharjoitukset. Sanahahmon tunnistamisen oppimista piti vanhemmista erittäin tärkeänä 17,6 % ja alkuopettajista kukaan ei pitänyt sitä erittäin tärkeänä. Hyvin tärkeänä vanhemmista tätä piti 35,2 % ja alkuopettajista 12,5 %. Tärkeänä sanahahmojen tunnistamisen oppimista pitivät 50 % alkuopettajista ja vanhemmista 35,2 %.

Clark ja Clark (1977, 449-450, 485) toteavat, että kieli on informaation lähde, sanoja käytetään jokapäiväisessä elämässä ja niitä myös kuullaan ja kuunnellaan. Ihminen valitsee mitä sanoja hänen tulee käyttää puheessaan tullakseen ymmärretyksi ja saadakseen kerrottua asiansa. Kuullessaan toisen puhetta ihminen miettii miten hänen tulee käsitellä kuulemaansa. Kielen ja sanojen merkityksen ymmärtäminen on olennaisen tärkeää ja siksi lasten tulee oppia ymmärtämään sanojen merkitys.

Pakarisen (2000, 55) tutkimuksessa vanhempien mielestä käsitteiden hahmottaminen ja oppiminen ja varsinkin vastakohtien oppiminen nousi yhdeksi tärkeimmistä asioista. Kolme vanhempaa katsoi lapsensa oppineen esiopetusvuoden aikana hahmottamaan erilaisia jokapäiväisessä elämässä esiintyviä käsitteitä. Lapset olivat oppineet uusia käsitteitä ja aiemmin opittujen käsitteiden merkitykset ja käyttötarkoitukset olivat selkiytyneet.

Lapsen kielen kehityksen monipuolistuminen omalta osaltaan mahdollistaa erilaiset sanahahmoharjoitukset esiopetuksessa. Toisaalta ajateltaessa lapsen kielen kehitystä ja sen valtavaa etenemistä esiopetusikäisellä, on varmaan tärkeää tehdä erilaisia sanahahmoharjoituksia.

Ahosen, Aron ja Siiskosen (2001, 14) mukaan juuri kielen määrällinen kasvu ja monimutkaisuuden lisääntyminen ovat kielenkehityksen perustana. Lapsi oppii lisää puheäänteitä, sanavarasto kasvaa, sanojen merkitykset täsmentyvät ja kieliopilliset rakenteet monipuolistuvat. Tästä näkökulmasta kieli rakentuu kuin kasvava ja monimutkaistuva palikkarakennelma. Toisaalta sanaston kehitys sisältää myös laadullista muutosta, joka helpottaa uusien sanojen oppimista. Alussa sanojen oppiminen perustuu niiden muistamiseen, minkä jälkeen lapsi oppii jakamaan sanat osiin ja myöhemmin äänteisiin.

Tutkimuksen mukaan alkuopettajien mielestä esiopetuksen kielellisistä tavoitteista tärkeimpiä olivat hienomotoriset harjoitukset ja sanahahmoharjoitukset. Vanhemmat kokivat nämä asiat vähemmän tärkeiksi. Svärd (2002, 149) toteaa, että 5-vuotias käsittelee lauseen antamaa tietoa oman kehitysvaiheeseensa liittyvän päättelykyvyn ja kokemuksensa perusteella eikä välttämättä ymmärrä lauseen sisältöä samalla tavalla kuin aikuinen. Vielä vuosien ajan lapsen kielessä tapahtuu kehittymistä kielen merkityksen syvemmissä ymmärtämisessä, uusien käsitteiden oppimisessa ja abstraktien ilmaisujen tajumisessa. Labovin (2001, 33-34) mukaan lapsen yksilöllinen sosiaalinen historia ja kaikkien lasta ympäröivät sosiaalisen ryhmät vaikuttavat lapsen puheeseen. Kaikkia saatavilla olevia resursseja apuna käyttäen lapsi muokkaa ja kehittää omaa puhettaan ja kieltään.

Tässä tutkimuksessa esikoulussa opituista taidoista tärkeimpinä alkuopettajat pitivät kielellisiä taitoja. Smidtin (1998, 55-56) mukaan lapset puhuvat, koska he haluavat kommunikoida toisten kanssa ja koska he kuulevat ympärillään olevien ihmisten puhetta ja huomaavat puheen olevan paras tapa ilmaista omia tarpeita, haluja ja mielenkiinnon kohteita. Lapset oppivat kieltä tarkkailemalla mitä heidän ympärillä tapahtuu, mitä he kuulevat ja näkevät ja mitä muut ihmiset tekevät.

Edwardsin (1996, 29) mukaan kielelliset taidot ovat tärkeitä vuorovaikutuksen kannalta. Kielen ja yhteiskunnan välinen yhteys on erittäin keskeistä, sillä ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu kielen avulla. Hall (2002, 8-9) ajattelee asiaa sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jolloin ihmisen toiminta sijoittuu kommunikaatioon sosiaalisessa elämässä. Kielellisten symbolien käytön avulla ihminen saa aikaan keinoja päämäärien saavuttamiseksi ja saavuttaa päämääriä ja uudelleen käsittelee saavuttamiaan päämääriä. Samalla ihminen tuo esiin yksilöllistä identiteettiä, ihmissuhteita ja jäsenyyttä omassa sosiaalisessa ryhmässä ja kommunikaatioissa.

8.2 Matemaattiset tavoitteet

Tässä tutkimuksessa esiopetuksen tavoitteista matemaattisten taitojen tilastollisesti merkitseviä eroja vanhempien ja alkuopettajien välillä oli numeroiden tekemisessä ja numeroiden tuntemisessa. Tutkimuksessa matemaattisista taidoista vanhemmat kokivat numerokäsitteseen ja numeroihin tutustumisen esiopetuksessa tärkeämmäksi kuin alkuopettajat. Söderholmin (1997, 59-60) tutkimuksessa koulun alkumittauksessa tutkimusryhmän lapset eli lapset, jotka saivat esikoulussa systemaattista matematiikan opetusta saivat lähes kaikissa tehtävissä enemmän oikeita vastauksia kuin vertailuryhmän lapset. Suurin ero ryhmien välillä oli numeroiden oikeinkirjoittamisessa, tutkimusryhmässä oikeiden vastausten osuus oli täydet 100 %.

Edwardsin ja Knightin (1994, 64) mukaan esikoulun matematiikka on pääasiassa numeroiden muodon ja paikan ymmärtämistä. Tässä tutkimuksessa numeroiden tekemään oppimista piti vanhemmista erittäin tärkeänä 26,4 %,

kun alkuopettajista kukaan ei pitänyt sitä erittäin tärkeänä. Hyvin tärkeänä vanhemmista piti numeroiden tekemään oppimista 39,6 % ja alkuopettajista 25,0 %. Tärkeänä alkuopettajista numeroiden tekemään oppimista pitivät 56,3 % ja vanhemmista 24,2 %.

Numeroiden tunnistamista piti vanhemmista erittäin tärkeänä 36,3 % ja alkuopettajista 6,3 %. Vanhemmista ja alkuopettajista lähes puolet piti numeroiden tunnistamista hyvin tärkeänä. Numeroiden tunnistamista piti alkuopettajista tärkeänä 31,3 % ja vanhemmista 12,1 %. Vähän tärkeänä opettajista piti numeroiden tunnistamista 18,8 % ja vanhemmista 7,7 %. Haastateltujen alkuopettajien mielestä oppilaat oppivat tuntemaan numerot esiopetuksessa.

Numerokäsitteeseen ja numeroihin tutustumista piti vanhemmista 33,0 % erittäin tärkeänä ja alkuopettajista 12,5 %. Noin puolet sekä alkuopettajista että vanhemmista piti numerokäsitteeseen ja numeroihin tutustumista hyvin tärkeänä. Tärkeänä tätä tavoitetta piti 31,3 % alkuopettajista ja 12,1 % vanhemmista. Metz (1996, 190) pitää numeroita tärkeinä matematiikassa ja jokapäiväisessä elämässä sillä niitä käytetään niin, että ne liittyvät useimmiten johonkin konkreettiseen. Lapsilla tulee olla leikin kautta kokemuksia numeroista, tilasta ja muodoista ja mittaamisesta.

Tässä tutkimuksessa lukumäärän ymmärtämisessä oli tilastollisesti suuntaa antavat ero. Erittäin tärkeänä lukumäärän ymmärtämistä piti 26,4 % vanhemmista ja 12,5 % alkuopettajista, hyvin tärkeänä 48,4 % vanhemmista ja 31,3 % alkuopettajista ja tärkeänä alkuopettajista 56,3 % ja 20,9 % vanhemmista. Haastateltujen alkuopettajien mielestä oppilaat oppivat esiopetuksessa yhdistämään numero-lukumäärä vastaavuudet. Aunio, Hannulan ja Räsänen (2004, 201) mukaan lasta voidaan useasta syystä pitää matemaattisena olentona. Lapsella on tiettyjä synnynnäisiä valmiuksia hahmottaa lukumääriä. Toiseksi lasta ympäröi kulttuuri ja maailma, jotka ovat täynnä erilaisia matemaattisia sisältöjä ja tilanteita.

Pakarisen (2000, 52) tutkimuksessa lasten vanhempien kokemuksista esiopetusvuodesta tuli esille myös matemaattisten taitojen kehittyminen. Van-

hemmistä yksi oli huomannut lapsellaan heränneen selvän kiinnostuksen juuri matematiikan oppimista kohtaan. Lapsista yksi oli oppinut numerot ja laski annettuja tehtäviä mielellään.

Esiopetuksen tavoitteista matemaattisten taitojen yksi tilastollisesti merkittävimmistä eroista vanhempien ja alkuopettajien löytyi geometriassa. Geometrian oppimista piti erittäin tärkeänä tai hyvin tärkeänä 39,6 % vanhemmista ja alkuopettajista kukaan ei pitänyt niitä hyvin tai erittäin tärkeänä. Yli puolet (56,3 %) opettajista piti geometrian oppimista tärkeänä. Vähän tärkeänä alkuopettajista piti geometrian oppimista 31,3 % ja vanhemmista 14,3 %. Brewerin (2001, 337-339) mukaan sopivia geometriaan liittyviä toimintoja 5-6-vuotiaille ovat pelaaminen erilaisilla muodoilla ja tutustuminen erilaisiin muotoihin.

Esiopetuksen tavoitteista matemaattisten taitojen tilastollisesti merkitsevä ero vanhempien ja alkuopettajien välillä oli vuodenaikojen, kuukausien ja viikonpäivien käsittämässä. Vanhemmista 40,7 % piti vuodenaikojen, kuukausien ja viikonpäivien käsittämässä oppimista erittäin tärkeänä ja alkuopettajista vain 6,3 %. Hyvin tärkeänä sekä vanhemmista että alkuopettajista piti noin 40 %. Tärkeänä alkuopettajista piti 43,8 % ja vanhemmista vain 13,2 %. Erittäin tärkeänä ajan mittaamista pitivät 48,4 % vanhemmista ja 18,8 % alkuopettajista. Hyvin tärkeänä 50,0 % alkuopettajista ja 35,2 % vanhemmista piti ajan mittaamista. Tärkeänä tätä tavoitetta piti 31,3 % alkuopettajista ja 13,2 % vanhemmista. Furnessin (2000, 14) mukaan esikouluryhmässä tulee antaa tilaa työskennellä aikakäsitteiden, päivien ja kuukausien parissa. Lapset harjoittelevat lukumäärää ja parien muodostusta, laulujen avulla ja toisiinsa laskemalla harjoitellaan lukujonoa. Tässä tutkimuksessa tilastollisesti suuntaa antava ero oli ajan mittaamisessa.

Tilastollisesti suuntaa antavat ero oli vertailemisessa, luokitteluksessa ja lajittelussa. Vertailemisen, luokittelun ja lajittelun oppimista piti vanhemmista 30,8 % piti erittäin tärkeänä ja alkuopettajista 12,5 %. Hyvin tärkeänä vanhemmista piti 47,3 % ja opettajista 31,3 %. Tärkeänä 56,3 % alkuopettajista piti vertailemisen, luokittelun ja lajittelun oppimista ja

vanhemmista 19,8 %. Ahlbergin (1998, 1) mukaan pienen lapsen ympäristössä matemaattiset näkökulmat löytyvät tilanteista, joissa esiintyy sosiaalista ongelmanratkaisua, esimerkiksi erilaisia vertailuja tehdessä tai jaettaessa ruokaa.

Sorvari (1999, 146) toteaa, että ratkaistessaan arkipäivän ongelmatilanteita lapset käyttävät matematiikkaa monin eri tavoin hyväkseen. Lapset ovat totuneet jakamaan, lajittelemaan, tekemään vertailuja ja näin ratkaisemaan arkipäivän ongelmatilanteita oman luonnollisen matemaattisen tietonsa ja taitonsa varassa. Esi- ja alkuopetuksessa keskeinen tehtävä tulisikin olla oppilaan luonnollisen matematiikan ja formaalin koulumatematiikan yhteensovittaminen. Tässä tutkimuksessa käytännön tilanteissa omakohtaisten ratkaisujen tekemään oppimista piti erittäin tärkeänä 41,8 % vanhemmista ja 18,8 % alkuopettajista, hyvin tärkeänä 43,8 % alkuopettajista ja 38,5 % vanhemmista, tärkeänä 31,3 % alkuopettajista ja 14,3 % vanhemmista.

Brewer (2001, 322) toteaaakin, että matematiikan opetuksessa on tärkeää antaa lapsille mahdollisuuksia osallistua moniin matemaattisten käsitteiden kehitystä lisääviin toimintoihin. Lapsia tulee rohkaista käyttämään matemaattista tietoa ongelmanratkaisussa ja suhteiden ymmärtämisessä. Lapsia tulee auttaa heidän omaan ympäristöön ja ongelmiin liittyvien matemaattisten käsitteiden kehityksessä. Myös Laven (1992, 80-81) mukaan matematiikan oppiminen jokapäiväisessä elämässä sijoittuu käytännön elämään ja pulmatilanteisiin. Ongelmanratkaisu sisältää toiminnan resurssit, henkilöt ja ongelman ratkaisun olosuhteet.

Vanhemmat pitivät esikoulussa opituista taidoista tärkeämpinä matemaattisia taitoja, tulos on tilastollisesti merkitsevä. Mutasen (1998, 139) tutkimuksen tulosten mukaan ohjatulla matematiikan oppimisella esiopetuskokeilussa oli merkitystä lasten menestymiseen alkuopetusajan matematiikan opiskelussa. Esiopetuskokeilussa olleet lapset hallitsivat kouluun tullessaan monia matematiikan perusasioita. Näiden lasten opetusaikaa voitiin käyttää monipuolisemmin matematiikan eri osa-alueisiin. Eteneminen matematiikassa kunkin lapsen omien kiinnostusten ja edellytysten mukaan oli tavoitteena sekä esi-

opetuskokeilussa että koulussa. Alkuopetussuunnitelmien mukaisista ensimmäisen ja toisen luokan asioista huomattavasti normaalia aikaisemmin suoriutuivat pisimmällä olevat opiskelijat.

Haastattelujen perusteella alkuopettajien mielestä esiopetuksen myötä oppilaille on paremmat matemaattiset valmiudet kouluun tullessa. Ikäheimon ja Riskun (2004, 222) mukaan esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on konkreettisten ja toiminnallisten tehtävien avulla antaa lapselle vankka pohja matemaattiseen ajatteluun ja matematiikan käsitteiden muodostumiseen. Esiopetuksessa pohjustetaan matemaattisten taitojen oppimista

8.3 Sosiaaliset tavoitteet

Tässä tutkimuksessa vanhemmista 28,6 % oli sitä mieltä, että heidän lapsensa sosiaaliset taidot kehittyivät esiopetuksessa. Haastateltujen alkuopettajien mielestä esiopetuksella on suuri merkitys sosiaalisten taitojen oppimisen kannalta. Haastateltujen alkuopettajien mielestä oppilaat oppivat ryhmässä toimimisen taitoja. Kahden haastatellun alkuopettajan mielestä odottamisen taito, keskittyminen, empaattisuus ja keskustelutaidot olivat kehittyneet esiopetuksen aikana. Pakarisen (2000, 53-55) tutkimuksen mukaan sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta esiopetusvuodella oli ollut merkittävä vaikutus. Kaikki vanhemmat pitivät merkityksellisenä sitä, että lapset olivat vuoden aikana tottuneet työskentelemään ryhmässä ja oppineet tulevaisuudessa tarvittavia yhteistyötaitoja. Esikoulussa lapsi oli oppinut toimimaan sääntöjen mukaisesti. Myös tämän tutkimuksen vanhemmat olivat sitä mieltä, että 17,6 % lapsista tutustui kavereihin 7,7 % mielestä heidän lapsensa oppi ryhmän säännöt.

Pakarinen (2000, 53-55) toteaa sääntöjen ja yhdessä työskentelyn kautta lapsille oli muodostunut ryhmähenki, näin heidän yhteenkuuluvaisuuden tunne vahvistui ja jokaiselle muodostui oma paikka ryhmässä. Vanhempien mielestä kaikista tärkeimmäksi asiaksi esikoulussa nousi sosiaalisten taitojen kehittäminen. Mathiesonin (2005, 5, 54) mukaan lapset oppivat sosiaalista käytöstä ja sosiaalisia suhteita jokaisena minuuttina ja sitä ei voi mitenkään

estää. Aikuisen täytyy olla tietoinen omasta käytöksestä ja omista päätöksistään ja näin edistää lapsen positiivista oppimista. Omalla kommunikoinnilla aikuinen voi edesauttaa lasta kehittämään kommunikointitaitojaan, esimerkiksi olemalla roolimallina ja auttamalla ongelman ratkaisussa.

Brewer (2001, 427-429) toteaa, että lapsi oppii toimimaan odottaen omaa vuoroaan, sopimaan erimielisyyksiä, laatimaan erilaisia perusteluja omista toimintatavoistaan ja työskentelemään vastuuntuntoisesti yhdessä. Näin lapsi oppii sosiaalisen elämän tärkeimmät asiat. Tässä tutkimuksessa 19,8 %:lla vanhemmista heidän lapsensa olivat oppineet esikoulussa ryhmässä oloa.

Tämän tutkimuksen esiopetuksen tavoitteista sosiaalisten taitojen tilastollisesti suuntaa antavat erot vanhempien ja alkuopettajien välillä olivat hyvien ruokatapojen oppimisessa, itsenäisen työskentelyn oppimisessa ja ristiriitojen selvittämisessä, sopimisessa ja asioiden neuvottelemisessa. Vanhemmat kokivat edellä mainitut sosiaaliset taidot paljon tärkeämmiksi kuin alkuopettajat. Sosiaalisista taidoista alkuopettajat kokivat vain positiivisen minäkuvan vahvistumisen tärkeämmäksi kuin vanhemmat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä tai edes suuntaa antava.

Hartup (1989, 120-126) jakaa sosiaaliset suhteet vertikaaleihin ja horisontaaleihin suhteisiin. Vertikaali suhde tarjoaa lapselle suojaa, ravintoa ja oppimismahdollisuuksia ennen kuin lapsi voi selviytyä näistä yksin. Horisontaalit suhteet ovat niitä yhteyksiä, missä lapset täsmentää ja käsittelee sosiaalisia taitojaan toisten samalla tasolla olevien yksilöiden kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että näitä molempia tarvitaan esiopetuksessa.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisun (2000, 49) mukaan esikoulukasvatus rakentaa sillan päivähoiton ja koulun välille. Esikoulu sisältää erilaisten aiheiden kokemisen yhdessä lasten kanssa aiheiden ja projektien mukaan. Monet esikoulun aihealueet ovat hyvin vapaasisältöisiä ja jatkuvat varsinaisessa koulussa.

Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 230-231) toteavat, että lapsen esiopetusaikaisilla kokemuksilla on merkitystä hänen myöhemmässä oppimisessaan. Millainen käsitys lapsella on itsestään oppijana ja miten hän osaa yhdistää uutta tietoa jo oppimaansa, on merkityksellistä koulun aloituksen kannalta. Suuri merkitys lapsen myöhemmälle oppimiselle koulussa on esiopetuksen sisällöillä ja menetelmillä, koska ne korostuvat lapsen kokemuksissa. Jos lapsi on osallistunut esiopetuksessa erityisesti suunniteltuun kasvatus-toimintaan ja saanut olla aktiivinen ja kiinnostunut toiminnasta pedagogisesti pätevien aikuisten tukemana, väitetään lapsen selviytyvän paremmin koulussa. Lapsi oppii tavan suhtautua tietoon ja oppimiseen ja esiopetuksessa tapa oppia on oppiainesta tärkeämpää.

Noin kolmas osa (29,7 %) vanhemmista oli sitä mieltä, että esiopetus helpotti kouluun menoa ja 11,0 % vanhemmista totesi heidän lapsensa kouluvalmiuksien kehittyneen. Vienolan (2002, 132) mukaan esikoulun voisi olettaa valmentavan lasta kouluun ja valmiuksien voisi olettaa kasvavan tavanomais-ta enemmän, jos esikouluun on erityisesti paneuduttu.

Tässä tutkimuksessa vanhemmista 51,6 % piti itsenäisen työskentelyn oppimista erittäin tärkeänä ja 31,3 % alkuopettajista. Hyvin tärkeänä tätä taitoa piti vanhemmista 36,3 % ja alkuopettajista 31,3 %, tärkeänä 31,3 % alkuopettajista ja 8,8 % vanhemmista. Edwardsin ja Knightin (1994, 39) mukaan varhaisten vuosien työntekijät asettavat odotuksia ja laativat käyttäytymisen malleja, jotka mahdollistavat lasten hoidon ryhmässä ja luovat kouluolosuhteissa tarvittavia käyttäytymisen malleja. Tämä sosiaalisen käyttäytymisen opetus-suunnitelma sisältää oman vuoron odottamista, toisten auttamista, ruokailu-tapoja ja hiljaa olemisen ja kuuntelun taitoja.

Myös hyvien ruokatapojen oppiminen tuli esille ja vanhemmista 59,3 % piti tätä erittäin tärkeänä ja 31,3 % alkuopettajista, hyvin tärkeänä 50,0 % alkuopettajista ja 33,0 % vanhemmista ja tärkeänä 18,8 % alkuopettajista ja 7,7 % vanhemmista. Haastatellut alkuopettajat näkivät myös arkipäivän taitojen oppimisen tärkeänä esiopetuksen tavoitteena.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 7) sanotaan esiopetuksen keskeisenä tehtävänä olevan edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Myönteisten oppimiskokemusten avulla on tärkeä vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Tässä tutkimuksessa tehtyjen kyselyjen perusteella erittäin tai hyvin tärkeänä positiivisen minäkuvan vahvistumista pitivät kaikki alkuopettajat, ja vanhemmista 94,5 %. Kaipio (2000, 97) toteaaakin, että lapsen persoonallisuuden kehitys on sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Psyykinen järjestelmä rakentuu merkityksistä, joita yksilö omaksuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, ja näin sisäinen maailma on välttämättä sosiaalinen. Kasvatus on yksilöiden persoonallisuuden vaikuttamista tavalla tai toisella ja persoonallisuuden kehitys on sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Cowien ja Carrin (2004, 95) mukaan lapsuudessa tai kouluympäristössä sosiaalinen ajattelu ja toiminta on erityistä ja sillä on erityinen tarkoitus toimia yhteisenä taustana ja vuoropuheluna oppimisen kannalta. Ihmisen suhteet toisiinsa, opettajiin ja perheen jäseniin vaikuttavat kehittymiseen ja oppimiseen.

Tässä tutkimuksessa ristiriitojen selvittämistä, sopimista ja asioiden neuvottelutaitojen oppimista piti erittäin tärkeänä 61,6 % vanhemmista ja 37,5 % alkuopettajista, saman verran opettajista piti myös tätä taitoa hyvin tärkeänä ja 31,9 % vanhemmista. Tärkeänä ristiriitojen selvittämistä, sopimista ja asioiden neuvottelutaitojen oppimista pitivät alkuopettajista 25,0 % ja vanhemmista 2,2 %.

Niikon (2004, 262-263) tutkimuksen mukaan kaikkien kasvattajien mielestä yhteisenä tehtävänä on antaa lapselle elämän resursseja, opettaa olemaan muiden ihmisten kanssa, opettaa moraalisia periaatteita ja opettaa ja ohjata yhteiskunnan jäseneksi ja hyväksi kansalaiseksi. Lapselle tulee antaa sellaisia taitoja, joiden avulla hän voi toimia yhteiskunnan jäsenenä ja toisten ihmisten kanssa.

Juvonen (1998, 55) tutki esiopettajien tavoitetietämystä ja sosiaaliin taitoihin liittyvinä tavoitteina mainittiin ryhmässä olemisen ja toimimisen taidot. Kaikki luokanopettajat mainitsivat sosiaaliset tavoitteet yhtenä henkilökohtaisista esiopetukseen asetetuista tavoitteista. Lapsen sosiaalisten taitojen lisäämistä voitiin kolmen luokanopettajan mielestä pitää esiopetuksen keskeisenä tavoitteena. Neljästä lastentarhanopettajista vain yksi mainitsi sosiaaliset tavoitteet muiden tavoitteiden joukossa, pitäen niitä esiopetuksen tärkeimpänä tavoitteena. Tässä tutkimuksessa haastateltujen kaikkien neljän alkuopettajan mielestä sosiaalisten taitojen oppiminen ja ryhmässä olemisen taidot ovat alkuopetuksen kannalta tärkeimpiä esiopetuksen tavoitteita.

Hienomotorisen harjoituksen saamista pitivät kaikki alkuopettajista erittäin tai hyvin tärkeänä ja vanhemmista joka seitsemäs. Oikean kirjoitussuunnan ja oikean kynäotteen oppimista pitivät erittäin tärkeänä puolet alkuopettajista, kolmasosa vanhemmista piti näitä taitoja erittäin tärkeänä. Alkuopettajat pitivät esikoulussa opituista taidoista tärkeämpinä kielellisiä taitoja, vain lukusuunnan he kokivat tärkeämmäksi kuin vanhemmat.

8.4 Esiopetuksesta alkuopetukseen

Esikoulusta lapset saavat hyviä kokemuksia, joista on hyvä jatkaa koulussa (Painter 2001, 332). Esikoulussa lapsi on jo tutustunut koulumaiseen toimintaan ja näin lapset ovat saaneet jo koululaisen taitoja. Koulumaiseen toimintaan siirtyminen helpottuu esiopetuksen avulla.

Lapsen siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että lapset osaavat olla ryhmässä ja osaavat jo tietyt taidot koulua varten. Muutamat toivoivat lapsensa pääsevän samalle luokalle esikoulukaverien kanssa, jotta uuteen ryhmään sopeutuminen olisi helpompaa. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että lapsi kokee itse olevansa valmis kouluun, samoin turvallisuuden tunnetta ja avoimia välejä opettajan ja oppilaan välillä. Toivottiin, että opettajat eivät oleta ensimmäisellä luokalle tullessa oppilaan osaavan lukea jo kolmannella viikolla.

Kiinteät sosiaaliset suhteet saattavat olla myös rasiitteina kouluun tultaessa. Monille lapsille voi olla helpottavaakin päästä uuteen ryhmään kouluun siirryttäessä. Leppävirralla koulutulokkaat jaetaan kolmeen ryhmään hyvissä ajoin keväällä. Ryhmäjaon tekevät kiertävää erityislastentarhanopettaja ja kirkonkylän alueen esiopetusryhmien opettajat.

Tärkeää olisi muistaa yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä läpi vuoden. Lepsu (lapsen esiopetussuunnitelma) ei pelkästään riitä, koska yhteydenpitoon on usein syytä myös koulun alettua ja silloin on hyvä kääntyä esiopettajan puoleen ja kysyä jotain asiaa.

Esiopetuksen tärkeimpiä tavoitteita alkuopettajien mielestä ovat kielelliset ja matemaattiset taidot. Näissä taidoissa vanhempien kanssa olivat suurimmat erot. Olisi syytä pohtia sitä, miksi näin on. Miksi vanhemmat kokevat nämä taidot muita tärkeämmiksi kuin vanhemmat? Onko vanhemmilla väärä kuva esikoulusta voimakkaana päällimmäisenä? Onko kyseessä koulu, jossa opitaan lukemaan ja kirjoittamaan?

Kuten tutkielman tuloksista voi huomata, eroaa vanhempien ja alkuopettajien näkemykset esikoulun kielellisten ja matemaattisten tavoitteiden osalta. Vanhemmilla on usein kuvitelmana, että esiopetuksessa opitaan lukemaan ja laskemaan. Olen kuullut erään vanhemman sanovan huolissaan keväällä, kun heidän lapsensa ei ollut oppinut lukemaan esikouluvuoden aikana, että kuinkahan heidän lapsensa nyt pärjää koulussa.

Alkuopettajien työ on antanut kuvan siitä, mitä esiopetuksen hyöty todellisuudessa voi olla alkuopetukseen tultaessa. Sosiaaliset taidot ovat kaiken a ja o. Kun kouluun tuleva oppilas osaa huolehtia itsestään ja osaa toimia ryhmässä, loppu hoituu koulussa. Joskus on kuullut jonkun alkuopettajan sanovan, että toisaalta oli helpompaa silloin, kun kaikki tulivat kouluun suoraan kotoa tai päiväkodista. Ei ollut tietoa kirjaimista, numeroista tai lukemisesta. Lähdettiin kaikkien kanssa liikenteeseen samalta viivalta. Nyt esiopetuksen myötä on erilaisia oppijoita. On niitä, jotka lukevat sujuvasti ja niitä, jotka eivät tun-

nista kirjaimia, saati sitten ne oppilaat, joita kirjaimet tai numerot ei vielä edes kiinnosta.

Loppujen lopuksi kaikki kuitenkin oppivat lukemaan ja laskemaan siinä omassa tahdissaan ja oman kehityksensä mukaan. Enemmin tai myöhemmin jokaisesta kasvaa reipas koululainen.

9 POHDINTA

Tutkimuksen vahvuuksina voidaan pitää sitä, että se kattaa yhden keskikoisen kunnan alkuopettajien näkemyksen esiopetuksen tavoitteiden merkityksestä ja suurimman osan koko kunnan alkuopetuksessa olevien oppilaiden lasten vanhempien näkemykset esiopetuksen tavoitteiden merkityksestä.

Tutkimuksen heikkoutena voidaan puolestaan ajatella sen olevan otoksena liian pieneltä alueelta. Tutkimus voisi olla laajemmin yleistettävissä, jos se olisi tehty useamman kunnan alueelta. Tällöin olisi saatu laajempi tutkimus asiasta, josta alkuopetuksessa olevien lasten vanhemmilta ja alkuopettajilta olisi kysytty samoja asioita kuin tässä tutkimuksessa.

Tutkimus itsessään on mielestämme tärkeä, koska se antaa tietoa siitä, kuinka hyvin vanhemmat ovat perillä siitä, miten esiopetuksessa opetettavat asiat linkittyvät alkuopetukseen. Samalla voidaan todeta, että vanhemmille pitäisi selvittää hyvissä ajoin esikouluvuoden alkua mitkä ovat todelliset esiopetuksen tavoitteet. Monilla vanhemmilla on vielä sellainen kuvitelma, että esiopetuksessa lapsi opetetaan lukemaan ja laskemaan. Todellisuudessa alkuopettajien suurin toivomus on, että tulevat koululaiset osaavat toimia ryhmässä ja heillä on riittävät valmiudet oppia lukemaan ja laskemaan, koska alkuopettajat kokevat, että se on heidän työtään, ei esiopettajien.

Tutkimuksen avulla saimme hyvin selville vanhempien ja alkuopettajien käsityksiä esiopetuksen tavoitteiden kielellisistä, matemaattisista ja sosiaalisista taidoista. Monille vanhemmille esiopetus on vielä suhteellisen uusi asia ja siksikin kiinnostus tällaiseen kyselyyn vastaamiseen voi olla suuri. Lisäksi lapsen ollessa ensimmäisellä tai toisella luokalla on esiopetusaika vielä niin läheisessä kokemuksessa, että siitä voidaan muistaa hyvin asioita. Tutkimuksen vastausprosentti oli vanhempien kyselyn osalta 74%, joka on suhteellisen suuri ajateltuna tällaista lomakekyselyä. Myös kyselylomakkeen palautuksen helppous varmasti nosti vastausprosenttia, sillä vanhemmathan saivat laittaa lomakkeen lapsensa mukana kouluun. Tutkimuksen ansioksi voidaankin mielestämme lukea suhteellisen korkea vastausprosentti ja oike-

anlaisen tutkimusmenetelmän valinta ajateltaessa vanhemmille kohdistunutta kyselyä. Vastausprosenttia olisimme tietysti voineet vielä yrittää parantaa lähettämällä vanhemmille muistutuskirjeen koteihin.

Alkuopettajien vastausprosentti oli täydet sata prosenttia, joka myös nostaa tutkimuksen arvoa. Alkuopettajien kyselyt jaettiin VESO-koulutuspäivässä ja pyydettiin vastaamaan heti kyselyn antamisen jälkeen ja tämä varmasti osaltaan nostaa vastausten painoarvoa, sillä ajatukset ovat useinkin juuri niitä todellisia vallitsevia ajatuksia, kun asioita ei jäädä pohtimaan liian pitkään.

Mielestämme kyselylomakkeilla onnistuimme hyvin löytämään vastaukset tutkimusongelmiin. Tutkimus on onnistunut hyvin, kun tutkimuksen avulla löydetään vastaukset tutkimusongelmiin. Saimme selville vanhempien ja alkuopettajien käsityksiä esiopetuksen kielellisistä, matemaattisista ja sosiaalisista taidoista. Lisäksi onnistuimme löytämään selkeitä eroja tavoitteiden tärkeydestä.

Tärkeimpinä tuloksina pidämme kielellisten tavoitteiden merkitysten eroavuuksia alkuopettajien ja vanhempien välillä. Toisaalta se oli ehkä odotettavissakin, mutta yllättävää oli kuitenkin se, että vanhemmat todella odottavat lastensa oppivan lukemaan ja laskemaan esikouluvuoden aikana. Alkuopettajille on kuitenkin tärkeämpää se, että lapset oppivat olemaan ryhmässä ja tulemaan toimeen muiden lasten kanssa.

Vanhempien näkemykset esiopetuksen tavoitteista vaikuttivat muutenkin enemmän koulumaisemmilta kuin alkuopettajien. Lehtien palstoilla käydyissä keskusteluissa on vuosien aikana näkynyt viitteitä siihen suuntaan, että vanhemmat pelkäävät esikoulun olevan liian koulumaista. Kuitenkin tämän tutkimuksen vastauksista käy ilmi, että juuri vanhemmat itse odottavat, että heidän lapsensa oppii esiopetuksessa lukemaan ja laskemaan. Tämä ei ole esiopetuksen tarkoitus. Useampi lapsi oppii kuitenkin tunnistamaan esikouluvuoden aikana suurimman osan kirjaimista.

Haastatteluja olisi voinut pitää useammankin ja näin mahdollisesti tukea enemmän haastattelujen tulosten avulla kyselyjen tuloksia tai saada hieman eriäviä käsityksiä esille. Toisaalta haastatteluihin osallistuvat alkuopettajat olisivat olleet samoja, jotka vastasivat kyselyyn ja siksi haastatteluilla emme ehkä olisi kuitenkaan saaneet yhtään enempää tietoa.

Tutkimuksen luotettavuus on vastausprosenttien perusteella erittäin hyvä. Tämä osaltaan nostaa tutkimuksen arvoa, nimenomaan Leppävirran kunnassa. Tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, koska saavutimme tutkimukselle asetetut tavoitteet. Tärkeimpänä tavoitteena oli tutkia vanhempien ja alkuopettajien käsitteitä esiopetuksen merkityksestä alkuopetukseen siirryttäessä, juuri kielellisten, matemaattisten ja sosiaalisten taitojen tavoitteiden osalta. Tavoitteena oli myös löytää eroja vanhempien ja alkuopettajien käsitysten välillä ja niitä löytyikin. Näiden tavoitteiden avulla olemme pystyneet vastaamaan tutkimusongelmiin.

Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei tutkimuksessa voitu ottaa tutkimuksen kohteeksi koko kunnan aluetta. Tällaiseen tutkimukseen se olisi ollut aivan liian suuri otos. Koko kunnan kattavalla tutkimuksella olisi kuitenkin saatu kattavaa ja merkittävää tietoa ja voitu vertailla esiopetuksen merkitystä vaikka kirkonkylän ja sivukylien suhteen.

Teoriatietoa aiheesta löytyi hyvinkin paljon ja monenlaisista näkökulmista. Teoriaosuuden rajaaminen onnistui aika hyvin, joskin teoriaa tuli aika paljon. Aikaisempia tutkimuksia aiheesta ei ole tehty kovin paljon, mutta aihetta sivuavia tutkimuksia tai tutkimuksia, joissa käsiteltiin erikseen kielellisen kehityksen, matemaattisen kehityksen tai sosiaalisen kehityksen tavoitteita tai esiopetuksen merkitystä näillä osa-alueilla löytyi jonkin verran. Tutkimuksen teoriaosasta tuli mielestämme kattava ja aika laajakin. Ehkä teoriaa olisi vielä voinut tarkemminkin rajata, mutta näin saimme mielestämme esille kaiken tutkimuksen kannalta olennaisen teorian.

Aineiston analysoinnissa käytimme Mann-Whitneyn U-testiä, joka on riippumattomien otosten t-testin ei-parametrinen vastine. Siinä testataan kahden

riippumattoman otoksen aineistoa, ja se vertaa tutkittavan muuttujan luokkien keskiarvoja toisiinsa. Tämä analysointi menetelmä sopi mielestämme erittäin hyvin tekemiemme kyselyiden analysointiin.

Tällä testillä havaittiin jakaumien sijainnissa olevat erot ja merkitsevyytason perusteella voitiin tehdä johtopäätökset. Merkitsevyytaso eli riskitaso (p-arvo) ilmoitti, millainen mahdollisuus on, että saatu ero tai riippuvuus johtuu sattumasta, mittaamalla tehdyn johtopäätöksen luotettavuutta ja todennäköisyyttä tehdä virheellinen johtopäätös. Tämän analysointimenetelmän avulla saimme mielestämme selkeästi esille tutkimuksemme kannalta merkitsevimmät erot vanhempien ja alkuopettajien välillä.

Tutkimus on mielestämme ajankohtainen, koska esiopetuksen järjestäminen on vielä jokseenkin uutta Suomen kunnissa. Se herättää edelleen keskustelua lehtien palstoilla ja erilaisissa vanhempien tilaisuuksissa. Monissa kunnissa esiopetusta järjestetään joko koululautakunnan tai perusturvalautakunnan alaisuudessa. Joissakin kunnissa esiopetus on hajautettu molempien lautakuntien alaisuuteen. Näin on myös Leppävirralla. Tämä on myös herättänyt keskustelua sekä puolesta että vastaan. Tutkimuksen myötä uskomme ainakin herättävämme ajatuksia esiopetuksen tavoitteiden merkityksellisyydestä. Toivottavasti keskustelua käydään edelleen.

Tutkimuksen yleistettävyydessä on kyse siitä oletuksesta, että tutkimuksessa ei etsitä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle, vaan tulosten tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittuun tapaukseen. Tämän tutkimuksen tulokset ovat mielestämme suuntaa antavia muissa pienissä maaseutukunnissa.

Tutkimuksen tulokset ovat antaneet aiheetta pohtia esiopetuksen tavoitteiden merkitystä. Esi- ja alkuopettajien olisi hyvä pohtia niitä yhdessä ja miettiä, mitkä niistä ovat oikeasti niitä tärkeitä, joita tulisi painottaa. Samalla olisi hyvä muistaa se, että vanhempien on myös hyvä olla tietoisia näistä tavoitteista. Vanhemmille voisi antaa esiopetuksen opetussuunnitelman luettavaksi syksyllä ja keskustella esiopetuksen tavoitteista. Näin he olisivat selvillä siitä, mitkä ovat esiopetuksen tavoitteet. Vanhempainillat heti toiminnan alkaessa

ovat myös paikallaan. Niissä jokainen vanhempi pääsee keskustelemaan lastaan koskevista asioista heti toiminnan alussa ja turhat epäluulot saadaan hälvennettyä.

Tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa tekemällä vastaava tutkimus, jossa vastaavan kokoisessa lähikunnassa ja näin katsoa olisivatko tulokset samansuuntaisia vai löytyisikö paljonkin eroavaisuuksia. Toisaalta erittäin mielenkiintoista olisi uusia sama tutkimus muutaman vuoden kuluttua vastaaville vanhempien ryhmittymille ja havainnoida esim. sitä miten esiopetuksen tavoitteet ovat muuttuneet tai tavoitteiden merkitys.

Mielenkiintoista olisi myös haastatella tai tutkia kyselylomakkeiden avulla, mitä mieltä esiopetuksen opettajat tai henkilökunta ovat esiopetuksen merkityksestä alkuopetusta ajatellen.

Jatkotutkimusaiheena mielenkiintoista olisi tutkia muutaman vuoden kuluttua myös lasten omia käsityksiä siitä, kuinka he itse ovat kokeneet esiopetuksen hyödyn omassa koulunkäynnissään. Sopiva ikäryhmä voisi olla esimerkiksi 11-13 -vuotiaat, joiden ajattelu on jo sen verran kehittynyt analysoimaan omaan koulunkäyntiään. Tämän tutkimuksen voisi tehdä laadullisena tutkimuksena, jossa oppilaat saisivat kirjoittaa nimettömänä aineen, jossa olisi valmiit kysymykset, joiden pohjalta he voisivat kirjoittaa.

LÄHTEET

- Ahlberg, A. Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Göteborg studies in educational sciences 123. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Johdanto. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: WS Bookwell Oy, 14–18.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alijoki, E. 1993. Puhe- ja äänihäiriöt. Teoksessa Kauppinen, M-L. & Sajanoja, M. (toim.) 1993. Erilainen lapsi päivähoitossa. 3. painos. Porvoo: WSOY, 226–243.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 2002. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 4. painos. Juva: WS Bookwell OY.
- Anderson, G. 1996. Fundamentals of educational research. Repr. London: The Falmer Press.
- Arajärvi, T. 1990. Tasapainoinen lapsuus. 3. täyd. painos. Porvoo: WSOY.
- Aunio, P., Hannula, M. & Räsänen P. 2004. Matemaattisten taitojen varhaiskehitys. Teoksessa Räsänen, P. (toim.) 2004. Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. 2. uud. painos. Jyväskylä: Kirjapaino-Oma, 198–220.

- Blenkin, G. & Kelly, V. 1996. Education as Development. Teoksessa Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (ed.) 1996. Early Childhood Education. A developmental curriculum. 2nd ed. London: Chapman, 1-28.
- Blenkin, G. & Whitehead, M. 1996. Creating a Context for Development. Teoksessa Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (ed.) 1996. Early Childhood Education. A developmental curriculum. 2nd ed. London: Chapman, 29–55.
- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. 1998. Qualitative research for education an introduction to theory and methods. 3rd ed. Boston (MA): Allyn & Bacon.
- Brewer, J-A. 2001. Introduction to early childhood education. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design. 3rd ed. Cambridge: Harvard university press.
- Brophy, J. E. 1977. Child development and socialization. Chicago, Ill: Science research Associates.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uud.painos. Helsinki: WSOY.

- Bruce, T. 2004. *Developing Learning in Early Childhood*. London: Paul Chapman Publishing.
- Butterworth, G. 1992. Context and cognition in models of cognitive growth. Teoksessa Light, P. & Butterworth, G. (ed.) 1992. *Context and cognition. Ways of learning and knowing*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1-13.
- Clark, H. H. & Clark, E. V. 1977. *Psychology and language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research Methods in Education*. 2th ed. London: Routledge.
- Cowie, B. & Carr, M. 2004. The consequences of socio-cultural assessment. Teoksessa Anning, A., Cullen, J. & Flear, M. (ed.) 2004. *Early childhood education. Society and culture*. London: SAGE Publications, 95-106.
- Dirven, R. & Verspoor, M. 1998. *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Company.
- Edwards, A. & Knight, P. 1994. *Effective early years education. Teaching young children*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, J. 1996. Language and Society in a Changing World. Teoksessa Hickey, T. & Williams, J. (ed.) 1996. *Language, Education & Society in a changing world*. Dublin: IRAAL, 29-37.
- Ely, R. & Gleason, J. B. 2004. Socialization across Context. Teoksessa Fletcher, P. & MacWhinney, B. (ed.) 2004. *The Handbook of Child Language*. Repr. Oxford: Blackwell Publishing, 251-270.
- Esikoulukomiteamietintö. Komiteamietintö 1972:A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma. 1972. Liite esikoulukomitean mietintöön 1972:A13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Määräys 64/011/2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia. 1994. Opetushallitus. STAKES: Opetus n:o 24. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Forrester, M. A. 1996. Psychology of Language. A critical introduction. London: SAGE Publications.
- Furness, A. 2000. Matikkapolkuja. Toiminnallista matematiikkaa 5-7-vuotiaille. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Guha, M. 1996. Play in School. Teoksessa Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (ed.) 1996. Early Childhood Education. A developmental curriculum. 2nd ed. London: Chapman, 56–73.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hall, J. K. 2002. Teaching and Researching Language and Culture. Harlow: Longman.
- Harley, T. A. 2000. The psychology of language. From Data to Theory. 2nd ed. Howe: Psychology Press.

- Hartup, W. 1989. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120–126.
- Hatano, G. & Inagaki, K. 2002. Young children's naive thinking about the biological world. New York: Psychology Press.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. 2. uud. painos. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. 5. uud. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 2003. Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research. 2nd ed. London: Roudledge.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. 1993. Leikin, tutkin, opin - toiminnan iloa esiopetukseen. Suom. toim. Eeva Lius. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 1995. Tilastolliset menetelmät. Perusteet. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hurst, V. & Joseph, J. 1998. Supporting early learning. The way forward. Buckingham: Open University Press.

- Hurst, V. 1996. Parents and Professionals: Partnership in Early Childhood Education. Teoksessa Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (ed.)1996. Early Childhood Education. A developmental curriculum. 2nd ed. London: Chapman, 89–106.
- Hytönen, J. 1984. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uud. painos. Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 2004. Esiopetuksen tavoitteiden saavuttaminen ja esiopetuksen jatkumo perusopetukseen.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Ikäheimo, H. & Risku, A-M. 2004. Matematiikan esi- ja alkuopetuksesta. Matemaattisten taitojen varhaiskehitys. Teoksessa Räsänen, P. (toim.) 2004. Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. 2. uud. painos. Jyväskylä: Kirjapaino-Oma, 222-229.
- Jantunen, T., Ylipiha, M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. Alle kouluikäisen lapsen maailma: elämää varten. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Juvonen, T. 1998. Esiopetuksessa toimivien lastentarhan- ja luokanopettajien ajatuksia esiopetuksesta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Syventävien opintojen tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Osakeyhtiön Kirjapaino.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karjalainen, L. 2000. Tilastomatematiikka. 7., täysin uud. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. 2002. Pathways to Language. From fetus to adolescent. USA: Harvard University Press.
- Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovai-
kutuksen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro,
T. (toim.) 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja
opetus kouluikässä. 2. tark. painos. Juva: WS Bookwell Oy, 33–52.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.
- Kivi, T. 1995. Oppimisen ytimessä. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.
- Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta. Komiteamietintö 1978:5.
Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusela, V. 1990. Mitä merkitsee merkitsevä p-arvo? Kasvatus 21 (3), 202–
207.
- Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiske-
lussa. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) 1999. Oppimisen
ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B: 64. Turun
yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston kasvatus-
tieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Pai-
nosalama Oy, 173- 218.
- Labov, W. 2001. Principles of Linguistic Change. Volume 2: Social Factors.
USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Lalu, K. & Salin, A. 1994. Tehostetun esiopetuksen merkitys matemaattisen
ajattelun kehittymiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tie-
dekunta. Luokanopettajan koulutuslinja. Pro gradu –tutkielma.
- Langacker, R. W. 1999. The contextual basis of cognitive semantics. Teok-
sessa Nuyts, J. & Pederson E. 1999. (ed.) Language and concep-
tualization. Cambridge: University Press, 229–252.

- Lave, J. 1992. Word problems: a microcosm of theories of learning. Teoksessa Light, P. & Butterworth, G. (ed.) 1992. Context and cognition. Ways of learning and knowing. New York : Harvester Wheatsheaf, 74–92.
- Lehikoinen, A. 2002. Laadullinen tutkimuspraktikum ainepedagogisissa opinnoissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lehmuskallio, K. 1997. Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Helsinki: Opetushallitus.
- Leppävirran kunta, kuntatietoa. Viitattu 25.10.2005 <http://www.leppavirta.fi/-index.php?id=140>.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siikonen, T., Aro, T. & Ketonen, R. (toim.) 2003. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy, 48-68.
- Malaty, G. 1999. Lapsi matkalla matematiikan maailmaan. Teoksessa Siniharju, M. (toim.) 1999. Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mathieson, K. 2005. Social Skills in the Early years. Supporting Social and Behavioural Learning. London: Paul Chapman Publishing.
- Mauritzson, U. & Säljö, R. 2001. Adult Questions and Children's Responses. Coordination of perspectives in studies of children's theories of other minds. Skandinavian Journal of Educational Research. Vol 45. No. 3, 213–231.
- Mercer, N. 1992. Culture, context and the construction of knowledge in the classroom. Teoksessa Light, P. & Butterworth, G. (ed.) 1992. Con-

text and cognition. Ways of learning and knowing. New York: Harvester Wheatsheaf, 28–46.

- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia – sarja 4. Helsinki: Methelp.
- Metz, M. 1996. The Development of Mathematical Understanding. Teoksessa Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (ed.) 1996. Early Childhood Education. A developmental curriculum. 2nd ed. London: Chapman, 184–204.
- Mitchell, R. 1996. Language, Education and Applied Linguistics in a Changing World. Teoksessa Hickey, T. & Williams, J. (ed.) 1996. Language, Education & Society in a changing world. Dublin: IRAAL, 7–20.
- Mutanen, R. 1998. Esiopetuksen merkitys matematiikan opiskelulle alkuopetuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. N:o 67.
- Nelson, K. 1996. Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge: University Press.
- Newman, I. & Benz, C. R. 1998. Qualitative-Quantitative research methodology: exploring the interactive continuum. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niikko, A. 2004. Education – a joint task for parents, kindergarten teachers and kindergarten student teachers. International Journal of Early Years Education. Vol. 12. No 3. October, 259–274.

- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Pienten lasten koulu. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Niinimäki, M. & Savolainen, A, 2005. Esioppilaan kielellinen tietoisuus. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Luokanopettajien koulutus. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. 2004. The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. Teoksessa Fletcher, P. & MacWhinney, B. (ed.) 2004. The Handbook of Child Language. Repr. Oxford: Blackwell Publishing, 71–94.
- Onnismaa, E-L. 2001. Varhaiskasvatus ja –lapsuus lainsäädäntödiskurssissa. Kasvatus 32 (4), 355–365.
- Painter, C. 2001. Learning through language in early childhood. London: Continuum.
- Pakarinen, J. 2000. Esikoulusta eväitä elämän reppuun: lasten vanhempien kokemuksia esiopetusvuodesta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2. 2002. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968-2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 82. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Ranta, E., Rita, H. & Kouki, J. 1994. Biometria. Tilastotiedettä ekologeille. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Robson, C. 1995. Real world research. A Resource for Social Scientist and Practitioner - Researches. Cambridge : Blackwell Publishers Ltd.
- Ruoho, K. 1983. Pisimmälle ehtineet koululaiset saivat käteensä hanhensulakakynän. Lastentarha 12, 4-7.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Salo, A. 1920. Lastentarha ja alkukoulu. Alkuopetus 13, 94-96.
- Siekkinen, M. 1999. Childcare arrangements and children`s daily activities in Belgium and Finland. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Smidt, S. 1998. A guide to early years practice. London: Roudledge.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus Turku: Pallosalama Oy.
- Sorvari, J. 1999. Matematiikan sanallisten tehtävien ratkaisuun vaikuttavia tekijöitä. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B: 64. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy, 145-172.
- Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2000. Early childhood education and care policy in Finland: background report prepared for the OECD

thematic review of early childhood education and care policy. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health, 2000:21.

Starting Strong: Early childhood education and care. 2001. Paris: OECD.

Strandell, H . 1995. Sociala Mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.). Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264-285.

Svärd, P-L. 2001. Kunta erityispalvelujen järjestäjänä päivähoitossa. teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) 2001. Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki: Edita Oyj, 31-51.

Söderholm, T. 1997. Matematiikan opetus päiväkodissa. Seurantatutkimus päiväkodeissa annetun matematiikan opetuksen merkityksestä esiopetusvuonna ja ensimmäisellä luokalla. Kasvatustieteiden syventävien opintojen tutkielma. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.

Tuckman, B. W. 1994. Conducting Educational Research. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publisher.

Tähtinen, J. & Kaljonen, A. 1996. Tilastollisen analyysin perusteita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Valkonen, T. 1978. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 100-111.
- Vienola, V. 2002. Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa Niikko, A. (toim.) 2002. Esiopetus-ta linnan liepeillä. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 116–138.
- Vilkko-Riihelä, A. 2001. Psyhyke. Psykologian käsikirja. 1.-2. painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Virtanen, J. 1991, Pienten lasten koulu ja koulutuspolitiikan suuri linja. Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja 22, 5-6, 463-466.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetussuunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Werth, P. 1999. Remote worlds: the conceptua representation of linguistic would. Teoksessa Nuyts, J. & Pederson E. (ed.) 1999. Language and conceptualization. Cambridge: University Press, 84- 115.
- Whitebread, D. 1996. Introduction young children learning and early years teaching. Teoksessa Whitebread, D. (ed.) 1996. Teaching and learning in the early years. London: Routledge, 1-20.
- Wood, E. 2004. Developing a pedagogy of play. Teoksessa Anning, A., Cullen, J. & Flear, M. (ed.) 2004. Early childhood education. Society and culture. London: SAGE Publications, 19-30.

LIITTEET

Liite1: Saatekirje vanhemmille

Marjut Auvinen
Konnussalmentie 117
79150 Konnuslahti
gsm: 050 599 3817

Mia Juutilainen
Malminkuja 15
79600 Joroinen
gsm: 040 721 6971

Hyvät vanhemmat!

Suoritamme Joensuun yliopistoon kasvatustieteiden laudaturapintoja. Tällä hetkellä työn alla on pro gradu -työ, jonka työnimenä on Esiopetuksen hyöty alkuopetuksessa. Pyytäisimmekin teitä ystävällisesti osallistumaan tähän tutkimukseen täyttämällä oheisen kyselylomakkeen ja palauttamalla sen kouluun lapsenne opettajalle viimeistään 22.2.2005 mennessä mukana olleella kirjekuorella.

Kyselyn vastauksia käytetään vain tämän tutkimuksen laatimiseen, minkä jälkeen kyselylomakkeet hävitetään polttamalla. Vastaukset käsitellään luottamuksella eivätkä yksittäiset vastaukset tule näkymään tutkimuksessa.

Kiittäen

Marjut Auvinen

Mia Juutilainen

Liite 2: Kyselylomake vanhemmille

Seuraavassa näette joukon kysymyksiä. Olkaa hyvä ja vastatkaa rengastamalla sopivaksi katsomanne vaihtoehto. Jos avoimissa kysymyksissä ei ole vastaustilaa riittävästi, voitte jatkaa vastaustanne paperin kääntöpuolelle, merkitkää tuolloin kysymyksen numero vastauksen viereen.

1. Mikä on sukupuolenne?

- a. mies
- b. nainen

2. Minkä ikäinen olette?

- a. 20-25-vuotias
- b. 26-30-vuotias
- c. 31-35-vuotias
- d. 36-40-vuotias
- e. 41-45-vuotias
- f. 46-50-vuotias
- g. yli 50-vuotias

3. Mikä on perheenne koko?

- a. _____ aikuista
- b. _____ kouluikäistä
- c. _____ alle kouluikäistä

4. Oliko lapsenne esikouluryhmä

- a. Alapihan kartanon esikouluryhmä
- b. Ilonpillerin esikouluryhmä Esikot
- c. Puistolän päiväkodin esikouluryhmä
- d. Muu, mikä? _____

5. Onko alkuopetuksessa oleva koululaisenne

- a. poika
- b. tyttö

6. Onko alkuopetuksessa oleva koululaisenne

a. 1-luokkalainen

b. 2-luokkalainen

7. Numeroi lapsesi esiopetuksessa oppimat taidot tärkeysjärjestykseen? (1 = vähiten tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = tärkein)

___ kielelliset taidot

___ matemaattiset taidot

___ sosiaaliset taidot

8. Seuraavassa näette kohtia **esiopetuksen tavoitteista**. Ympyröikää jokaisesta kohdasta onko tavoite mielestänne lapsen alkuopetukseen siirtymistä ajatellen 1 – täysin merkityksetön, 2 – merkityksetön, 3 – vaikea sanoa, 4 – tärkeä, 5 – erittäin tärkeä.

Kielelliset taidot

1. Esikoululainen oppii kertomaan omia juttuja ja satuja	1	2	3	4	5
2. Esikoululaisen sanavarasto lisääntyy	1	2	3	4	5
3. Esikoululainen oppii käsitteitä ja vertailua	1	2	3	4	5
4. Esikoululainen oppii ilmaisemaan omia tunteitaan	1	2	3	4	5
5. Esikoululainen oppii ilmaisemaan omia mielipiteitään ja ajatuksiaan	1	2	3	4	5
6. Esikoululainen saa omakohtaisia elämyksiä	1	2	3	4	5
7. Esikoululainen oppii kirjoittamaan oman nimensä	1	2	3	4	5
8. Esikoululainen oppii tekemään kirjaimet	1	2	3	4	5
9. Esikoululainen oppii tunnistamaan sanahahmoja	1	2	3	4	5
10. Esikoululainen oppii tavujen rytmityksiä	1	2	3	4	5
11. Esikoululainen saa hienomotorisia harjoituksia	1	2	3	4	5
12. Esikoululainen oppii oikean kirjoitussuunnan	1	2	3	4	5
13. Esikoululainen oppii oikean kirjoitusasennon	1	2	3	4	5
14. Esikoululainen oppii oikean kynäotteen	1	2	3	4	5

Minkä näiden yllä olevien alueiden käsittelyä pitäisi mielestänne jatkaa alkuopetuksessa?
(merkitse numeroilla) _____

Matemaattiset taidot

1. Esikoululainen oppii vertailemaan, luokittelemaan ja lajittelemaan (koko, väri, pituus, leveys, paino, materiaali, jne.)	1	2	3	4	5
2. Esikoululainen oppii avaruudellista hahmottamista (esim. edellä, vieressä, suunnat ja etäisyydet)	1	2	3	4	5
3. Esikoululainen oppii geometriaa (esim. jatkuva ja ei jatkuva viiva)	1	2	3	4	5
4. Esikoululainen oppii lukusuunnan → vasen-oikea	1	2	3	4	5
5. Esikoululainen oppii käsittämään vuodenaikoja, kausia ja viikonpäiviä	1	2	3	4	5
6. Esikoululainen oppii ymmärtämään ajan mittamista (esim. eilen, tänään, huomenna, vähän aikaa, kauan)	1	2	3	4	5
7. Esikoululainen oppii ymmärtämään lukumäärän	1	2	3	4	5
8. Esikoululainen tutustuu numerokäsitteeseen ja numeroihin	1	2	3	4	5
9. Esikoululainen oppii tuntemaan numerot	1	2	3	4	5
10. Esikoululainen oppii tekemään numerot	1	2	3	4	5
11. Esikoululainen oppii tekemään valintoja ja perustelemaan niitä	1	2	3	4	5
12. Esikoululainen oppii tekemään omakohtaisia ratkaisuja käytännön tilanteissa	1	2	3	4	5

Minkä näiden yllä olevien alueiden käsittelyä pitäisi mielestänne jatkaa alkuopetuksessa?
(merkitse numeroilla) _____

Sosiaaliset taidot

1. Esikoululainen oppii huolehtimaan omista tavaroistaan	1	2	3	4	5
2. Esikoululainen osaa pukeutua, huolehtia ruokailusta ja puhtaudesta	1	2	3	4	5
3. Esikoululainen saa vastuuta	1	2	3	4	5
4. Esikoululainen oppii itsenäistä työskentelyä	1	2	3	4	5
5. Esikoululainen oppii selvittämään ristiriitoja, sopimaan ja neuvottelemaan	1	2	3	4	5
6. Esikoululainen oppii ottamaan toiset huomioon	1	2	3	4	5
7. Esikoululainen oppii hyvät ruokatavat	1	2	3	4	5
8. Esikoululainen oppii sääntöjen merkityksen peleissä ja leikeissä	1	2	3	4	5
9. Esikoululainen oppii kunnioittamaan aikuisia	1	2	3	4	5
10. Esikoululaisen positiivisen minäkuvan vahvistuminen	1	2	3	4	5
11. Esikoululaisen terveen itsetunnon vahvistuminen	1	2	3	4	5
12. Esikoululainen saa myönteisiä oppimiskokemuksia	1	2	3	4	5
13. Esikoululaisen vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa	1	2	3	4	5

Minkä näiden yllä olevien alueiden käsittelyä pitäisi mielestänne jatkaa alkuopetuksessa? (merkitse numeroilla) _____

9. Onko mielestänne alkuopetuksen kannalta tärkeää arvioida lapsen edistymistä esikoulussa?

- a. ei
- b. kyllä

Perustelkaa vastauksenne _____

10. Mitä asioita pidätte tärkeinä siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen?

11. Saiko lapsenne esiopetuksessa erityistukea mahdollisissa sosiaalisissa vaikeuksissa?

- a. ei
- b. kyllä
- c. ei ollut tuen tarvetta

Jos vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, niin minkälaista tukea? _____

12. Saiko lapsenne esiopetuksessa erityistukea mahdollisissa matemaattisissa vaikeuksissa?

- a. ei
- b. kyllä
- c. ei ollut tuen tarvetta

Jos vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, niin minkälaista tukea? _____

13. Saiko lapsenne esiopetuksessa erityistukea mahdollisissa kielellisissä vaikeuksissa?

- a. ei
- b. kyllä
- c. ei ollut tuen tarvetta

Jos vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, niin minkälaista tukea? _____

14. Olisiko lapsellanne mielestänne ollut tarvetta tukeen, jota hän ei esiopetuksessa saanut?

- a. ei
- b. kyllä

Jos vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, niin minkälaiseen tukeen olisi ollut tarvetta?

15. Koetteko lapsenne hyötynneen esiopetuksesta?

- a. ei
- b. kyllä

Jos vastasitte edelliseen kysymykseen kyllä, niin miten? _____

16. Mitä muuta haluaisitte sanoa? _____

Vastasithan varmasti kaikkiin kohtiin!

KIITOS!

Liite 3:Kyselylomake opettajille

Seuraavassa näette joukon kysymyksiä. Olkaa hyvä ja vastatkaa rengastamalla sopivaksi katsomanne vaihtoehto.

1. Opettamanne luokkataso

- a. 1-luokka
- b. 2-luokka
- c. 1-2-luokka
- d. esikoulu-1-2-luokka

2. Kuinka kauan olette toimineet opettajana?

- a. 0-1 vuotta
- b. 2-5 vuotta
- c. 6-10 vuotta
- d. 11-15 vuotta
- e. 16-20 vuotta
- f. yli 20 vuotta

3. Numeroi oppilaan esiopetuksessa oppimat taidot tärkeysjärjestykseen? (1 = vähiten tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = tärkein)

- ___ kieelliset taidot
- ___ matemaattiset taidot
- ___ sosiaaliset taidot

4. Seuraavassa näette kohtia **esiopetuksen tavoitteista**. Ympyröikää jokaisesta kohdasta onko tavoite mielestänne 1 – täysin merkityksetön, 2 – merkityksetön, 3 – vaikea sanoa, 4 – tärkeä, 5 – erittäin tärkeä.

Kieelliset taidot

1. Esikoululainen oppii kertomaan omia juttuja ja

satuja

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Esikoululaisen sanavarasto lisääntyy

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Esikoululainen oppii käsitteitä ja vertailua

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Esikoululainen oppii ilmaisemaan omia tunteitaan	1	2	3	4	5
5. Esikoululainen oppii ilmaisemaan omia mielipiteitään ja ajatuksiaan	1	2	3	4	5
6. Esikoululainen saa omakohtaisia elämyksiä	1	2	3	4	5
7. Esikoululainen oppii kirjoittamaan oman nimensä	1	2	3	4	5
8. Esikoululainen oppii tekemään kirjaimet	1	2	3	4	5
9. Esikoululainen oppii tunnistamaan sanahahmoja	1	2	3	4	5
10. Esikoululainen oppii tavujen rytmityksiä	1	2	3	4	5
11. Esikoululainen saa hienomotorisia harjoituksia	1	2	3	4	5
12. Esikoululainen oppii oikean kirjoitussuunnan	1	2	3	4	5
13. Esikoululainen oppii oikean kirjoitusasennon	1	2	3	4	5
14. Esikoululainen oppii oikean kynäotteen	1	2	3	4	5

Matemaattiset taidot

1. Esikoululainen oppii vertailemaan, luokittelemaan ja lajittelemaan (koko, väri, pituus, leveys, paino, materiaali, jne.)	1	2	3	4	5
2. Esikoululainen oppii avaruudellista hahmottamista (esim. edellä, vieressä, suunnat ja etäisyydet)	1	2	3	4	5
3. Esikoululainen oppii geometriaa (esim. jatkuva ja ei jatkuva viiva)	1	2	3	4	5
4. Esikoululainen oppii lukusuunnan → vasen-oikea	1	2	3	4	5
5. Esikoululainen oppii käsittämään vuodenaikoja, kausia ja viikonpäiviä	1	2	3	4	5
6. Esikoululainen oppii ymmärtämään ajan mittamista (esim. eilen, tänään, huomenna, vähän aikaa, kauan)	1	2	3	4	5
7. Esikoululainen oppii ymmärtämään lukumäärän	1	2	3	4	5
8. Esikoululainen tutustuu numerokäsitteeseen ja numeroihin	1	2	3	4	5
9. Esikoululainen oppii tuntemaan numerot	1	2	3	4	5
10. Esikoululainen oppii tekemään numerot	1	2	3	4	5
11. Esikoululainen oppii tekemään valintoja ja perustelemaan niitä	1	2	3	4	5

12. Esikoululainen oppii tekemään omakohtaisia ratkaisuja käytännön tilanteissa	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Sosiaaliset taidot

1. Esikoululainen oppii huolehtimaan omista tavaroistaan	1	2	3	4	5
2. Esikoululainen osaa pukeutua, huolehtia ruokailusta ja puhtaudesta	1	2	3	4	5
3. Esikoululainen saa vastuuta	1	2	3	4	5
4. Esikoululainen oppii itsenäistä työskentelyä	1	2	3	4	5
5. Esikoululainen oppii selvittämään ristiriitoja, sopimaan ja neuvottelemaan	1	2	3	4	5
6. Esikoululainen oppii ottamaan toiset huomioon	1	2	3	4	5
7. Esikoululainen oppii hyvät ruokatavat	1	2	3	4	5
8. Esikoululainen oppii sääntöjen merkityksen peleissä ja leikeissä	1	2	3	4	5
9. Esikoululainen oppii kunnioittamaan aikuisia	1	2	3	4	5
10. Esikoululaisen positiivisen minäkuvan vahvistuminen	1	2	3	4	5
11. Esikoululaisen terveen itsetunnon vahvistuminen	1	2	3	4	5
12. Esikoululainen saa myönteisiä oppimiskokemuksia	1	2	2	4	5
13. Esikoululaisen vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa	1	2	3	4	5

KIITOS!

Liite 4: Haastattelulomake opettajille

HAASTATTELULOMAKE

1. Ammattinimike ja koulutustausta.

2. Mitä pidät esiopetuksen tärkeimpinä tavoitteina?

3. Mitä pidät alkuopetuksen tärkeimpinä tavoitteina?

4. Onko mielestäsi lapsen arviointi tarpeellista alkuopetuksessa?

5. Millainen arviointi?

6. Mikä merkitys on esiopetuksella alkuopetukseen tultaessa

a. kielellisissä taidoissa?

b. matemaattisissa taidoissa?

c. sosiaalisissa taidoissa?

7. Olisiko mielestäsi henkilökohtainen opetussuunnitelma tarpeellinen alkuopetuksessa?

8. Mitä hyötyä esiopetuksesta on

a. koulun kannalta?

b. lapsen kannalta?
