

48/2001

ESIOPETUS LUOKANOPETTAJAN SILMIN

Tutkimus Alahärmän kunnan esiopetuksen onnistumisesta, sen merkityksestä sekä lasten kouluvalmiudesta ja siirtymisestä esiopetuksesta alkuopetukseen

Johanna Perämäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Syksy 2001

Perämäki, Johanna. Esiopetus luokanopettajan silmin. Tutkimus Alahärmän kunnan esiopetuksen onnistumisesta, sen merkityksestä sekä lasten kouluvalmiudesta ja siirtymisestä esiopetuksesta alkuopetukseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 2001. 101 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähtökohtana oli 1.8.2001 voimaan tuleva esiopetusuudistus, joka takaa maksuttoman esiopetuksen jokaiselle kuusivuotiaalle lapselle. Uudistuksen mukaiset järjestelyt ovat olleet voimassa Alahärmän kunnan esiopetuksessa jo vuodesta 1996 lähtien. Ennen lain varsinaista voimaantuloa oli tarvetta selvittää, miten esiopetuksessa on onnistuttu ja miten esiopetus näkyy lapsen toiminnassa. Tutkimuksen kohderyhmäksi otettiin Alahärmän kunnan vuoden 1997 aikana tai sen jälkeen ensimmäisiä luokkia opettaneet luokanopettajat. Aineisto kerättiin lomakekyselyn ja teemahaastattelun keinoin.

Tutkimuksen teoreettinen osuus jakaantui kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkasteltiin taustatietona esiopetuksen historiaa. Toisessa osassa kuvattiin esiopetusikäisen lapsen kehitystä, kouluvalmiutta ja esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymistä koskevia kysymyksiä, esiopetuksen merkitystä lapsen kehitykselle sekä hyvän esiopetuksen kulmakiviä. Näistä muodostui tutkimuksen varsinainen teoreettinen viitekehys.

Tutkimus osoitti, että esiopetuksella nähdään olevan erittäin merkittävä rooli varhaiskasvatuksen kentässä. Myös esiopetusuudistus koettiin myönteiseksi. Luokanopettajat arvioivat Alahärmän kunnan esiopetuksen onnistuneen hyvin. Lasten kouluvalmiudet ovat hyvällä tasolla ja siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen ei ole tuottanut suuria ongelmia. Erittäin suuren merkityksen esiopetus sai sosiaalisten taitojen kehittymisen osalta. Myös laajat kognitiiviset ja motoriset perusvalmiudet korostuivat. Vähiten merkitystä esiopetuksella katsottiin olevan lapsen persoonallisuuden tukemisessa sekä lapsen toiminnassa yksin. Lasten keskittymiskyvyttömyys nousi yleisenä negatiivisena piirteenä vahvasti esille.

Avainsanat: esiopetus, esiopetuksen merkitys, hyvä esiopetus, alkuopetus, kouluvalmius, siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 ESIOPETUSUUDISTUKSEN TAUSTAA	8
2.1 Alkutaival.....	8
2.2 Esikoulun asema vakiintuu 1960-luvun jälkeen.....	10
2.3 1980-luvun esitykset esiopetuksen kehittämiseksi.....	12
2.4 1990-luvun esitykset esiopetuksen kehittämiseksi.....	13
2.5 Esiopetusuudistus.....	14
3 ESIOPETUKSEN SUHDE KOULUNALOITUKSEEN.....	17
3.1 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaihe.....	17
3.2 Kouluvalmius.....	22
3.3 Esiopetuksen merkitys lapsen kehitykselle.....	28
3.4 Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen.....	32
3.5 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet.....	37
3.6 Hyvä esiopetus laadun näkökulmasta.....	41
3.7 Tiivistelmä.....	44
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT.....	47
5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT.....	49
5.1 Tutkimuksen menetelmävalinnat.....	49
5.2 Tutkimustyyppi ja tutkimuksen kohde.....	51
5.3 Aineistonkeruumenetelmät.....	52
5.3.1 Lomakekysely.....	52
5.3.2 Teemahaastattelu.....	54
5.4 Aineistonkeruu.....	55
5.5 Aineiston analyysi.....	56
5.5.1 Lomakekyselyn analyysi.....	56
5.5.2 Lomakekyselyn ja haastattelun laadullinen analyysi.....	57

6 TULOKSET	60
6.1 Lasten siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen	60
6.1.1 Lasten toiminnan näkökulma luokanopettajan arvioimana.....	61
6.1.2 Luokanopettajan toiminnan näkökulma	62
6.1.3 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden näkökulma.....	63
6.1.4 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön näkökulma	64
6.2 Esiopetuksen merkitys lapsen kehityksessä ja toiminnassa ensimmäisellä luokalla	65
6.2.1 Sosiaalinen kehitys	66
6.2.2 Fyysinen ja motorinen kehitys	67
6.2.3 Tiedollinen kehitys	68
6.2.4 Esteettinen kehitys.....	68
6.2.5 Eettinen ja uskonnollinen kehitys.....	69
6.2.6 Emotionaalinen kehitys	69
6.2.7 Esiopetuksen merkitys suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.....	70
6.3 Luokanopettajien näkemykset vaadittavista kouluvalmiuksista ja niiden toteutumisesta Alahärmässä	73
6.3.1 Luokanopettajien mielipide vaadittavista kouluvalmiuksista	73
6.3.2 Kouluvalmiuksien toteutuminen Alahärmässä.....	74
6.4 Alahärmän kunnan esiopetuksen hyvät ja kehitettävät piirteet	76
7 POHDINTA	79
7.1 Keskeiset tulokset	79
7.2 Tulosten tarkastelua.....	81
7.3 Tutkimuksen arviointia	84
LÄHTEET	87
LIITTEET	92

1 JOHDANTO

Esiopetus on noussut Suomessa muutaman vuoden aikana niin yleisissä keskusteluissa, yhteiskunnan päättäjien keskusteluissa kuin erityisesti kasvatuksen ammattilaistenkin keskusteluissa vahvasti esille. Syy on uusi perusopetuslaki, jossa esiopetusta uudistetaan. Uudistettu perusopetuslaki takaa maksuttoman esiopetuksen kaikille Suomessa asuville lapsille oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna alkaen 1.8.2001 (Perusopetuslaki 4§ 1288/1999). Lain mukaiset järjestelyt on aloitettu jo vuonna 2000 lähes kaikissa kunnissa vapaaehtoisesti ja osassa vielä aikaisemminkin. Tällainen kunta on myös Alahärmä, jonka esiopetusta tämä tutkimus kartoittaa.

Alahärmä on hieman alle 5000 asukkaan kunta Etelä-Pohjanmaalla. Alahärmässä on kolme päiväkotia, joissa jokaisessa on yksi esiopetusryhmä. Esiopetusta tarjotaan lisäksi kolmessa peruskoulussa, joissa kahdessa on oma esiopetusryhmä ja yhdessä esiopetusta annetaan alkuopetuksen kanssa yhdysluokassa. Esiopetusryhmiä on Alahärmässä näin paljon, sillä maksuton esiopetus on toteutunut jo vuodesta 1996. Lähes sataprosenttisesti koko kuusivuotiaiden ikäluokka on käyttänyt palvelua muutaman viimeisen vuoden aikana. Tutkimuksen motiivina onkin ajankohtaisuuden ohella Alahärmän kunnan tarve tutkia esiopetuksen onnistumista ja merkitystä, jotta lain varsinaisen voimaantulon jälkeen voidaan aloittaa entistä laajemmin arvioitu esiopetus.

Edellä mainituista lähtökohdista katsottuna tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Alahärmän esiopetuksessa on onnistuttu ja miten esiopetus näkyy lapsen toiminnassa, kun se suhteutetaan alkuopetuksen vaatimuksiin. Keskeisinä tutkimusongelmina ovat lasten esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen onnistuminen, esiopetuksen merkitys lapselle, kouluvalmiuden odotukset ja niiden toteutuminen sekä esiopetuksen hyvät ja kehitettävät piirteet Alahärmässä. Tutkimusongelmien kautta pyritään saamaan mahdollisimman kattava kuva ja arvio Alahärmän esiopetuksesta. Arvio perustuu luokanopettajien näkökulmaan, ja siksi tutkimuksen kohdejoukkona olivat Alahärmän kunnan vuoden 1997 aikana tai sen jälkeen ensimmäisiä luokkia opettaneet opettajat. Tutkimusaineisto kerättiin kohdejoukolta kyselylomakkeella sekä teemahaastattelun keinoja hyväksikäyttäen. Kyselylomake laadittiin laadullisen tutkimuksen tarpeisiin, mutta se sisälsi myös likert-asteikkoon perustuvia kysymyksiä, joista kerättiin määrällisiä tuloksia. Tutkimus hyödyntää näin sekä määrällistä että laadullista näkökulmaa, vaikka painottuukin vahvasti laadullisiin menetelmiin.

Teoreettisen pohjan tutkimukselle luo esiopetusta ja alkuopetusta käsittelevä katsaus, jossa tarkastellaan tutkimusongelmien näkökulmasta relevantteja aikaisempia tutkimuksia ja näkemyksiä. Teoreettisessa viitekehyksessä korostuu esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheen kehityspsykologinen tarkastelu sekä kouluvalmiuden, esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen ja esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden kysymykset. Keskeisellä sijalla on myös hyvä esiopetus laadun näkökulmasta. Teoreettisen viitekehysten lisäksi aiheeseen johdatteluna ja taustatietona esitetään esiopetuksen historiaa.

Aikaisemmissa aihetta koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että esiopetusvuosi nähdään laajasti hyvin merkittävänä tapahtumana lapsen elämässä. Toki negatiivisiakin piirteitä löytyy, mutta ne ovat lähinnä yksittäisiä. Esiopetuksen merkitys nähdään erityisesti kouluvalmiuksien parantajana ja siten kouluun siirtymisen helpottajana. Keskustelut kouluvalmiudesta osoittavat kuitenkin, että asia ei ole niin yksinkertainen kuin luullaan, sillä monet eri tahot pääsevät vaikuttamaan ensinnäkin lapsen kehitykseen ja toiseksi kehityksen arviointiin. Myös kysymys, millaisia kouluvalmiuksien tulisi olla, herättää monenlaisia mielipiteitä. Näiden keskustelujen kohteina ovat niin esiopetuksen merkitys,

laadukkaan esiopetuksen olemus kuin myös esiopetuksen ja alkuopetuksen suhteiden pohdinta. Kouluvalmiuteen liittyen on laajaa pohdintaa ja tarkastelua lisäksi aiheuttanut kysymys oppivelvollisuusiän alentamisesta. Ovatko kuusivuotiaat valmiita kouluun?

Teorian pohjalta tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi nousevat esiopetus ja sen merkitys lapselle sekä hyvä esiopetus. Esiopetus käsitetään usein kaikkena alle kouluikäisiin kohdistuvana kasvatuksena ja opetuksena. Tässä tutkimuksessa esiopetus nähdään kuitenkin ainoastaan kuusivuotiaisiin kohdistuvana, sillä useimmat nykyisessä varsinaisessa esiopetuksessa olevat lapset ovat kuusivuotiaita. Huomioitava on siten myös se, että vaikka esiopetusuudistus määrittelee maksuttoman esiopetuksen koskevan ryhmää, joilla on vuosi aikaa oppivelvollisuuden aloittamiseen, käytetään tutkimuksen kuluessa tästä ryhmästä käsitettä kuusivuotiaat. Kaikesta alle kouluikäisiin kohdistuvasta kasvatuksesta ja opetuksesta käytetään tässä tutkimuksessa käsitettä varhaiskasvatus.

Keskeisenä käsitteenä esiopetuksen ohella on myös alkuopetus, joka yleisesti nähdään ensimmäisen ja toisen luokan, joskus myös kolmannen luokan, opetuksena. Tässä tutkimuksessa alkuopetus rajoittuu kuitenkin lähinnä ensimmäiseen luokkaan, sillä tutkimuksen kohdejoukkona on nimenomaan ensimmäisiä luokkia opettaneet opettajat. Esi- ja alkuopetukseen liittyvänä keskeisenä käsitteenä nousee tutkimuksessa esille myös kouluvalmius, joka käsittää tietyt vaatimukset ja odotukset, joita lapselta vaaditaan hänen aloittaessaan peruskoulun. Esiopetukseen, alkuopetukseen ja kouluvalmiuteen liittyvänä käsitteenä tutkimuksessa korostuu myös siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen.

Tutkimus jakaantuu seitsemään päälukuun, joista johdanto on ensimmäinen. Johdantoluvussa on käsitelty tutkimuksen lähtökohdat yleisesti. Toinen luku luo kuvan lukijalle kuusivuotiaiden esiopetuksen historiasta. Näin uudistuksen taustalla olevat asiat tulevat esille. Kolmas luku käsittelee kokonaisuudessaan teoreettista viitekehystä, jossa esitellään tutkimuksen taustalla olevat tutkimukset, teorit ja oletukset. Neljännessä luvussa esitetään tutkimustehtävä ja -ongelma, kun taas viides luku valottaa tutkimuksen menetelmällisiä perusteita. Tutkimuksen tulokset esitetään kuudennessa luvussa, jonka jälkeen niitä pohditaan seitsemännessä luvussa.

2 ESIOPETUSUUDISTUKSEN TAUSTAA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen kannalta keskeisen esiopetusuudistuksen kehitystä. Koska tutkimuksen yhtenä motiivina on tuleva esiopetusuudistus, on esiopetuksen historiaa syytä avata tarkemmin. Näin päästään tarkastelemaan esiopetusuudistusten taustalla olevia käännteitä ja pystytään arvioimaan uudistusta jatkumona aikaisempaan.

2.1 Alkutaival

6-vuotiaiden esiopetuksen historian voidaan katsoa alkavan siitä, kun saksalainen Friedrich Fröbel perusti ensimmäisen lastentarhan vuonna 1840. Fröbelin ajatuksena oli, että lastentarhan idea ei ole pelkästään lasten valvominen, vaan myös heidän olemukselleen vastaavan toiminnan järjestäminen. Näiden toimintojen tuli vahvistaa lasten ruumista, harjoittaa heidän aistejaan sekä tutustuttaa luontoon ja ihmisten maailmaan. Fröbelin perustamassa lastentarhassa oli myös ensimmäinen esiluokka, jota kutsuttiin nimellä välitysluokka. Jo silloisella välitysluokalla keskityttiin kouluvalmiuksien kehittämiseen. (Hänninen & Valli 1986, 37, 165.)

Suomeen lastentarhakulttuuri tuli Uno Cygnaeuksen toimesta. Cygnaeus teki vuonna 1860 senaatille ehdotuksen Suomen kansakoulutoimesta ja ehdotti siinä lastenseimen ja lastentarhan liittämistä kansakoulujärjestelmään. Cygnaeuksen ehdotuksessa kansakoulu olisi 9–15-vuotiaille tytöille ja pojille ja lastenseimi tyttökansakoulun yhteydessä muutamille alle 4–5-vuotiaille isättömille, äidittömille tai muuten heikoissa olosuhteissa eläville lapsille. Lastentarha olisi puolestaan 5–10-vuotiaille lapsille. Lastentarhan ensimmäinen osasto käsittäisi 5–6-vuotiaat ja toinen osasto 7–9-vuotiaat lapset. 5–6-vuotiaiden osastolla jatkettiin lastenseimessä aloitettuja, asteittain vaikeutuvia harjoituksia. Leikki korostui, mutta myös kirjoituksen, laskennon, piirustuksen ja voimistelun alkeita opetettiin. Kiinteää ainejakoa ei kuitenkaan ollut. Cygnaeuksen ehdotukset mahdollistuivat lastentarhan osalta vuonna 1863 Jyväskylän seminaarin alettua, mutta varsinainen kansakouluasetus tuli voimaan vasta vuonna 1866, jolloin myös ensimmäinen lastenseimi perustettiin. (Hänninen & Valli 1986, 55-56.)

Varsinainen esikoulutoiminta alkoi kuitenkin vasta suunnilleen samaan aikaan, kun ensimmäinen kansanlastentarha perustettiin Hanna Rothmanin toimesta vuonna 1888. Rothmanin ajatukset lastentarhatyöstä pohjautuvat pitkälti Fröbelin ajatuksille. Jo ensimmäisessä kansanlastentarhassa oli oma ryhmä vanhemmille lapsille, mutta varsinainen esiluokka, välitysluokka, perustettiin vuonna 1891. Välitysluokka oli osa fröbeliläistä pedagogiikkaa, ja siellä annettiin muutamana päivänä viikossa kouluvalmiuksia edistäviä puhe-, kirjoitus- ja laskuharjoituksia 10–20 minuuttia kerrallaan. Välitysluokka toimi kokeilun omaisesti vuoteen 1904, kunnes se lopetettiin. Syynä oli se, ettei kaksivuotisen lastentarhaseminaarin katsottu riittävän oppilaiden perehdyttämisessä muuhun kuin varsinaiseen lastentarhatyöhön. Esikoulutoiminta jatkui kuitenkin jonkinlaisena vuosisadan vaihteen jälkeenkin, sillä perustetuissa päiväkodeissa oli yleensä ryhmä 5–6-vuotiaille lapsille ja ne toimivat välitysluokan tavoin. (Hänninen & Valli 1986, 60-81.)

Vuoden 1920 tienoilla lastentarhan ja koulun toimintaa alettiin verrata toisiinsa. Koulun puolelta ehdotettiin, että alakansakoulun- ja lastentarhanopettajien koulutus yhdistettäisiin, jolloin opettajat voisivat toimia molemmissa tehtävissä ja näin lastentarha tulisi osaksi

koulujärjestelmää. Lastentarhan puolelta puolestaan korostettiin lastentarhan ja koulun välillä olevaa siirtymäastetta, välitysluokkaa, joka tulisi ottaa huomioon yhtenäistä koulujärjestelmää luotaessa. Lastentarhan luonnetta ei kuitenkaan saisi muuttaa. Katsottiin, että koulun puolella annetaan järjestelmällistä opetusta, kun taas lastentarhassa lapsen leikillä on keskeinen asema. Kiistat loppuivat, kun oppivelvollisuuslaki tuli voimaan vuonna 1921. Laki vakiinnutti alakoulun aseman eikä lastentarhoja saatettu koulujärjestelmän osaksi. Lastentarhat jatkoivat toimintaansa omin periaattein ja 5–6-vuotiaiden kasvatus sekä opetus säilyi ennallaan. (Hänninen & Valli 1986, 131-133.)

2.2 Esikoulun asema vakiintuu 1960-luvun jälkeen

Yhdysvalloissa ja Euroopassa alkoi 1960-luvulla yhä suurempi kiinnostus esikoulua kohtaan. Niin tapahtui myös meillä Suomessa. Ensimmäinen esikoulukokeilu, jota valvoi ja johti kaupunginhallituksen asettama esikoulutoimikunta, lähti liikkeelle vuonna 1966 Lahdessa. Opetussuunnitelman rakensivat koulupsykologit ja lastentarhanopettajat yhdessä. Esikoulun lukujärjestyksessä oli 24 viikkotuntia ja se perustui ainejakoon. Lukujärjestyksen noudattaminen tuli kuitenkin olla lastentarhanomaista ja joustavaa. Kokeilussa oli mukana myös tutkimusta. (Hänninen & Valli 1986, 165-166.)

Esikoulukokeilun jälkeen 1960-luvun lopussa alkoi ketju erilaisia uudistuksia niin päivähoidon kuin esikoulunkin kehittämiseksi. Vuonna 1965 lastentarhanopettajaliitto jätti peruskoulukomitealle muistion, jossa ehdotettiin lastentarhojen siirtämistä opetustoimen alaisuuteen. Muistio ei mennyt läpi. Vuonna 1968 tuli kuitenkin voimaan koulujärjestelmän perusteista säätävä laki (467/68), jonka mukaan koulujärjestelmään voi kuulua lastentarha tai sitä vastaavia esiluokkia. Niinpä lastentarhanopettajaliitto otti asian esille uudestaan vuonna 1969. Muutosta varten opetusministeriö kokosi työryhmän selvittämään muutoksen vaikutuksia, jotka mahdollisesti tulisivat esille, jos koululaitokseen kuuluisi lastentarha tai

esiluokkia. Sama työryhmä suunnitteli esikouluopetuksen yleiset tavoitteet ja ehdotukset opetussuunnitelmien kehittämiseksi. (Hänninen & Valli 1986, 166.)

Vuonna 1970 valtioneuvosto puolestaan perusti esikoulukomitean, jonka tehtävänä oli määrittellä esikouluopetuksen tavoitteet ja laatia yleissuunnitelma esikouluopetuksen kehittämiseksi. Komitea suunnitteli esikoulukokeilun, joka aloitettiin syksyllä 1970 sekä kouluhallituksen että sosiaalihuollon alaisuudessa. Komitea jätti vuonna 1972 mietinnön, jossa esiopetus määriteltiin kaikiksi alle kouluikäisiin kohdistuvaksi suunnitelmalliseksi kasvatus- ja opetustoiminnaksi kun taas esikoulu tarkoittaa 6-vuotiaiden opetusta. Tavoitteet komitea jakoi sekä yhteiskunnallisiin että kasvatuksellisiin ja esitti, että tavoitteet voidaan saavuttaa luomalla kuusivuotiaita koskeva pakollinen ja maksuton kouluhallinnon alainen esikoulu. Esikoulua edeltävän esiopetuksen johto ja valvonta kuuluisi kuitenkin vielä sosiaalihuollolle. (Hänninen & Valli 1986, 166-167.)

Uudistukset eivät kuitenkaan toteutuneet niin kuin esikoulukomitea oli esittänyt. Taloudelliset voimavarat eivät riittäneet takaamaan kaikille kuusivuotiaille maksutonta esikoulua. Esikoulu ei myöskään siirtynyt kouluhallinnon alaisuuteen, sillä vuonna 1973 voimaan tullut laki lasten päivähoidosta (36/1973) esitti päivähoitoon olevan sosiaalihuollon alaisuudessa. Myös päivähoitopaikat jaettiin edelleen sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä eikä kuusivuotiaita asetettu etusijalle. Kokeilutoiminta, tutkimus- ja kehittämistyö jatkui kuitenkin runsaana. (Hänninen & Valli 1986, 168-169.)

Yksi näistä runsaista uudistuksista oli myös vuonna 1978 esitetty kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutuskomitean mietintö, jossa keskeiseksi tavoitteeksi nostettiin lasten koko persoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen sekä heidän kouluosaavutustensa tason kohottaminen. Mietinnössä käsiteltiin kolmea vaihtoehtoista suunnitelmaa. Ensimmäisen mukaan kuusivuotiaiden kasvatus ja koulutus järjestettäisiin vapaaehtoisena esiluokkana, toisen vaihtoehdon mukaan yhdeksänvuotiseen peruskouluun liitettynä ja oppivelvollisuuden suorittamiseen kuuluvana esiluokkana. Kolmannen vaihtoehdon mukaan kuusivuotiaiden kasvatus ja koulutus järjestettäisiin oppivelvollisuuden

suorittamiseen kuuluvaa kymmenvuotisen peruskoulun ensimmäisenä luokkana. (Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutuskomitean mietintö 1978, 126-127.)

2.3 1980-luvun esitykset esiopetuksen kehittämiseksi

Heti vuoden 1978 mietinnön jälkeen valtioneuvosto asetti komitean, jonka tehtävänä oli laatia ehdotukset lasten päivähoidon yleisiksi kasvatustavoitteiksi. Komitea aloitti työnsä vuonna 1979 ja sai sen päätökseen 1980. Komitean linjana oli päivähoidon kasvatuksen kokonaisvaltaisuus, joka tähtäsi lapsen koko persoonallisuuden tasapainoiseen kehittämiseen. Komitea esitti tavoitteet suhteellisen yleisiksi, mutta kuitenkin konkreettisesti. Mietinnöstä löytyi myös muutama lause kohdennettuna ainoastaan kuusivuotiaiden kasvatukseen. Niissä kehoitettiin tukemaan lasta tiedoissa, taidoissa ja toiminnoissa, jotka helpottavat lapsen selviytymistä koulussa sekä kiinnittämään yleisesti huomiota lapsen koulukypsyyden saavuttamiseen. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31, 103, 135.)

Yleisten kasvatustavoitteiden jälkeen vuonna 1984 kuusivuotiaat saivat oman esiopetussuunnitelman, jonka sosiaalihallituksen asettama lasten päivähoidon sisällön työryhmä valmisteli. Opetussuunnitelma pohjautui vuonna 1973 voimaan tulleeseen lakiin lasten päivähoidosta ja oli näin lain toiminnallinen konkretisointi kuusivuotiaiden kohdalta. Työryhmän lähtökohtana esiopetussuunnitelman laadinnassa oli laaja ja kokonaisvaltainen kasvatuksen sisältöalueiden käsittely lähinnä keskusaiheiden muodossa. Työryhmä jatkoi linjaa, jossa kasvatus nähtiin kokonaisvaltaisena lapsen persoonallisuuden tasapainoisena kehittämisenä. Esiopetussuunnitelman sisältö noudatti kasvatustavoitekomitean mietinnön mukaista linjaa. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 3, 16-18.)

Lasten päivähoidon sisällön työryhmä esitti myös tavoitteita esiopetuksen järjestämisestä. Sen mukaan kaikilla kuusivuotiailla tulisi olla mahdollisuus olla päiväkodissa, jossa he

saavat tarvitsemaansa esiopetusta. Päiväkodin ulkopuolisille kuusivuotiaille tulisi järjestää hoitopaikka niin, että heillä olisi mahdollisuus osallistua osapäiväisesti tai osa-aikaisesti päiväkodin toimintaan. Koulun yhteydessä olevien esiopetusryhmien tulisi työryhmän mukaan noudattaa pääpiirteiltään päiväkotien osapäiväryhmän toimintaa, jolloin viikoittainen toiminta-aika olisi 20 tuntia. (Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 66-67.)

2.4 1990-luvun esitykset esiopetuksen kehittämiseksi

Vuonna 1990 kouluhallitus asetti sosiaalihuollon ja kouluhallituksen yhteisen työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää esiopetuksen nykyinen tilanne Suomessa, laatia kansainvälinen katsaus esiopetuksen toteuttamisesta muissa maissa, laatia kehittämissuunnitelma esiopetuksen sisällöstä pedagogiset ja kehityspsykologiset tekijät huomioon ottaen, tehdä esitys esiopetuksen toteuttamismahdollisuuksista ja arvioida erilaisten toteuttamisvaihtoehtojen kustannukset. Työryhmän toiminnan taustalla oli eduskunnalle toukokuussa 1990 annettu valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko, jossa esitettiin tavoitteeksi sitä, että kaikille kuusivuotiaille tulisi 1990-luvulla turvata oikeus esiopetukseen peruskoulun tai päivähoiton yhteydessä. (Esiopetuksen kehittäminen 1991, 1, 5.)

Eduskunta hyväksyi hallituksen esityksen 15.2.1991 laiksi, jonka mukaan kaikille alle kouluikäisille tuli järjestää päivähoitopaikka viimeistään 1.8.1995 alkaen. Näin siis myös kaikilla kuusivuotiailla tuli olla mahdollisuus esiopetukseen. Työryhmä korosti kuitenkin, ettei kuusivuotiaiden esiopetuksen kehittäminen tarkoita peruskoulun ensimmäisen luokan aloittamista ennen nykyistä oppivelvollisuuskäyttäytymistä, vaikka antoikin ehdotuksen kuusivuotiaiden esiopetuksen maksuttomuudesta. (Esiopetuksen kehittäminen 1991, 1, 5, 13, 18.)

Opetusministeriö asetti vuonna 1991 lain myös peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista (171/91). Lain mukaan peruskoulussa annettavan esiopetuksen tuli kuusivuotiaiden päiväkotipalveluja täydentäen edistää oppivelvollisuuskäytäntöä nuoremmille lapsille tarkoitettujen kasvatus- ja opetuspalvelujen tasavertaista jakamista kunnassa. Tavoitteena oli edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä. Esiopetus voitaisiin järjestää yhdessä peruskoulun alaluokkien kanssa tai erillisessä esiopetusluokassa, mikäli oppilaita oli vähintään seitsemän.

Merkittävä askel kohti yhtenäistä 6-vuotiaiden esiopetusta oli myös vuonna 1996 valmistunut esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka on voimassa tulevaan uudistukseen saakka. Opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden idea on, että jokainen kunta valmistaa sen pohjalta oman esiopetuksen opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan lapsen ainutlaatuista yksilöllisyyttä, lapsen aktiivisuutta tiedonetsijänä ja esiopetusta, joka antaa lapselle aineksia omien tunteiden, toimintamallien, leikin sekä ajattelun kehittämiseen ja on vahvasti yhteydessä ympäristöön, jossa lapsi elää. Perusteissa tuodaan esiin myös esiopetuksen tavoitteita sekä lapsen kasvun ja oppimisen seurannan periaatteita. Myös yhteistyö eri tahojen kanssa sekä opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen ja arviointi nousee keskeiseksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 12-30.)

2.5 Esiopetusuudistus

Esiopetusuudistuksen takana on Paavo Lipposen toisen hallituksen ohjelmassa tavoitteeksi asetettu maksuttoman esiopetuksen toteuttaminen kaikille kuusivuotiaille niin, että uudistus käynnistettäisiin 1.8.2000. Hallitus antoi esityksen esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi eduskunnalle 1.10.1999, ja eduskunnan hyväksymisen jälkeen uudistus käynnistettiin tuolloin 1.8.2000. Kattava esiopetuksen järjestämisvelvollisuus kunnille tulee kuitenkin vasta vuotta myöhemmin eli 1.8.2001. (Esiopetusuudistus – Muistio 2000.) Yli 400

Suomen kuntaa lähti uudistukseen mukaan jo vuonna 2000. Loput vähän yli 30 kuntaa aloittavat maksuttoman esiopetuksen vuonna 2001. Kunnilla on vastuu päättää siitä, minkä lautakunnan ja hallintokunnan alaisuuteen kuusivuotiaiden lasten esiopetus sijoitettaisiin. (OAJ 1999a.)

Laki säättää siis lapselle oikeuden maksuttomaan esiopetukseen oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna koulussa, päivähoitopaikassa tai muussa esiopetuksen järjestämiseen soveltuvassa paikassa. Riippumatta siitä, missä paikassa esiopetus järjestetään, sovelletaan siihen perusopetusta koskevaa lainsäädäntöä. Kuitenkin jos esiopetus järjestetään päivähoitopaikassa, sovelletaan siihen myös päivähoitolakia ja sen nojalla annettuja asetuksia. Esiopetus on kuitenkin vapaaehtoista ja huoltaja voi päättää siitä. (Esiopetusuudistus – Muistio 2000.) Päävastuu esiopetuksen opetuksesta on luokanopettajilla ja lastentarhanopettajilla. Siirtymäkaudella, eli vuoden 2000 elokuusta vuoden 2001 heinäkuun loppuun, myös muilla päivähoidon tehtävissä toimivilla on oikeus toimia esiopettajana. Sen jälkeen vaaditaan opetusministeriön hyväksymää pätevyitysmiskoulutusta. (Valtioneuvoston asetus 327.)

Uudistuksen mukana voimaan tulee myös uusi valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelma, joka astuu voimaan 19.12.2000. Valtakunnallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen kunnallinen opetussuunnitelma voidaan ottaa käyttöön 1.8.2001, kuitenkin viimeistään 1.8.2002. Ennen 1.8.2001 opetussuunnitelmien tulee pohjautua voimassa olevaan opetussuunnitelmaan eli vuoden 1996 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 22.)

Uudistuksen myötä varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat ryhtyneet ajamaan päivähoiton siirtymistä sosiaalishallinnon alaisuudesta opetustoimen puolelle. Päivähoitolain muutos, joka tuli voimaan vuonna 1995, takaa jokaiselle suomalaiselle lapselle oikeuden julkiseen varhaiskasvatukseen. Näin varhaiskasvatuksesta tuli perusopetuksen tavoin kansalaisoikeus. Uudistusten myötä on todettava, että yhtenäisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän edellytyksenä on, että myös alle kouluikäisten lasten palvelut ovat kasvatus- ja koulutuskokonaisuudessa mukana. Muutos edellyttää hallinnollisten,

kulttuuristen ja pedagogisten esteiden poistamista. Merkittävää on kuitenkin se, että pelkästään hallinnollinen uudistus mahdollistaisi paremmin myös kulttuuristen ja pedagogisten esteiden voittamisen. Päivähoidon ja koulun ollessa samalla hallinnonalalla kasvuympäristöjen yhteistyö ja lapsen joustava siirtyminen oppimisympäristöstä toiseen olisi helpompaa. Myös opetussuunnitelmatyö vahvistuisi. (LTOL 2000.) Nähtäväksi jää, miten tämä koko varhaiskasvatusta koskeva uudistus etenee.

Kokoavasti voidaan siis todeta, että vuoden 2001 esiopetusuudistuksen taustalla on pitkä prosessi erilaisia kokeiluja, ehdotuksia ja aikaisempia uudistuksia. Keskeistä on kuitenkin se, että esiopetuksen rooli on nähty jo Fröbelin ajoista lähtien kouluvalmiuksien kehittäjänä. Kaikki uudistukset ja uudistuspyrkimykset ovat pohjautuneet tähän näkökulmaan. Tavoitteena on ollut lapsen kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen sekä kasvatuksen kokonaisvaltaisuus. Kouluvalmiusnäkökulman vuoksi esiopetusta on Suomessa jo Cygnaeuksen ehdotuksista lähtien pyritty liittämään koulujärjestelmään tai ainakin on pyritty saamaan sitä mahdolliseksi kaikille lapsille. Myös maksutonta esiopetusta on ajettu 1970-luvulta lähtien. Vaikka esiopetus on ollut vahvasti koulumaailman keskusteluissa mukana, on koko ajan korostettu leikin keskeistä merkitystä esiopetuksessa ja koulun roolia järjestelmällisen opetuksen antajana. Muutaman vuoden kuluessa nähdään mihin suuntaan seuraavat uudistukset lähtevät, sillä onhan puhuttu vahvasti myös koulun aloittamisesta jo kuusivuotiaana.

3 ESIOPETUKSEN SUHDE KOULUNALOITUKSEEN

Tässä luvussa rakennetaan ja esitetään tutkimuksen varsinainen teoreettinen viitekehys. Teoreettinen viitekehys koostuu tutkijoiden ja asiantuntijoiden tutkimustuloksista, näkemyksistä ja ajatuksista, jotka ovat pohjana tämän tutkimuksen tutkimusongelmille. Teoreettisen viitekehysten viimeisessä alaluvussa kootaan yhteen nämä kaikki tutkimuksen taustalla olevat asiat ja luodaan siten väline tämän tutkimuksen aineiston analyysille. Koonnin myötä myös kokonaisuuden muodostaminen teoreettisesta viitekehyksestä on helpompaa.

3.1 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaihe

Ihmisen kehitystä on tutkittu paljon. Monien tunnettujen tutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi on tullut kuitenkin ensisijaisesti lapsen kehityksen tutkiminen, vaikka erilaiset elämäntutkimuksetkin ovat vallanneet tilaa itselleen. Lapsen kehityksen tutkimus on tutkijoiden mukaan keskeistä muun muassa siitä syystä, että lapsuus on nopean kehittymisen aikaa. Lisäksi varhaisilla kokemuksilla on pitkät vaikutukset ja vaikeita kehityksen prosesseja ja toimintoja on helpompi ymmärtää niiden juuri muotoutuessa. (Vasta, Haita & Miller 1995, 4-7.)

Kehitysvaiheiden tutkimus on nostanut esiin yleisiä linjoja ihmisen kehityksessä. Muuan muassa tunnetut teoreetikot Jean Piaget ja Lev Vygotsky ovat todenneet, että kehitys on jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Kehitykseen vaikuttavat sekä myötäsyttyiset, perinnölliset ominaisuudet että kasvuympäristöstä tulevat vaikutukset. Ihminen on siis syntymästään asti sosiaalinen, joten hän oppii ympäristöstään käyttäytymismallit, arvostukset ja asenteet, mutta hän omaa myös tiettyjä perinnöllisiä kehityspiirteitä. (Vasta ym. 1995, 33, 37-38.) Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan pääpiirteittäin näitä esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kokonaispersoonallisuuteen liittyviä yleisiä linjoja kehityksen osa-alueittain.

Fyysinen ja motorinen kehitys

Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi on motorisissa taidoissaan aktiivinen. Tämä johtuu siitä, että yleiset liikkumistoiminnot ja tasapaino ovat kehittyneet sekä erilaisten hienomotoriikkaa vaativien asioiden suorittaminen on helpompaa. Myös lapsen suuret lihasryhmät ovat kehittyneet, ja näin lapsi pystyy monipuolisiin ja hallinnallisesti vaikeiden liikkeiden suorittamiseen. Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi harjoittaa motorisia taitojaan paljon leikkiessään, jolloin sekä sosiaalinen että fyysinen vuorovaikutus muiden lasten kanssa lisääntyy. (Vasta ym. 1995, 188-189.)

Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen pituuden kehityksessä ei ole suuria eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tyypillisesti tämän ikäinen lapsi on 110 ja 125 cm välillä. Tytöt ovat kuitenkin ehkä hieman painavampia aina kahdeksaan ikävuoteen saakka, jolloin suunta muuttuu. Huomioitava on myös se, että 6–8-vuotiaalla lapsella aivot kehittyvät paljon nopeammin kuin vartalo yleisesti. Vartalon mittasuhteet alkavat kuitenkin olla jo lähes samansuuntaiset kuin täysi-ikäisellä ihmisellä. Pään koko ei enää hallitse vartaloa niin selvästi kuin aikaisemmin. (Vasta ym. 1995, 194-197.)

Kognitiivinen kehitys

Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi alkaa olla Piaget'n teorioiden valossa kognitiivisessa kehityksessään pääsemässä eroon esioperationaalisen vaiheen itsekeskeisyydestä ja siten siirtyä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Konkreettisten operaatioiden kehityksessä muun muassa loogisella ajattelulla on keskeinen merkitys. Kun lapsi on tässä vaiheessa hän pystyy yhdistelemään, erottelemaan ja muuttamaan informaatiota ajattelussaan tiettyjen periaatteiden mukaan. Lisäksi lapsen kognitiivisessa kehityksessä keskeistä on muistitoimintojen kehittyminen. Lapsen muistikapasiteetti lisääntyy, hän kehittää erilaisia muististrategioita ja tulee yhä enemmän tietoiseksi omista muistitoiminnoistaan. (Cole & Cole 1989, 310, 417, Vasta ym. 1995, 35.)

Jo esioperationaalisen kauden lopussa lapsen maaginen ajattelu on vähentynyt ja rationaalisuus lisääntynyt. Tämä jatkuu myös konkreettisten operaatioiden kaudella. Maagisen ajattelun väheneminen ja rationaalisuus eivät kuitenkaan estä lapsen mielikuvituksen olemassaoloa. Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi onkin erittäin innokas itse sepittämään satuja ja tarinoita. Merkittävää on kuitenkin se, että tämän ikäiset lapset pystyvät jo osittain pitämään kuvitellun ja toden erillään, eroja kuitenkin on. Kuvitellun ja toden erillään pitäminen on helpointa silloin, kun lapsi on itse keksinyt tarinan. (Takala & Takala 1988, 123-124.)

Ajattelun ja muistin kehityksen ohella kielen kehitys on osa kognitiivista kehitystä. Ennen esikouluikää, noin 3–4-vuotiaana, kielen kehitys on nopeaa, joten jo 5-vuotiaana hallitaan esimerkiksi taivutusjärjestelmän perusasiat. Peruskielioppi alkaa olla hallussa ennen kouluun menoa ja sanavarastokin on melko suuri (yli 2500 sanaa). Oppiminen on sääntöjen yhdistelyä ja muokkausta. Kielen kehityksen kohdalla on myös huomioitava, että kielen omaksumisen myötä lasten keskustelutaidot kehittyvät ja monipuolistuvat koko ajan. Kielen hallinta on muuttunut helpommaksi, joten lapset pystyvät puhumaan asioistaan ja keskustelemaan hieman vaikeimmistakin asioista. Lisäksi he pystyvät kertomaan tunteistaan ja ilmaisemaan itsensä ymmärrettävästi. Lapset pystyvät ymmärtämään myös toisia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Leiwo 1986, 84-98.)

Sosiaalinen kehitys

Usein noin kuudesta ikävuodesta alkaen lapsi viettää keskimäärin 40 prosenttia ajastaan samanikäisten lasten parissa. Tämä aiheuttaa lapsen elämässä muutoksia, sillä aikuisen kontrolli vähenee ja lapsen täytyy oppia pelaamaan lasten omilla säännöillä. Sosiaalinen kontrolli on lasten keskuudessa erilaista, ja lapsen tulee oppia toimimaan erilaisten lasten kanssa. Myös lapsen sosiaalistumistavat muuttuvat, sillä vanhemmat eivät enää tuo niin vahvasti hänen eteensä valmista sosiaalista elinympäristöä. Lisäksi lasten sosiaalisessa toiminnassa erilaisilla säännöillä on keskeinen merkitys. Lapset pyrkivätkin leikeissään ja toimissaan sääntöjen kautta luomaan ymmärrystä heidän omasta toiminnastaan ja muiden lasten ajatuksista. (Cole & Cole 1989, 476-479.)

Erik H. Erikson (1982, 245-284) kuvaa lasten sosiaalisia pyrkimyksiä esi- ja alkuopetusiässä joko aggressiivisiksi tai ahkeruutta tavoitteleviksi. Aggressiivisuuden avulla lapsi pyrkii menestymään, hyökkäämään ja valloittamaan. Keskeistä on kuitenkin aloitteellisuus, jonka vastakohtana lapsi saattaa kokea syyllisyyttä. Tämä vastakkainasettelu kuvaa lapsen halua itsemääräämiseen. Esi- ja alkuopetusikäisellä lapsella tämän aloitteellisuus-syyllisyydentunto-asettelu saattaa kuitenkin siirtyä jo kouluikäisen ahkeruuden pyrkimyksiin, joilla lapsi hakee sosiaalista tunnustusta ja hyväksyntää. Tämän ikäistä lasta alkaa enenevässä määrin kiinnostaa ympäristön ilmiöt, ja hän ottaa mielellään osaa toimintaan ja haluaa kantaa vastuuta. Ahkeruuden vastapainona katsotaan puolestaan olevan alemmuudentunne omasta riittämättömyydestä.

Emotionaalinen kehitys

Ennen kouluikää lapsi on jo saavuttanut merkittäviä vaiheita tunne-elämän kehityksen alueella. Lapsi on kehittänyt tunteen ja tietoisuuden itsestään, omasta minästään. Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi alkaa kuvata itseään enemmän persoonallisten ominaisuuksien perusteella, ei niinkään enää fyysisten piirteiden perusteella. Täten emotionaalinen kehitys on osallaan yhteydessä lapsen ajatuksiin omasta minästään. (Vasta ym. 1995, 494-496.)

Emotionaaliseen kehitykseen on vahvasti sidoksissa myös sosiaalinen kehitys. Sosiaalista kehitystä kuvaavassa kappaleessa esitettyyn Eriksonin näkemykseen esioperationaalisessa vaiheessa olevan lapsen oma-aloitteisuuden ja syyllisyyden tunteista sekä konkreettisten operaatioiden vaiheessa olevan lapsen ahkeruuden ja alemmuudentunteista sisältyy lisäksi esi- ja alkuopetusikäisellä monia muitakin tunteita. Näitä ovat esimerkiksi uteliaisuus, kateellisuus, päämäärätietoisuus, kilpailuista nauttiminen, itseluottamus, turhautuminen, epätoivo ja toivo sekä mielihyvä. (Cicchetti & Hesse 1982, 20-22).

Eettinen ja uskonnollinen kehitys

Eettistä kehitystä voidaan tarkastella moraalikäsitusten valossa. Piaget'n moraaliteorian mukaan 6–7-vuotias lapsi on osaksi heteronomisen moraalin ja osaksi moraalisen realismin vaiheessa. Heteronomisen moraalin vaiheessa lapsen noudattamat säännöt perustuvat aikuisten esittämiin käskyihin ja kieltoihin. Käskyjen ja kieltojen voima saattaa kuitenkin olla vielä sidottu niiden antajan läsnäoloon eli laki menettää merkityksensä auktoriteetin poissaollessa. Varsinkin 7-vuotiailla alkaa kuitenkin jo näkyä piirteitä moraalista realismista, jolloin auktoriteettien valta alkaa häipyä ja toveripiirin vaikutus kasvaa. Tällöin käsitys oikeudenmukaisuudesta on selkeä ja lapset vaativat samoja sääntöjä kaikille. (Piaget & Inhelder 1977, 120-122.)

Esi- ja alkuopetusikäisen uskonnolliseen kehitykseen oli vaikea löytää teoriaa ja tutkittua tietoa. Eri näkemyksiä on kuitenkin esitetty. Tamm (1988, 22-25, 56-57) kirjoittaa, että 6–7-vuotiaan lapsen uskonnolliseen kehitykseen vaikuttaa vahvasti yliminän rakentuminen. Yliminä koostuu äiti- ja isäkuvista sekä lapsen omastatunnosta. Näiden perusteella lapsi pystyy rakentamaan oman sisäisen maailmansa, johon muun muassa jumalakäsitys muodostuu. Lapsen jumalakäsitys perustuu Tammin mukaan Jumalan valtavaan luomisvoimaan, viisauteen ja kaikkivaltiuteen. Jeesus on lapselle jumalallinen hahmo, joka tuli taivaasta ja jolla on valta ja voima ihmetekoihin. Esiopetusikäiset lapset korostavat Jeesuksen ominaisuuksista hänen hyvyttään ja avuliaisuuttaan. Jeesus on lapsille merkittävä ja kiehtova henkilö ja siksi raamatunkertomuksilla on keskeinen merkitys.

3.2 Kouluvalmius

Kouluvalmius on herättänyt jo pitkään keskustelua. Kouluvalmiuksien problematiikkaa kuvaakin hyvin 1960-luvulla Frances L. Ilgin ja Louise Bates Amesin (1964, 15-18) esittämät ajatukset Yhdysvaltojen koulun aloittavista lapsista. Jo silloin esitettiin seuraavaa: "Monien vuosien ajan on ollut paljon erilaisia mittaamistapoja päättää lasten valmiuksista aloittaa koulu." Jos ajatukset ovat jo silloin olleet monitahoisia, voidaan vain kuvitella, miten mittaamistavat ovat vuosien kuluessa vielä muuttuneet ja näkökulmat laajentuneet.

Kouluvalmiuden kysymys ei siis ole yksinkertainen. Ilg ja Ames (1964, 15-18) pohtivat myös lastentarhan asemaa koulun aloittamisessa. Miten lastentarhassa voitaisiin tukea lapsen kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla, jotta koulun aloitus olisi mahdollisimman sujuvaa? Asia puhututtaa vahvasti myös nykyään, ja on yhtenä perustana myös tälle tutkimukselle. Kouluvalmiuksien määrittämisen ongelmallisuudesta huolimatta on tutkimusten ja kokemusten perusteella nähtävissä yhteisiä linjoja, joita esitän tässä alaluvussa.

Kouluvalmiutta aloitetaan systemaattisesti havainnoida lapsessa muutama vuosi ennen koulun alkua. Lapsen kouluvalmiuksien havainnointia tekevät lapsen vanhemmat, päivähoidon henkilökunta, neuvolan henkilökunta sekä lääkärit. Valmiutta havainnoidaan, jotta lapsen yksilölliset erityispiirteet ja -tarpeet saataisiin selville, mutta myös siksi, että mahdolliset koululykkäystapaukset tai kehityksessä paljon edellä olevat tapaukset saataisiin selville. Ehdotukset kouluvalmiuden tutkimuksista, koululykkäyksen ollessa mahdollinen, tekevät vanhemmat, päivähoidon henkilökunta tai terapeutit. Kouluvalmiustestejä ja -arviointia tekevät psykologit ja lääkärit sekä päivähoidon henkilökunta. Ainoastaan vanhemmilla on kuitenkin oikeus päättää aloittaako lapsi koulun vai ei. (Linnilä 1997, 16-19.)

Kouluvalmiuksia arvioitaessa on oppimisvalmiuksien todettu olevan keskeisellä sijalla lapsen kehityksessä. Oppimisvalmiuksien ollessa esikouluvaiheessa ja koulutulokkaana riittävän vahvat, on ennuste koulussa selviämislle ja kitkattomalle oppimiselle myöhemminkin hyvä. Tällöin lapsen kehitys etenee ikään kuin itsestään tuottamatta lapselle tai hänen vanhemmilleen huolta. Voidaan myös käänteisesti todeta, että lapsen puutteelliset perusvalmiudet oppimisen osalla ovat oppimis- ja kouluvaikeuksien taustalla. Tästä syystä jo esikouluvaiheessa tulisi pyrkiä puutteellisten oppimisvalmiuksien selvittelyyn. (Alahuhta 1992, 45.)

Megan M. McClelland, Frederick J. Morrison ja Deborah L. Holmes (2000, 307, 323-327) ovat tutkineet Loyolan yliopistossa Chicagossa oppimisvalmiuksia työskentelyyn liittyvien taitojen kautta. Tutkimuksessa oli mukana 82 lasta, joilla oletettiin olevan alhaiset akateemiseen työskentelyyn vaadittavat taidot. Tutkimus aloitettiin lasten ollessa päiväkodissa, ja heitä seurattiin aina toiselle luokalle saakka. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että alhaiset työskentelytaidot ovat riskitekijä suoriutumisessa koulun vaatimuksista ainakin ensimmäisellä sekä toisella luokalla. Sen lisäksi, että lasten akateemiset työskentelytaidot olivat alhaiset, oli lapsilla myös enemmän käyttäytymisongelmia ja kielelliseen valmiuteen sekä kuuntelemiseen liittyviä ongelmia.

Oppimisvalmiudet ja työskentelytaidot ovat siis keskeisellä sijalla kouluvalmiutta pohdittaessa, mutta mitä sitten suomalaiselta seitsemänvuotiaalta koulunaloittavalta lapselta voidaan ylipäättään edellyttää? Millaisia hänen kouluvalmiuksiensa tulisi olla? Maija-Liisa Linnilän (1997, 16) näkemyksen mukaan kouluvalmius voidaan todeta olevan rakenteellisten ja fysiologisten tekijöiden, kuten sukupuolen, kypsyystason ja sairauksien sekä yksilön psykologisten tekijöiden, kuten älykkyyden, asenteiden ja kokemusten, yhteistulosta. Lisäksi kouluvalmiuteen vaikuttavat sosiaalipsykologiset tekijät, kuten yksilön asema ryhmässä sekä erilaiset arvostukset ja normit. Tällöin kouluvalmiudessa on kyse lapsen laaja-alaisen toiminnan ja toimintaedellytysten tasosta, jossa kouluvalmius on sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulosta. Tätä yhteistulosta säätelevät lapsen persoonalliset ominaisuudet.

Linnilän näkemyksen ohella myös Tony Dunderfelt on esittänyt oman näkemyksensä lapsen kouluvalmiudesta. Huomioitava on, että kumpikaan näkemys ei perustu heidän omiin tutkimuksiin, vaan ovat koottuja näkemyksiä aikaisemmista teorioista. Dunderfelt (1998, 85) toteaa oppikirjassaan, että lapselta vaaditaan riittävää fyysistä kehitystasoa, jotta hän selviää koulumatkojen ja koulupäivän rasituksista. Lapsen tulee myös pystyä aisti- ja liikejärjestelmän hallintaan, jolloin esimerkiksi silmän ja käden koordinaation tulee olla hyvä. Lisäksi lapselta vaaditaan pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä, jotta valmius uusien virikkeiden vastaanottamiseen ja kyky tehtävien suorittamiseen keskittyneesti onnistuisi. Kouluvalmiuden edellytyksenä on Dunderfeltin kokoaman näkemyksen mukaan lisäksi se, että lapsi on sellaisessa yksilöitymisen vaiheessa, jossa hän pystyy turvallisesti mielin toimimaan itsenäisesti koko koulupäivän ajan. Tähän liittyy myös sosiaalinen kehittyneisyys, sillä ilman turvallista itsenäisyyden tunnetta ei voi etsiä toisten seuraan eikä kehittää empatiakykyä. Sosiaalisen kontrollin ja arvostelun sietokyky on osa sosiaalista kehittyneisyyttä. Kouluvalmius vaatii lisäksi lapselta kognitiivisten kykyjen kypsyyttä, hänen tulee ymmärtää puhetta sekä pystyä ilmaisemaan itseään puheen keinoin.

Kun kouluvalmiuden edellytyksiä katsotaan tutkimusten valossa, ovat tulokset samansuuntaisia kuin Linnilän ja Dunderfeltin näkemykset. Tarja-Tuulia Kallion ja Kristiina Mäen (2000, 102-103) tutkimuksessa paneuduttiin kouluvalmiuden problematiikkaan kouluvalmiustestejä tekevien psykologien näkökulmasta. Tutkimuksen otsikko kuvaa hyvin aiheen näkökulmaa: Kouluvalmius – edelleen lapsen valmiutta? Kouluvalmius nähtiin lapsen kohdistuvina odotuksina ja vaatimuksina, joita voidaan tarkastella hyvinkin pieninä osina ja yksittäisinä taitoina. Haastatellut psykologit olivat pääasiassa sitä mieltä, että kouluvalmius ei ole sidoksissa ikään, vaan jokainen lapsi saavuttaa sen oman yksilöllisen kehitystasonsa mukaisesti.

Pirjo Forss-Pennanen (1990, 76-77) on puolestaan tutkinut lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkemyksiä koulutulokkaan kouluvalmiuksista. Tuloksissa tulee esille suhteellisen hyvää yksimielisyyttä asiasta. Koulutulokkaan kolmen tärkeimmän taidon kohdalla lastentarhanopettajat ja luokanopettajat näkevät kaksi täysin samaa taitoa keskeisenä. Nämä ovat kyky tehtävien loppuun suorittamiseen sekä itsehallinnallisten

taitojen kehittyminen. Lisäksi lastentarhanopettajat näkevät lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen valmiudet keskeisenä, kun taas luokanopettajat sosiaalisen kanssakäymisen taidot. Koulutulokkaan kolmen tärkeimmän ominaisuuden kodalla nousee esiin niin ikään kaksi samaa ominaisuutta, yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen edellyttämät valmiudet sekä keskittymiskyky. Lisäksi lastentarhanopettajat nostivat esiin oma-aloitteisen aktiivisuuden ominaisuudet ja luokanopettajat ajattelun sekä kommunikaation edellyttämät ominaisuudet.

Lapsen kouluvalmiuden pohtiminen on käännetty viime aikoina monesti myös koulun näkökulmaan. Milloin koulu on valmis ottamaan vastaan kaikki lapset? Vaikka tämä tutkimus ei pyrikään löytämään vastausta kysymykseen, haluan nostaa laajentavan näkökulman esille. Southern Illinoisin yliopiston tutkijan Martha P. Carltonin ja Gerge Masonin yliopiston tutkijan Adam Winslerin (1999, 8-10) artikkelissa nostetaan esille uudenlaisen paradigman merkitys. Heidän esittämä uusi paradigma perustuu Vygotskin sosiokulttuuriseen teoriaan sekä nykyaikaisiin kehitysteorioihin. Paradigmassa korostetaan nimenomaan kaksisuuntaista vuorovaikutusta koulun ja koulun aloittavan lapsen välillä. Näin pystyttäisiin paremmin takaamaan lapsen menestyminen. Uusi paradigma vaatii koulun puolelta siis yhä suurempaa satsausta koulun aloittaviin lapsiin.

Suomessakin tätä asiaa on korostettu. Maija-Liisa Linnilä (1997, 19-23) on pohtinut kouluvalmiuden vaatimusten ohella myös tätä ilmiötä. Hän toteaa, että koulutulokkaiden kouluvalmius on yhteydessä opetukseen, joten keskustelu lapsen kouluvalmiudesta tulisi siirtää keskusteluun koulun järjestämästä opetuksesta. Teoriassa voidaan todeta, että jokaisella lapsella on tarvittavat kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu lapsen kehitystasoon. Ajatus kuulostaa koulun kannalta haastavalta, mutta myös peruskoululaki edellyttää, että opetus tulee järjestää oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tärkeää onkin pohtia, mitkä asiat mahdollistavat lapsen kykyjen esille tulon ja mitkä edistävät kehitystä. Lisäksi tapa suhtautua osaamiseen ja osaamattomuuteen tulisi nostaa vieläkin enemmän esille ja pohtia koulun asenteellisia valmiuksia.

Myös Kallio ja Mäki (2000, 98-99,104) nostivat tutkimuksessaan esille koulun valmiuden. He toteavat tutkimuksensa tuloksissa, että psykologit näkevät kouluvalmiustutkimusten olevan tärkeitä niin kauan kuin koulumme ei huomioi lapsia omina yksilöinä. Kallio ja Mäki pohtivatkin, voiko muutos koulun valmiuteen ottaa koulutulokkaita vastaan edes olla mahdollinen niin kauan kuin psykologit tekevät kouluvalmiustutkimuksia ja näkevät ne tarpeellisiksi. Kallion ja Mäen haastattelemat psykologit näkivät kuitenkin, että koulut tarvitsevat resursseja huomattavasti enemmän, jotta ne olisivat valmiimpia tarjoamaan kaikille seitsemänvuotiaille lapsille opetusta. Huolestuttavaa oli kuitenkin se, että psykologit eivät edes tieneet, millaisia nykyajan koulut ovat oppimisympäristöltään.

Kallion ja Mäen tutkimuksen kritiikki kohdistui siis myös kouluvalmiustesteihin. He jatkavat pohdintaa päivähoitoon ja kritisoivat psykologien ajatusta siitä, että kouluvalmiustestit ovat välttämättömiä, jotta päivähoidossa ilmenneet asiat voitaisiin todentaa. Tarvitaanko siis kouluvalmiustutkimuksia varmentamaan jo todettua asiaa? Lisäksi kouluvalmiustutkimusten pyrkimyksenä on lapsen olemassa olevien taitojen monipuolinen mittaaminen koulussa tarvittavia tietoja ja taitoja varten, mutta se kiinnittää hyvin vähän huomiota lapsen kykyyn oppia. Kallio ja Mäki korostivat kuitenkin kouluvalmiustesteihin liittyvän lapsen kasvuympäristöjen yhteistyön merkitystä, sillä näin tutkimuksen tuloksia voidaan optimaalisesti käyttää hyväksi. Puutteena nähtiin se, että kouluvalmiustesti tehdään usein liian myöhään lapsen oppimisvalmiuksien kehittymistä ajatellen. (Kallio & Mäki 2000, 99-100.)

Nyt kun kuusivuotiaiden esiopetusta on uudistettu, on nostettu esille myös kysymys koulun aloittamisesta jo kuusivuotiaana. Onko lapsi valmis kouluun kuusivuotiaana? On todettavaa, että maksuttoman esiopetuksen järjestäminen kaikille kuusivuotiaalle ei ole tarkoitettu ainakaan vielä alentamaan koulunaloittamisikä. Monet alan asiantuntijat ovat kuitenkin esittäneet, että juuri tästä olisi kyse ja lähitulevaisuudessa koulu aloitettaisiin jo kuusivuotiaana. Tony Dunderfelt (1998, 84-85) kirjoittaa kouluvalmiudesta ja toteaa, että on näkemyksiä, joiden mukaan suomalaiset lapset voisivat aloittaa koulun aikaisemmin kuin nykyään. Näkemykset perustuvat oletukseen, että tiedolliset vaatimukset ovat nyky-yhteiskunnassa lisääntyneet. Tästä syystä suomalaiset lapset ovat ikään kuin alakynnessä

kansainvälisessä kilpailussa, sillä esimerkiksi Japanissa, Yhdysvalloissa ja monissa Euroopan maissakin koulu aloitetaan lapsen varhaisemmassa kehitysvaiheessa. Lisäksi on nähty, että seitsemän vuoden ikä koulunaloittamisessa on alun perin juontanut juurensa koulumatkojen raskaudesta. Nykyään niin ei enää ole, vaikka syrjäseutujen lasten koulunkäynti onkin ongelmallista.

Keskustelu kuusivuotiaista on ollut esillä myös muissa pohjoismaissa. Peder Haug (2000, 30-44) on tarkastellut Norjan ongelmia kuusivuotiaiden lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Haug toteaa, että kuusivuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen organisointi herättää kaikkein eniten keskustelua. Pitäisikö kuusivuotiaiden opetus järjestää päiväkodissa vai koulussa? Tätä keskusteluahan me käymme myös Suomessa. Myös Haug huomauttaa, että koulun aloittamisiän laskeminen vuodella saattaa luoda lisää tasa-arvoisuutta eri maiden lasten välille. Lisäksi hän korostaa, että ratkaisu tuntuu olevan lähinnä poliittinen ja siksi täysin oikean ratkaisun löytäminen on vaikeaa. Keskusteluissa kouluvalmiudesta ja koulunaloittamisiästä on Haugin mielestä syytä myös pohtia lapsuuden merkitystä. Onko lapsuus arvo sinänsä vai onko se investointi tulevaisuuteen?

Kuusivuotiaiden koulunaloittamista voidaan tarkastella myös sosiaalisten taitojen näkökulmasta. Tuija Lyytinen (1994, 87, 93) toteaa artikkelissaan, että koulun aloittamisen vaikeudet johtuvat usein sosiaalisten taitojen puutteesta. Hänen mukaansa koulun aloitus, olipa kyse kuusi- tai seitsemänvuotiaasta, luo lapselle tietyn sosiaalisen ympäristön, jonka mallin mukaan eläminen tukee sosiaalista kehitystä ja antaa turvallisuuden tunteen. Täten kysymys olisi jälleen lähinnä koulun menetelmistä ottaa vastaan koulutulokas. Huomioitava on kuitenkin, että näkökulma ei pohjaudu Lyytisen omaan tutkimukseen vaan on hänen muodostamansa näkemys asiantuntijoiden esittämien ajatusten ja tutkimusten pohjalta.

Sosiaalisten taitojen näkökulman lisäksi Lyytinen (1994, 93) pohtii koulunaloittamisiän alentamisen hyviä ja huonoja puolia. Koulunaloittamisiän alentamista puoltavana asiana hän tuo esille sen, että kehitysviivästymien korjaamiseen päästäisiin aikaisemmin ja nopeammin kehittyneiden lasten kouluun pääsyä helpotettaisiin. Myös vieraiden kielten

opetus voitaisiin aloittaa aikaisemmin. Koulun aloittamisiän alentamisen vastustaminen puolestaan juontaa juuret hänen mukaansa siitä, että lasten iltapäivähoito tulisi olla järjestelmällisempää.

Näiden edellä esitettyjen näkökulmien perusteella voidaan todeta, että kouluvalmiuden kysymys ei todellakaan ole yksinkertainen. Kouluvalmiutta tullaan kuitenkin todennäköisesti vielä pitkään pitämään keskusteluissa mukana, ja se on osa tässäkin tutkimuksessa tutkittavan kuusivuotiaiden esiopetuksen luonnetta. Huomioitava on kuitenkin, että kouluvalmius voidaan nähdä monella tavalla, toiset näkökulmat sulkevat toisensa pois, toiset taas eivät, osassa näkemykset loppujen lopuksi kohtaavat. Siksi kouluvalmiuden olemuksen tunteminen ja näkemysten tutkiminen on tärkeää.

3.3 Esiopetuksen merkitys lapsen kehitykselle

Esiopetuksen merkitystä lapselle on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksia on tehty pääasiassa joko esiopetuksessa tai ensimmäisillä luokilla oleville lapsille. Huomioitava näissä tutkimuksissa on, että lapsen osaamiseen ja toimintaan vaikuttaa myös moni muu lapsen elinympäristössä oleva asia, niin kuin lapsen kehitystä kuvaavassa alaluvussa jo todettiin. Tästä syystä esiopetuksen merkitystä tulee pikemminkin tarkastella ilmiönä näiden muiden asioiden joukossa kuin yhtenä ainoana merkittävänä asiana. Tässä tutkimuksessa ei ole kuitenkaan resurssien puutteen vuoksi mahdollista nostaa näitä muita vaikuttavia tekijöitä esille.

Kansainvälisestä näkökulmasta lähdettäessä voidaan esille nostaa Wolfgang Tietzen (1987, 146-148) tutkimus saksalaisesta esikoulusta ja sen merkityksestä lapselle. Tulokset kerättiin lasten neljännen kouluvuoden jälkeen. Tietze toteaa tuloksissaan, että ne lapset, joilla oli ollut mahdollisuus käydä esikoulua olivat ensimmäisillä koululuokilla vähemmän erityisopetuksessa. Lisäksi esikoulun käyneistä lapsista harvempi jäi luokalle tai tarvitsi

koululykkäystä. Kuitenkin myös Tietze korostaa, että esikoulun vaikutuksia tulee arvioida suhteessa muihin lapsen kehitykseen vaikuttaviin tekijöihin.

Suomalaiset tutkimukset ovat samoilla linjoilla Tietzen tutkimuksen kanssa. Hillevi Kääriäisen (1980, 40, 56-59) tutkimus kouluvalmiudesta käsitteli esikoulun merkitystä lapsen kehitykselle. Vaikka tutkimus onkin jo suhteellisen vanha, se antaa jonkinlaista kuvaa kouluvalmiuden ja esiopetuksen suhteista toisiinsa. Kääriäinen toteaa erilaisilla testistöillä saaduissa tuloksissaan, että esikoulun käymisellä oli selvä yhteys kouluvalmiuteen. Esikoulun vaikutusta lapsen kouluvalmiuteen selittää tässä tutkimuksessa kuitenkin muun muassa se, että esikoulussa oli käytetty runsaasti samanlaisia harjoituksia kuin testistöjen osa-alueet olivat. Esikoulun käymisen katsottiin kuitenkin harjaannuttavan hyvin erityisesti muistin aluetta.

Uudempaa tutkimustietoa on saatavilla jo edellä mainitusta Kallion ja Mäen (2000, 103) tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa psykologit korostivat kuusivuotiaiden esiopetuksen merkitystä nimenomaan yksilöllisten kouluvalmiuksien kehittäjänä. Keskeiseksi perusteluksi psykologit katsoivat sen, että silloin kielelliset ja motoriset taidot sekä sosiaaliset ominaisuudet kehittyvät runsaasti.

Satu Kuukkasen ja Terhi Schnekin (1998, 69-71) tutkimuksen näkökulmana puolestaan oli päivähoiton henkilöstön näkemykset esiopetuksen merkityksestä lapsen kehitykselle ja kouluvalmiuksille. Esiopetuksen merkitys nähtiin positiivisena asenteena koulua kohtaan, sillä lapsilla oli enemmän tietoja ja kokemuksia koulun maailmasta. Merkitys näkyi myös lasten kokemuksissa ryhmässä toimimisesta. Koulun aloittamisen katsottiin myös helpottuvan, sillä esiopetusryhmän tuttuja kavereita siirtyi samaan kouluun. Lisäksi esiopetuksen katsottiin tasaavan kehityseroja ja luovan kouluvalmiuksia, sillä materiaalit ja työtavat olivat tuttuja. Ensimmäisen luokan alussa esiopetuksessa olleiden lasten arveltiin olevan älyllisen alueen taidoiltaan esiopetuksesta ulkopuolella olleita lapsia kehittyneempiä. Tutkimukseen osallistuneet katsoivat kuitenkin, että kahden vuoden kuluessa erot tasoittuvat.

Esiopetuksen merkityksen näkökulma saadaan yhä laajemmaksi, kun tarkastellaan myös lasten vanhempien näkemyksiä esiopetuksen merkityksestä kouluun siirtymisen vaiheessa. Leena Aho (1998, 482-486) on tehnyt tutkimuksen lasten vanhempien näkemyksistä. Tutkimuksessa nousee esille, että lasten vanhemmat kokevat esiopetuksen vähintäänkin tarpeellisena lapselle. Kognitiivisten taitojen kohdalla vanhempien mielestä oppimaan oppimisen ja oppimisprosesseihin liittyvät aktiviteetit olivat keskeisiä. Vanhemmat näkivät esiopetuksen merkityksen nimenomaan kouluvalmiuden saavuttamisessa. Lisäksi sosiaalisten taitojen oppiminen sekä motivaatio oppimista ja koulunkäyntiä kohtaan nousivat keskeisiksi.

Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen kysely on tehty Alahärmän kunnan esioppilaiden vanhemmille lukuvuonna 1997–1998. Kyselyssä vanhemmat esittivät näkemyksiään esiopetuksen sekä myönteisistä että kielteisistä vaikutuksista. Myönteisessä merkityksessä vastaukset painottuivat lähinnä koulukypsyyden osa-alueiden saavuttamiseen, itsenäistymiseen ja varsinkin sosiaalisten taitojen omaksumiseen. Kielteiset vaikutukset puolestaan painottuivat lähinnä henkilökunnan riittämättömyyteen, lasten väsymiseen esikoulussa sekä opetuksen sisältöjen tiedottamisen puutteeseen, sillä ilman tätä tietoa vanhemmat eivät voi tukea lasta tarpeeksi hyvin. (Kysely esioppilaiden vanhemmille 1998.) Tätä kyselyä ei valitettavasti pysty hyödyntämään tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä enempää, sillä aineisto on ainoastaan koottu yhteen eikä tarkempaa analyysiä ole tehty. Keskeiset piirteet oli aineistosta kuitenkin helppo poimia ja ne antavat suuntaa siihen, millaista esiopetus on vanhempien mielestä ollut vuonna 1997-1998.

Psykologien, päivähoidon henkilökunnan ja lasten vanhempien näkökulmien lisäksi on oleellista tarkastella myös luokanopettajien arviointeja esiopetuksen merkityksestä, sillä se on myös tämän tutkimuksen näkökulmana. Outi Kontio (1998, 60-62) on tutkinut alkuopettajien näkemyksiä esiopetuksen antamista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksista, mutta hän on tarkastellut myös esiopetuksen merkitystä yleisesti. Tutkimuksessa tulee selvästi esille, että osa alkuopettajista nosti keskeisenä erona esiopetuksen käyneiden ja esiopetuksesta ulkopuolella olleiden lasten välille

käyttäytymistavat. Esiopetuksessa olleet ovat heidän mielestään äänekkäitä ja impulsiivisia. Tämä johtuu heidän mukaansa siitä, että he ovat tottuneet saamaan äänensä kuuluville huutamalla.

Kontion tutkimuksessa nousi lisäksi esille yksittäisinä huomioina esiopetuksesta tulleiden lasten käytännön toimintojen, kuten ruokailun, parempi hallinta. Myös hienomotoriikan katsottiin olevan parempaa kuin esikoulun ulkopuolella olleilla lapsilla. Huomioitavaa on kuitenkin myös se, että yksi haastateltavista oli esittänyt heikoimpien oppilaiden tulevan esiopetuksesta. Tämä johtui hänen mukaansa siitä, että esimerkiksi neuvola on ohjannut tällaiset lapset esiopetukseen jo hyvissä ajoin ennen koulun alkua, jotta kouluvalmiuksia voitaisiin vielä parantaa. Yksi haastateltavista korosti myös esiopetuksen merkitystä koululykkäysten huomioimisessa, sillä hänen mukaansa vanhemmat olivat kyvyttömiä näkemään oman lapsensa kehitystason. Huomioitava on myös se, että osa alkuopettajista katsoi, ettei esiopetuksesta tulleiden ja muiden lasten kohdalla ole eroja. Erot johtuvat heidän mukaan ainoastaan yksilöllisistä eroista eivätkä siten ole esiopetuksen aiheuttamia. (Kontio 1998, 60-62)

Esiopetuksessa mukana olevien tahojen lisäksi tutkimuksia esiopetuksen merkityksestä on tehty myös lasten eri kehitys- tai osaamisalueilta. Seuraavissa kappaleissa esitän muutaman tutkimuksen, jotka käsittelevät esiopetuksen merkitystä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen sekä matemaattisten ja sosiaalisten valmiuksien antajana.

Jo edellä esitetty Kontion (1998, 62-66) tutkimus keskittyi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien kehittymiseen esiopetuksessa. Yleisesti ottaen alkuopettajat eivät nähneet esiopetuksen olevan oleellinen asia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antajana. Esiopetuksen merkitys nähtiin suurempana muiden valmiuksien osalta. Esille noussut asia oli kuitenkin muun muassa esiopetuksen merkitys puhehäiriöiden korjaajana, sillä erilaisia loruja ja hokemia käytetään paljon. Myös mekaaniset taidot, kuten kirjainten tunteminen ja kirjoittaminen korostuivat. Lasta, joka jo osaa kirjoittaa tai lukea kouluun tullessaan, ei nähty ongelmaksi.

Rauni Mutanen (1998, 137, 139, 141) on puolestaan tutkinut esiopetuksen merkitystä matematiikan opiskelulle esiopetuskokeilun yhteydessä. Tutkimustulokset olivat yleisesti ottaen positiivisia. Esiopetuskokeilussa olleet lapset hallitsivat monia alkuopetuksen matematiikan perusasioita jo kouluun tullessaan, joten opetusaika koulussa voitiin hyödyntää monipuolisemmin. Huomionarvoista oli myös se, että asennoituminen matematiikkaan oli esiopetuskokeilussa mukana olleiden lasten kohdalla koko alkuopetuksen ajan positiivista. Näillä lapsilla oli myös itsestään myönteinen käsitys matematiikan oppijana.

Tuija Lyytinen (1994, 92) esittää artikkelissaan katsauksen tutkimuksista, joita on tehty lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen osalta esiopetusvuonna. Lyytinen toteaa, että lasten sosiaalisten taitojen kehittymisestä saadut kokemukset ovat myönteisiä. Lapset oppivat esiopetusvuonna toimimaan itsenäisesti, mutta tottuvat myös ryhmässä toimimiseen. Lyytinen tuo esiin kuitenkin sen, että koulun toimintamuodot saattavat esiopetusvuoden jälkeenkin aiheuttaa joillekin lapsille sosiaalisia ongelmia, sillä esiopetuksessa leikkien ja pelien kautta kommunikointi on ollut erilaista kuin koulun toimintatavat.

Yhteenvedon omaisesti voidaan todeta, että yleisesti esiopetus nähdään merkittävänä asiana lapsen kehityksessä. Esille nousee kuitenkin luokanopettajien näkemyksiä negatiivisista piirteistä ja esiopetuksen merkityksettömyydestä. Tämän tutkimuksen kannalta onkin mielenkiintoista lähteä pohtimaan tarkemmin luokanopettajien näkemyksiä esiopetuksen merkityksestä. Millaiset asiat korostuvat Alahärmän luokanopettajien kokemuksissa?

3.4 Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen

Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on ollut esillä monissa keskusteluissa ja tutkimuksissa. On pohdittu, miten siirtyminen olisi mahdollisimman joustavaa ja sujuvaa sekä miten hyppäys esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä saataisiin mahdollisimman

alhaiseksi. Seuraavassa esitetään tutkijoiden saamia tutkimustuloksia edellä mainituista aiheista.

Brigitte Berglund ja Rosaleen McGonagle (1998, 88-99) ovat tutkineet kuusi- ja seitsemänvuotiaita koululapsia Ruotsissa ja Englannissa. Tutkimus käsitteli lasten koulun aloittamista ja osaltaan myös lasten suhtautumista koulua kohtaan. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten koulun aloittaminen kuusivuotiaana on onnistunut Ruotsissa sekä miten ruotsalaiset ja englantilaiset lapset eroavat toisistaan suhtautumisessaan kouluun kuusi- ja seitsemänvuotiaana. Tutkimustehtävä oli mielenkiintoinen, sillä Englannissahan lapset ovat olleet kaksi vuotta enemmän koulussa. Aineisto kerättiin haastattelemalla lapsia.

Berglundin ja McGonaglen tutkimus osoitti, että molempien maiden lapset voivat hyvin koulussa, olivat he sitten aloittaneet koulun neljä-, kuusi-, tai seitsemänvuotiaana. Oli kuitenkin havaittavissa, että englantilaisilla lapsilla oli vähemmän positiivisia kokemuksia koulusta kuin ruotsalaisilla lapsilla. Tämä johtui tutkijoiden mielestä siitä, että englantilaiset lapset olivat olleet pidempään koulussa, kun taas ruotsalaisilla lapsilla oli vasta vähän kokemusta koulun maailmasta. Verratessa esikoulua ja koulua toisiinsa lapset pitivät kuitenkin useimmiten koulua parempana. Tutkimus osoittaa siis, että lapsilla on aito mielenkiinto koulua kohtaan, mikä innostaa lapsia käymään koulua. Tämä on merkittävä tekijä myös sujuvassa koulun aloittamisessa. (Berglund & McGonagle 1998, 88-99.)

Lapsen oman koulua kohtaan esittämän mielenkiinnon säilyttämisen lisäksi on siirtymisessä esiopetuksesta alkuopetukseen olennaista, että yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä toimii. Jo peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) todetaan, että yhteistyön tulee olla kiinteää, jotta voitaisiin muodostaa lapsen kehityksen ja edellytykset huomioonottava opetus- ja kasvatuskokonaisuus. Näin ajatellen alkuopetuksessa jatketaan siitä, mihin esiopetuksessa ollaan päästy. Huomioitava on kuitenkin se, että yhteistyön ei voi katsoa olevan itsetarkoitus. Yhteistyö tulee nähdä työtapana ja apuvälineenä, jonka perustana on selkeä yhteinen tavoite – tasapainoinen lapsi. (Siniharju 1994, 211-212.)

Yleisissä keskusteluissa kritiikkiä on annettu yhteistyön vähäisyydestä. Esi- ja alkuopetuksen tutkimuksissa yhteistyön muotoja on kuitenkin löydetty. Marja Hylkilä (1991, 52-53) on tutkimuksessaan selvittänyt yhteistyön eri muotoja, joista kouluun tutustumiskerrat nousivat keskeisiksi. Muita merkittäviä yhteistyön muotoja olivat opettajien kesken käydyt keskustelut kasvotusten, puhelinkontaktit opettajien kesken sekä yhteiset vanhempainillat. Esille nousi lisäksi yhteisten tilojen ja välineiden käyttö, yhteisen erityisopettajan tai muun opettajan käyttö, yhteiset koulutustilaisuudet, juhlat ja tapahtumat sekä yhteiset tiedotteet.

Uudempi tutkimus yhteistyöstä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä on Satu Kuukkasen ja Terhi Schnekin (1998, 71, 79-80) tutkimus, joka käsittelee siirtymistä "eskarista ekaluokalle". Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat yhteistyön pääasiassa myönteiseksi. Yleisimmäksi yhteistyön muodoksi tutkimuksessa nousivat yhteiset juhlat ja alkuopettajien vierailut päiväkodin vanhempainilloissa. Yhteistyötä oli myös tehty mietittäessä oppilaiden luokkiin sijoittamista. Ammatillisessa yhteistyössä korostui lisäksi yhteisen opetussuunnitelman laatiminen, vaikkakaan tämä yhteinen opetussuunnitelmatyö ei aina ollut ongelmatonta.

Kuukkasen ja Schnekin tutkimus tuo myös esiin, että tietämys toisten työstä on hyvin pinnallista ja siksi myös yhteistyö on vähäistä. Samaa on todennut myös Pirjo Forss-Pennanen, jonka tutkimus osoittaa, että lastentarhanopettajat ja luokanopettajat eivät tunne erityisen hyvin toistensa työtä (Forss-Pennanen 1990, 79). Kuukkasen ja Schnekin tutkimuksessa tutkijat pohtivat lisäksi, onko lapsen parhaan miettiminen jäänyt aikuisten intressien jalkoihin. Jos aikuiset pääsisivät parempaan ja toisen työtä kunnioittavampaan yhteistyöhön, olisi lapsellakin parempi lähtökohta siirtyä joustavasti esiopetuksesta alkuopetukseen. (Kuukkanen & Schnek 1998, 82.)

Kuten Kuukkasen ja Schnekin (1998) tutkimus osoittaa, on yhteinen opetussuunnitelmatyö noussut yhdeksi yhteistyön muodoksi. Tällä pyritään vaikuttamaan lasten joustavaan siirtymiseen esiopetuksesta alkuopetukseen. Tavoitteiden ja sisältöjen suunnittelu on tässä prosessissa keskeistä. Pirjo-Liisa Poikosen (1999, 125-126) toimintatutkimus

opetussuunnitelmatyöstä Jyväskylän Nenäinniemitalossa toi esille yhteisten opetussuunnitelmakeskustelujen merkityksen pedagogisen niveltämisen kannalta. Niiden avulla päästiin pois keskusteluista siitä, mitä päiväkodin ja koulun puolella saa opettaa. Keskusteluissa pohdittiin lapsen kehitystä ja olemusta sekä aikaisempia kokemuksia, jotta kehityksen jatkuvuus toteutuisi. Tutkimus osoitti myös, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittäminen vaatii toisten työn seuraamista ja kollegiaalista tukea nykyistä enemmän. Näin luottamus kasvaa ja se puolestaan lisää halua toimia yhdessä.

Yhteisen opetussuunnitelmatyön positiivisista kokemuksista huolimatta yhteisen opetussuunnitelman laatiminen on vielä suhteellisen harvinaista. Mikko Ojalan ja Martti Siekkisen (1998, 36) valtakunnallinen tutkimus akvaarioprojektin tiimoilta esi- ja alkuopetuksen kehittämistä osoittaa, että vain 12 prosentilla tutkimukseen osallistuneista yksiköistä oli yhteinen opetussuunnitelma. Tutkimuksessa tuli myös esille, että keskeisinä ongelmina yhteisen opetussuunnitelman laatimiselle nähtiin liian vähäinen aika sekä päiväkodin ja koulun erilaiset näkökulmat ja suhtautumistavat opetettaviin asioihin ja menetelmiin.

Mitä siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen merkitsee sitten lapsen näkökulmasta? Ruotsissa on tehty tutkimuksia lapsen siirtymisestä päivähoidosta kouluun. Ingrid Pramling, Anna Klerfelt ja Pia Williams Graneld (1995, 64-68) keskittyivät tutkimuksensa yhtenä osa-alueena lasten ajatuksiin koulun maailmasta. Vastaukset koulun ja esiopetuksen eroista ovat mielenkiintoisia. Lapset katsoivat, että esiopetuksessa oli enemmän vapautta ja valinnanmahdollisuuksia. Silloin ei ollut pakko tehdä tiettyjä vaadittavia asioita, esimerkiksi lukea läksyjä.

Pramlingin ja kumppaneiden (1995, 64-68) tutkimuksen tuloksissa toinen keskeinen ero koulun ja esiopetuksen välillä lasten mielestä oli esiopetuksessa korostuva leikki. Koulussa leikkiminen rajoittuu melkein ainoastaan ulkoleikkeihin. Kolmantena erona korostui esiopetuksen oppimisen helppous. Lapset kokivat, että heillä ei ollut esiopetuksessa tarpeeksi vaikeita tehtäviä ja oppiminen oli yksinkertaista, mm. työmäärä ja vaatimustaso oli vähäinen. Haastatteluissa tuli kuitenkin selvästi esille, että lapset eivät asettaneet koulua

tai esiopetusta paremmuusjärjestykseen, vaan toivat vain esille eroja. Näitä eroja olisi hyvä pohtia, jos halutaan lasten siirtymisen kouluun olevan mahdollisimman joustavaa.

Edellä mainitussa tutkimuksessa kysyttiin myös lasten mielipiteitä koulun aloittamisesta. Koulun aloittaminen nähtiin pääasiassa positiivisena ja jännittävänä tapahtumana. Lapset tiesivät lähtevänsä kouluun oppiakseen uusia asioita. Lapset kokivat kuitenkin pelkoa siitä, etteivät tunteneet kaikkia opettajia ja oppilaita, myös epäonnistumisen pelko nousi esille. (Pramling, Klerfelt & Graneld 1995, 61-63.)

Myös Sue Docketin ja Bob Perryn (1999, 113-114) tutkimus koulun aloittamisesta nostaa esille lasten yleisesti positiiviset asenteet koulun aloittamista kohtaan. Tutkimus on tehty Australiassa, joten on huomioitava, että koulu aloitetaan siellä jo 4,5 vuoden ja 5,5 vuoden välillä. Lapset kuvasivat tutkimuksessa tunteitaan koulun aloittamisesta ja kokivat olevansa onnellisia, kun pääsevät isojen kouluun. Lisäksi lapset kokivat koulun aloittamisen olevan jännittävää ja hauskaa. Koulun aloittamisessa tärkeäksi katsottiin kavereiden saaminen ja heidän kanssaan oleminen. Negatiivisia tunteita herätti, kuten myös Pramlingin ja kumppaneidenkin tutkimuksessa, epätietoisuus tulevasta. Varsinkin ujut lapset kokivat koulun aloituksen hieman pelottavana. Lapset kokivat pelkoa myös isojen lasten suhtautumisesta heihin.

Nämä ajatukset nostavat esiin yhä vahvemmin näkökulman siitä, että päivähoidon ja koulun yhteistyön tulisi olla monipuolista ja vahvaa, jotta erilaiset epäluulot saataisiin kuriin. Näin myös koulunaloittamisessa tärkeä vahvan positiivisen asenteen säilyttäminen koulua kohtaan olisi mahdollista.

3.5 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteet

Tässä alaluvussa tarkastellaan esi- ja alkuopetuksen tavoitteita perusopetuslain pohjalta valtakunnallisesta ja kunnallisesta näkökulmasta. Tavoitteet on nostettu esille, jotta siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen voitaisiin tarkastella monipuolisemmin. Tavoitteiden tuntemisen kautta pystytään paremmin arvioimaan esiopetuksen ja alkuopetuksen eroja ja vaatimuksia sekä sitä, miten suuri hyppäys esiopetuksesta alkuopetukseen on näiden valossa.

Perusopetuslain 2§ säätämät opetuksen tavoitteet

Laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuslaki säätää lisäksi, että erityisesti esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lapsen oppimisedellytyksiä. Opetuksen tulee kaikilta osin edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä parantaa oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen. Koulutuksen avulla oppilas pystyy kehittämään itseään koko elämänsä ajan. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki 2§, 628/1998.)

Esiopetuksen valtakunnalliset tavoitteet

1.8.2001 asti voimassa oleva valtakunnallinen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1996, 22) nostaa keskeisenä tavoitteena esiin sellaisten oppimisympäristöjen luomisen, joiden avulla on mahdollista edetä tavoitteiden suuntaisesti. Oppimisympäristön tulee olla ennen kaikkea sellainen, joka tarjoaa innostavaa toimintaa ja jossa lapsi voi yhdessä toisten kanssa kehittää itseään ja oppia monipuolisesti. Tarkat tavoitteet lapsen kehityksen, oppimisen ja oppimisympäristön osalta ovat liitteessä 1.

Uudessa, esiopetusuudistuksen kanssa voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa korostetaan, että keskeisenä esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Tämä tapahtuu fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen tukemisella ja seurannalla. Lisäksi pyritään ennaltaehkäisemään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Oleellista on myös tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa sekä vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa. Esiopetuksessa tulee taata tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Yleiset kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet on esitetty liitteessä 2. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.)

Alahärmän kunnan esiopetuksen tavoitteet

Alahärmän kunnan esiopetussuunnitelmassa (1996, 4) korostetaan oppimisvalmiuksien luomista ja kehittämistä sekä oppimishalun herättämistä. Lähtökohtana on lapsi, joka arvostaa itseään ja tulee toimeen myös muiden kanssa. Tärkeää on lapsen yksilöllisyyden huomioonottamisen ohella aktiivinen oppiminen, yhteisön jäseneksi kasvaminen, elämänläheisyys sekä leikki ja ilo. Alahärmän kunnan esiopetuksen tavoitteena on tukea tasapainoista fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä, joiden ohella korostetaan eettistä ja esteettistä kasvua ja leikin merkitystä. Lisäksi tavoitteena on lapsen elämänhallinnan taitojen vahvistuminen, kyky selviytyä muuttuvassa maailmassa sekä oppimaan oppiminen. Ominaisuudet, joita esiopetuksella halutaan vahvistaa ovat vahva itsetunto, sääntöjen noudattaminen, halu oppia, yritteliäisyys, omatoimisuus, aloitekyky, vastuuntunto, kyky tulla toimeen toisten kanssa sekä rehellisyys ja luotettavuus. Kaiken tämän pohjana on leikkivä lapsi. Sisältöaluetavoitteet Alahärmän kunnan osalta on esitetty liitteessä 3.

Verratessa Alahärmän kunnan esiopetuksen tavoitteita valtakunnallisiin tavoitteisiin, voi todeta, että painopistealueet ovat hyvinkin samansuuntaisia ja siten kunnallinen opetussuunnitelma pohjautuu vahvasti valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. On huomioitava myös, että Alahärmän kunnan nykyisessä vuonna 1996 tehdyssä opetussuunnitelmassa on piirteitä jo vuoden 2000 valtakunnallisen opetussuunnitelmankin

rakenteista. Muun muassa itsetunto, yhteisön jäseneksi kasvaminen sekä kehityksen seuranta ja tukeminen ovat vahvasti esillä.

Alkuopetuksen valtakunnalliset tavoitteet

Valtakunnallisesti katsottuna peruskoulun kasvatus- ja opetustyön laajoina päämäärinä ovat yleissivistyksen ja opiskeluvalmiuksien kehittäminen. Yleissivistykseen lasketaan kuuluvaksi tiedolliset valmiudet, eettinen ja esteettinen herkkyyks, kehittynyt tunne-elämä, havainnointi- ja kommunikaatiotaidot sekä työnteossa tarpeelliset perustaidot. Lisäksi taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä ovat keskeisellä sijalla. Näin ollen yleissivistys on laaja-alaista ja monipuolista kykyä tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskeluvalmiuksien kohdalla alkuvaiheessa on tärkeää keskittyä perustaitojen hallintaan. Myöhemmin keskitytään tiedonhankintakeinojen oppimiseen, tiedon käsittelytaitoihin sekä itsenäiseen työskentelyyn. Myös luovan ajattelun, ongelmaratkaisukyvyyn, ryhmässä työskentelyn ja ajatusten ilmaiseminen taitoihin tulee kiinnittää huomiota. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11-12.)

Alkuopetuksen keskeisimpänä tavoitteena on, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Alkuopetuksen tavoitteena on tukea, vahvistaa ja kehittää varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa sekä oppimisasenteita. Lapsille pyritään takaamaan myönteiset kokemukset oppimisesta ja koulusta sekä itsestä oppijana. Tarkat ensimmäisiä kouluvuosia koskevat yleiset tavoitteet on esitetty liitteessä 4. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 45) jaetaan tavoitteet ja sisällöt lisäksi ainekohtaisesti. Eroa alkuopetuksen ja muun ala-asteopetuksen välillä on tehty vain äidinkielen kohdalla. Alkuopetuksen äidinkielen kohdalla korostetaan, että oppilaalle tulisi järjestää runsaasti puhumis-, kuuntelemis-, lukemis- ja kirjoittamistilaisuuksia. Havaintojen tekemistä kielestä ja oivalluksia kielen muoto- ja merkitysrakenteesta pyritään lisäämään lorujen, riimien sekä äänne- ja sanaleikkien avulla. Lukeminen pohjautuu alusta alkaen lukemisen ymmärtämiseen ja kirjoittaminen omien ajatusten viestimiseen muille.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita tarkasteltaessa alkuopetuksen osalta on huomioitava, että myös alkuopetuksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa ollaan uudistamassa esiopetussuunnitelmauudistuksen ohella. Alkuopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen aikataulu on nopea ja tarkoituksena on, että perusteet alkuopetusta varten ovat jo keväällä 2001 valmiina muodossa, jossa ne voidaan ottaa käyttöön kokeilukunnissa vuoden 2001 syksyllä. Tämä alkuopetuksen perusteiden uudistaminen on toinen vaihe yhtenäistä varhaiskasvatusta ja perusopetusta tavoittelevassa kehittämistyössä, joka alkoi esiopetuksen uudistamisesta. Alkuopetuksen perusteet on tarkoitus määrittää niin, että ne muodostavat esiopetuksen perusteiden kanssa yhteisen jatkumon. (Opettaja 43-44/2000, 5.)

Alahärmän kunnan alkuopetuksen tavoitteet

Alahärmän kunnan ala-asteiden kasvatus- ja opetustyön tehtävänä on optimaalisten oppimismahdollisuuksien luominen ja kehittäminen sekä oppimishalun herättäminen ja ylläpitäminen. Lähtökohtana on oppilas, joka tuntee vastuunsa itsestä, muista ihmisistä, ympäristöstä ja elämästä. (Alahärmän ala-asteen opetussuunnitelma 1995, 3.) Alahärmän kunnan alkuopetuksen tavoitteita ja sisältöjä on jaettu ainekokonaisuuksien mukaan. Ainekokonaisuuksia ovat kielentuntemus, matematiikka, uskonto sekä käsityö, ja ne on esitetty liitteessä 5. Lisäksi Alahärmän kunnan opetussuunnitelma sisältää luonnollisesti myös muut peruskoulussa opetettavat aineet. Jakoa alkuopetuksen ja muiden luokkien välillä ei ole kuitenkaan tehty.

Verratessa valtakunnallisen ja Alahärmän kunnan opetussuunnitelmien tavoitteita, voi todeta, että lähtökohdiltaan tavoitteet ovat jälleen samansuuntaiset. Nimenomaan oppimismahdollisuudet ja oppimishalu ovat vahvasti esillä. Huomioitava on kuitenkin se, että alkuopetuksen painopistealueita on vaikea kunnallisesta opetussuunnitelmasta löytää ja siten vertailu on hieman hankalaa. Kunnallinen opetussuunnitelma lähtökohdiltaan osoittaa kuitenkin selvästi, että se pohjautuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, vaikka onkin suppeamassa muodossa alkuopetuksen osalta.

3.6 Hyvä esiopetus laadun näkökulmasta

Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan hyvää esiopetusta laadukkuuden näkökulmasta, sillä laatu on ollut jo pitkään hyvän kasvatuksen ja opetuksen kulmakivenä. Laatua kuvataan ensin laadukkaana varhaiskasvatuksen näkökulmasta ja sitten nimenomaan laadukkaana esiopetuksen näkökulmasta. Koko varhaiskasvatuksen laatu on mukana tarkastelussa, sillä esiopetus on ainakin vielä vahvasti sidoksissa koko varhaiskasvatuksen kenttään.

Lähdettäessä tarkastelemaan laadukasta varhaiskasvatusta voidaan perustana nähdä toimivan laki- ja asetustasoiset normit. Nämä koskevat muun muassa henkilöstön koulutusta ja hoidossa olevien lasten määrän suhteita. Normit ja asetukset eivät kuitenkaan takaa laadukasta päivähoitoa, vaan ne ovat yhteiskunnan asettamia reunaehtoja laadullisesti toimivalle palvelujärjestelmälle. Ajateltaessa reunaehtoja laajemmin varhaiskasvatusta tullaan näkökulmaan kasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta, jolla pyritään turvaamaan mahdollisimman hyvät itseisarvoiset elämän perusedellytykset lapselle. Lisäksi oppimisen tukeminen ja oppimismahdollisuuksien luominen kaikille lapsille ennen koulunkäynnin aloittamista on päivähoiton merkittävä nykyinen laatutavoite. (Huttu-Juntunen 1996, 9-10.)

Lakien ja asetusten säätämisen ohella laadukasta varhaiskasvatusta on tutkittu paljon. Monessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle juuri kokonaisvaltaisesta varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta. Tutkimuksissa on todettu, että laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisen edellytyksenä on hyvin organisoitu ja suunniteltu toiminta, josta vastaa varhaislapsuuden oppimiseen ja pedagogiikkaan koulutuksen saanut varhaiskasvatuksen ammattilainen. Toteuttamisessa olennaista on varhaiskasvatuksen tiimi, johon kuuluu pedagogin lisäksi muuta päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilökuntaa. Lisäksi erityisen tärkeää on huomioida varhaiskasvatuksen perustuminen pedagogisesti tietoihin ja tavoitteellisiin toimintalinjauksiin, joissa aikuisen toiminnan pohjana on pedagoginen tietoisuus. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 7.)

Edellä mainittu pedagoginen tietoisuus muodostuu tietoisuudesta lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, oppimisproessin jatkuvuudesta sekä sen merkityksestä lapselle. Myös tietoisuus oman toiminnan taustalla olevista kasvatuskäsityksistä ja oppimiskäsityksistä ovat erittäin tärkeitä. Tavoitteellisuus ja kasvatustietoisuus tulevat näkyviin toiminnan toteuttamisessa ja arvioinnissa, jota tehdään lapsikohtaisesti yhdessä vanhempien kanssa. Arviointien pohjalta kehitetään varhaiskasvatusta yhä paremmaksi. Olennaista lapsen laadukkaan kasvun ja kehityksen mahdollistamisessa on siis myös se, miten lapsen kasvatuksesta huolehtivat aikuiset kokevat kasvatuksen yhteisenä hankkeena. (Hujala ym. 1999, 7, 15.)

Pohdittaessa vielä varhaiskasvatuksen ja sitä kautta myös esiopetuksen laatua on syytä nostaa esiin tuore Leena Tauriaisen (2000, 119-121) tutkimus, jossa hän tarkastelee päivähoiton henkilökunnan, lasten vanhempien ja lasten laatuksia päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Tauriainen esittää tutkimuksensa yhtenä tuloksena, että henkilökunnan omat laatuksat pohjautuvat pitkälti konstruktivistiseen ajatteluun sekä lapsi- ja perhelähtöisyyteen. Lisäksi perustana on lapsen yksilöllisyys, fyysisten ja henkisten perustarpeiden turvaaminen sekä tavoitteena lapsen itsenäistyminen. Yleisellä tasolla ilmaistujen ajatusten ohella henkilökunta arvioi laatua myös asiantuntijoiden laatumittareiden avulla. Niissä tärkeimmiksi nousivat samansuuntaiset näkökulmat.

Tauriaisen tutkimuksen toinen kohdejoukko eli vanhemmat korostivat laatuksatksissään tärkeimpänä asiana lasten kaveruussuhteiden sekä sosiaalisten ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä. Muita merkittäviä asioita päivähoiton laadussa olivat muun muassa tulevaisuusorientoituminen sekä toiminnan turvallisuus, pysyvyys, jatkuvuus ja monipuolisuus, vastuun antaminen lapsille sekä lasten yksilöllisyys. Kolmannen kohdejoukon eli lasten laatuksatksat perustuivat puolestaan välittömiin kokemuksiin eri toiminnoista. Heidän näkemyksissään tärkeiksi asioiksi nousivat tilat ja toiminnot, joissa he saavat yhdessä valitsemiensa kavereiden kanssa toimia itseohjautuvasti. Tällöin lapset pystyvät myös toteuttamaan suunnitelmiaan ja testaamaan taitojaan toisilta oppien ilman aikuisten ohjaamista tai kontrollointia. Merkittäviä olivat myös välttämättömät ja riittävät oppimisen, tekemisen ja ajattelun haasteet sekä toisiin liittymisen, yhdessä tekemisen ja

vallan jakamiseen liittyvät ajatukset. Lapset toivat esille myös pakon merkityksen. Lapsia ei miellyttä se, että jotain on pakko tehdä. (Tauriainen 2000, 145, 170-186, 196.)

Varhaiskasvatuksen laatututkimusten ohella on syytä valottaa vielä hieman tarkemmin esiopetuksen laatua, vaikka se ei merkittävästi eroakaan varhaiskasvatuksen yleisestä laadusta. Oppimiseen liittyvät näkökohdat tulevat kuitenkin keskeisimmin esille ja siten myös henkilökunnan rooli oppimisen tukemisessa. Ruotsalainen Kerstin Palmerus (1996, 59) on tarkastellut laadukasta esiopetusta. Hänen mielestään laadukkuus voi tarkoittaa sitä, että lapsille annetaan mahdollisimman hyviä virikkeitä kehitykseen tai sitä, että saavutetaan asetetut tavoitteet. Lisäksi laadukas esiopetus voi tarkoittaa sitä, että vanhemmat saavat tarvitsemaansa tukea roolissaan vanhempina tai sitä, että kasvattaja on yhä enemmän kyvykäs toimimaan odotusten mukaisesti.

Palmerus (1996, 60-62) esittää myös hahmotelman siitä, millainen on todella laadukas kasvatushenkilökunta esiopetuksessa. Palmerusin mukaan laadukas henkilökunta on herkkä lasten signaaleille ja pystyy tulkitsemaan niitä, on valmis näyttämään luottamuksen lasta kohtaan, pystyy oikealla tavalla stimuloimaan sekä auttamaan lasten kehitystä ja käyttää tietoisesti oikeita metodeja tavoitteiden saavuttamiseksi. Koska esiopetuksesta on tullut yhä enemmän opetukseen keskittyvää, täytyy esiopetuksesta vastaavan henkilökunnan lisäksi oppia olemaan päätöksentekijä, opetussuunnitelmanlaatija, opetuksesta vastaava sekä neuvoja ja ohjeiden antaja.

Mitä laadukkuus esiopetuksessa sitten merkitsee lapselle? David Weikart (1996, 117-119) raportoi Michiganin kasvatuksen tutkimusjärjestön tutkimustuloksia laadukkaista esiopetusohjelmista. Tutkimukseen osallistuneet olivat yhdysvaltalaisia köyhistä oloista lähtöisin olevia lapsia, joilla oli suuri todennäköisyys epäonnistua koulussa. Tutkittavat jaettiin kolme- tai neljävuotiaina kahteen ryhmään, josta toisen ryhmän edustajat kävivät ja toiset eivät käyneet korkealaatuista esikoulua. 27-vuotiaina 95 prosenttia tutkimusryhmiin kuuluneista henkilöistä olivat haastattelussa, jossa heidän elämänkulkua selvitettiin. Tutkimustulokset osoittivat, että laadukkaaseen esiopetukseen osallistuneilla oli vähemmän

rikosrangaistuksia, heillä oli korkeammat tulot, varallisuus ja koulutus. Lisäksi heillä oli vahvempi sitoutuminen avioliittoon.

Michiganin tutkimus osoittaaakin, että laadukkaalla esiopetuksella on merkittävät ja kestävät vaikutukset, sillä lapset pystyvät kehittämään sen aikana heidän omia oppimistekniikoitaan ja oppivat tekemään itsenäisiä päätöksiä. Lisäksi vanhemmat oppivat tukemaan lastaan hänen kasvussaan ja kehityksessään yhteistyössä esiopetuksesta vastaavan henkilökunnan kanssa. Tällöin henkilökunta kehittää sellaisia opetussuunnitelmia, joiden avulla lapsen kehityksen ja oppimisen havainnointi on mahdollista. (Weikart 1996, 120.)

Michiganin tutkimuksen kanssa samoilla linjoilla on Vincent Kiernanin (1999, 1) raportoima neljän Yhdysvaltain yliopiston (California, Colorado, North Carolina ja Yale) laadukasta esiopetusta koskeva yhteistyötutkimus. Tutkimuksessa tarkkailtiin lapsia eri päivähoidtopaikkojen esiopetusryhmissä ja tietoa heidän kehityksestään kerättiin aina toiselle luokalle saakka. Tutkimuksessa oli mukana yhdysvaltalaisia lapsia yhteensä 823. Tutkimuksen tuloksissa tulee esille, että lapset, jotka olivat käyneet laadukkaassa esiopetuksessa, omasivat paremmat kielelliset ja matemaattiset taidot ja heillä oli vähemmän käyttäytymisongelmia kuin lapsilla, jotka eivät olleet niin laadukkaassa esiopetuksessa mukana. Nämä tulokset ovat osaltaan vahvistamassa laadun pitkäkestoista merkitystä.

3.7 Tiivistelmä

Tässä aluvussa pyrin kokoamaan teoreettisen viitekehyksen antia, joka toimii tutkimuksen käsitteistönä ja jota myöhemmin suhteutetaan tulosesioon. Keskeiselle sijalle teoriaosuudessa nousivat kouluvalmiuden pohdinta moniulotteisena ilmiönä, esiopetuksen merkitys lapsen kehitykseen ja kasvuun, siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen sekä hyvän esiopetuksen näkökulmat. Olen koonnut näihin teemoihin sisältyvät tutkijoiden ja alan asiantuntijoiden näkemykset seuraaviin kappaleisiin.

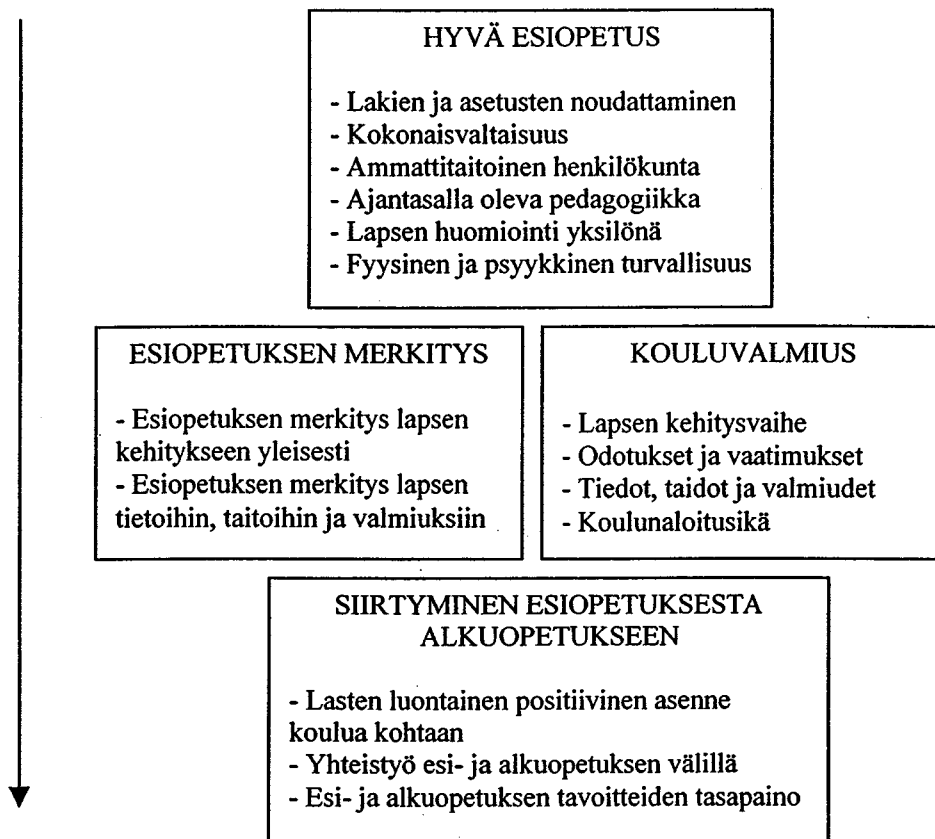
Lakien ja asetusten noudattaminen on yhtenä perustana hyvälle esiopetukselle. Ilman tiettyjä yhteisiä sääntöjä olisivat toimintatapojen erot liian suuria. Lisäksi esiopetuksen, niin kuin koko varhaiskasvatuksenkin, tulee vaalia kokonaisvaltaisen kasvatuksen ja opetuksen periaatetta, jotta pysyttäisiin huomioimaan lapsi sekä hänen tarpeensa ja mahdollisuutensa mahdollisimman hyvin. Tämän kokonaisvaltaisuuden periaatteen edellytyksenä on, että esiopetuksen henkilökunnalla on riittävät sekä ajantasalla olevat tiedot ja sitä kautta paras mahdollinen pedagogiikka. Ajantasalla olevaan pedagogiikkaan liittyy tietysti merkittävimpänä suorittajana ammattitaitoinen henkilökunta. Lisäksi hyvältä esiopetukselta voidaan vaatia yksilöllisyyden huomioonottamista sekä koko yhteisön fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta huolehtimista.

Hyvä esiopetus on perustana sille, että esiopetuksen merkitys lapsen elämässä on myönteinen ja hänen kouluvalmiutensa ovat riittävät. Esiopetuksen merkitystä ja kouluvalmiutta pohdittaessa tulee keskeiselle sijalle lapsen tiedot, taidot ja yleiset valmiudet. Esiopetuksen merkitystä tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon lapsen kehitys yleisesti ja varsinkin kouluvalmiuden osalla ne odotukset ja vaatimukset, joita ulkopuolelta lapselle asetetaan. Kouluvalmiuden kohdalla koulunaloittamisikä on yksi merkittävä pohdinnan kohde. Ovatko kuusivuotiaat valmiita kouluun?

Esiopetuksen merkityksen ja kouluvalmiuden ongelmaa mietittäessä täytyy tarkasteluun ottaa myös siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen. Siirtymisvaiheella on suuri merkitys siinä, miten lapsi kokee koulun maailman. Lasten luontainen positiivinen asenne koulua kohtaan täytyy säilyttää esiopetuksessa ja edelleen kehittää alkuopetuksessa. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä on siirtymätilanteessa keskeisellä sijalla, jotta lapsen ei tarvitse hypätä tuntemattomaan. Sujuvaa siirtymistä edistää osaltaan vahvasti myös esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden tasapaino.

Seuraavaan kuvioon on koottu keskeiset kysymykset, joihin palataan tuloksista ja johtopäätöksistä kertovissa luvuissa. Kuvio merkitsee siten teoreettista viitekehystä tiivistetyssä muodossa. Kuvio perustuu ajatukseen, jossa hyvä esiopetus on perustana

esiopetuksen merkitykselle ja lasten kouluvalmiuksille. Lisäksi esiopetuksen merkitys ja lasten kouluvalmiudet luovat pohjaa mahdollisimman sujuvalle siirtymiselle esiopetuksesta alkuopetukseen.



Kuvio 1. Teoreettinen viitekehys tässä tutkimuksessa

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Niin kuin johdantoluvussa esitettiin, 1.8.2001 voimaan astuvan esiopetuksen järjestämistä koskevan lain mukaiset järjestelyt on aloitettu jo vuonna 2000 lähes kaikissa Suomen kunnissa, osassa jo aikaisemminkin. Tällainen kunta on myös Alahärmä, jossa jo 1996 aloitettiin maksuttoman esiopetuksen järjestäminen. Ennen lain varsinaista voimaantuloa Alahärmässä koettiin tarpeelliseksi selvittää, miten kunnan kuusivuotiaiden esiopetuksessa on onnistuttu tähän saakka. Alahärmän varhaiskasvatuksen henkilökunta oli erityisen kiinnostunut siitä, mitä esiopetus on merkinnyt lasten kehitykselle ja toiminnalle koulussa sekä miten lasten siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on sujunut. Lisäksi kehitettäviin asioihin ja hyviin puoliin haluttiin kiinnittää huomiota, jotta pystyttäisiin takaamaan lapselle yhä parempi esiopetus.

Tutkimustehtävänä on siis selvittää, miten Alahärmän kunnan kuusivuotiaiden esiopetuksessa yleisesti on onnistuttu? Tutkimuksen kohderyhmänä on ensimmäisen luokan opettajat. Näin pystytään tutkimaan opettajien näkemyksiä esiopetuksen merkityksestä lapsen kehityksen sekä kouluvalmiuksien kannalta. Luokanopettajien näkökulmat myös kehitettävistä ja hyvistä piirteistä esiopetuksessa ovat tärkeitä ja vahvistavat osaltaan yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen välillä. Tutkimustehtävä jakaantuu neljään pääongelmaan:

1. Miten lasten siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on onnistunut Alahärmässä?
 - Lasten toiminnan näkökulma luokanopettajan arvioimana
 - Luokanopettajan toiminnan näkökulma
 - Esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden näkökulma
 - Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön näkökulma
2. Miten esiopetuksen merkitys ilmenee lapsen kehityksessä ja toiminnassa ensimmäisellä luokalla?
3. Miten luokanopettajien näkemykset vaadittavista kouluvalmiuksista toteutuvat Alahärmässä?
4. Mitä hyviä ja kehitettäviä piirteitä Alahärmän kunnan kuusivuotiaiden esiopetuksessa nähdään olevan?

5 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Tutkimuksen menetelmävalinnat

Tutkimus on menetelmävalinnoiltaan sekä kvalitatiivinen että kvantitatiivinen, sillä sekä aineistonkeruussa että aineiston analyysissä käytettiin molempia menetelmiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen peruspiirteisiin kuuluu mm. kokonaisvaltaisuus tutkittavaa ilmiötä kohtaan, ihmisten tutkiminen, havainnoinnin tai haastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä, tarkoituksellinen tutkimusjoukon valinta, induktiivinen analyysi, yksilöllisyyden korostaminen ja sosiaalisten prosessien huomioiminen. Kvantitatiivisen tutkimuksen peruspiirteitä puolestaan ovat vahva tukeutuminen aikaisempaan teoriaan, selittäminen, rationaalisuus, teoretisointi, hypoteesien asettaminen, ennustaminen, tutkimuksen muodon tarkka määrittäminen, määrällisen aineiston keruu sekä tilastolliset analyysit. (Borg & Gall 1989, 385-387, 325-328.)

Päädyin näiden kahden menetelmän yhdistämiseen, koska halusin määrällisten asioiden tukea pääasiassa laadullisissa tuloksissa. Määrällisten asioiden mukaan ottamisella pyrin laajemman kuvan muodostamiseen tutkittavasta ilmiöstä ja koko kohdejoukon esille tuomista asioista. Näin minulla oli myös paremmat mahdollisuudet kerätä koko

kohdejoukosta aineistoa, vaikkakaan en siinä täysin onnistunut kadon vuoksi. Huomioitava on kuitenkin, että kvalitatiivinen tutkimusote korostui koko tutkimuksen ajan.

Edellä mainituista perusteluista voi siis todeta, että menetelmävalinnat tehtiin varmistamaan tulosten luotettavuutta. Huomio täytyi kuitenkin kiinnittää tarkasti suunnitteluvaiheeseen, sillä eri menetelmillä voidaan saada toisistaan täysin poikkeavia tuloksia. Poikkeavat, uudet ja odottamattomat tulokset voivat kuitenkin olla osaltaan täydentämässä tutkimuksen antia. Näin myös tässä tutkimuksessa saatiin kattavampaa tietoa tutkimusongelmien ratkaisemiseen, tutkimuksen arviointiin ja pohdintaan. Tässä tutkimuksessa eri menetelmien käyttö liittyi myös tutkijan mielenkiinnon ylläpitämiseen, sillä eri menetelmät antoivat uutta potkua aineiston keruuseen ja analysointiin. Eri menetelmät auttoivat myös kuvailemaan toisella menetelmällä saatuja tietoja. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 31-32.)

Tiivistetysti voidaan siis sanoa, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän yhdistäminen tarkoitti tässä tutkimuksessa triangulaatiota (jolloin tutkimusasetelmaa vahvistettiin), tulosten täydentymistä ja laajentumista, ilmiöön perehtymistä useammalta näkökannalta sekä tutkimuksen kehittymistä sen vielä ollessa kesken (toisella menetelmällä saatujen tulosten perusteella voitiin suunnitella toisen menetelmän osioita). (Tashakkori & Teddlie 1998, 43.)

Kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää käytettiin tässä tutkimuksessa sekä sisäkkäin että peräkkäin. Sisäkkäin käytettäessä samalla menetelmällä saadaan samanaikaisesti tietoa, jota analysoidaan sekä määrällisesti että laadullisesti. Tätä tyyppiä kuvaa käyttämäni lomakekysely, jonka esittelen tuonnempana. Peräkkäin käytettäessä menetelmät puolestaan seuraavat toisiaan, eli esimerkiksi ensin käytetään määrällistä aineistonkeruumenetelmää ja sen pohjalta luodaan laadullinen aineistonkeruumenetelmä. Tätä peräkkäistä tyyppiä kuvaa tutkimuksessani kyselyn jälkeen tehty teemahaastattelu. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 30-31.)

5.2 Tutkimustyyppi ja tutkimuksen kohde

Tutkimuksen kohteena oli Alahärmän kunnan esiopetus luokanopettajien kokemana, joten tutkimus oli tyypiltään tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan selville tapaukseen vaikuttavia asioita ja luomaan sen pohjalta kokonaisvaltainen, seikkaperäinen ja tarkka kuvaus kohteesta. (Anttila 1996, 252). Usein jotain organisaatiota, joka tässä tapauksessa on Alahärmän kunnan päivähoido, koskevassa tapaustutkimuksessa päädytään valitsemaan tietty kohde tai näkökulma koko yhteisöstä. Tämä tarkoittaa sitä, että organisaatiosta otetaan pala, joka on vahvasti integroitunut kokonaisuuteen. Näin tutkija joutuu siis suhteuttamaan kohteen toimintaa koko organisaation toimintaan. (Bogdan & Biklen 1992, 63.) Edellä mainittu kokonaisuuteen integroitunut pala oli tässä tutkimuksessa esiopetus. Vaikka tapaustutkimuksella onkin monia hyviä piirteitä, voidaan sen heikkoutena todeta olevan kapea-alaisuus, sillä tulokset ovat yleensä heikosti yleistettävissä (Anttila 1996, 253). Tähän ongelmaan törmättiin myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen perusjoukkona olivat siis kaikki Alahärmän kunnan ensimmäisiä luokkia vuoden 1997 aikana tai sen jälkeen opettaneet opettajat. Vuosi 1997 rajasi perusjoukon, sillä silloin ensimmäinen ikäluokka, jolla on ollut mahdollisuus maksuttomaan esiopetukseen Alahärmässä, aloitti alkuopetuksen. Perusjoukoksi muodostui yksitoista opettajaa. Tämä yhdentoista opettajan ryhmä muodosti myös kohdejoukon kyselyssä. Kyselyyn vastasi kahdeksan henkilöä, joten yli 70 prosenttia perusjoukosta oli edustettuna. Vastaajien taustatietoja ei tuoda tutkimuksessa esille, sillä taustatiedot ovat hyvin erilaisia ja siksi vastaajat voitaisiin pienessä kunnassa tunnistaa.

Perusjoukosta haastatteluun valittiin kolme. Valinta tapahtui haastateltavien omien toiveiden mukaan, sillä kyselyn yhteydessä heillä oli mahdollisuus ilmaista halukkuutensa haastatteluun. Yksi mahdollinen haastateltava jäi haastattelun ulkopuolelle, sillä hän palautti kyselylomakkeen vasta sen jälkeen, kun muut haastattelut oli jo tehty. Lomake

otettiin kuitenkin mukaan aineistoon, sillä siten kaikki Alahärmän kunnan koulut tulivat edustetuiksi.

5.3 Aineistonkeruumenetelmät

5.3.1 Lomakekysely

Tutkimuksen ensimmäinen aineistonkeruuvaihe oli lomakekyselyn suorittaminen. Kysely on suhteellisen taloudellinen tapa hankkia tietoa. Tiedon määrä on kuitenkin rajoitettu, sillä lomakkeessa ei voida kysellä ihan kaikkea ilmiöstä. Kyselytutkimuksen peruspiirteitä ovat systemaattisuus, edustavuus, objektiivisuus ja määrällisyys. Olennaista on myös, että haastattelijan vaikutus eliminoituu, sillä kysymykset ovat samanlaisia kaikille vastaajille. Kyselyn ongelma on usein kuitenkin kato, sillä kaikki vastaajat eivät välttämättä viitsi tai halua vastata heille tulleisiin kyselyihin. Tästä seuraakin, että kyselyihin vastaa vain sellaiset ihmiset, jotka todella ovat kiinnostuneita asiasta. Tällöin ominaispiirteinä oleva edustettavuus on kyseenalainen. (Anttila 1996, 237-238, Jyrinki 1976, 25,27.)

Kysymysten asettelussa lähdin liikkeelle Pirkko Anttilan (1996, 168) esittämästä tavasta miettiä kysymysten sisältöä. Peruslähtökohdiltaan kysymykset lähtivät liikkeelle tutkimuksen ongelmasta eli mietin miksi kysyn tätä asiaa. Toisena mietin mitä ja miten kysyn asiaa. Kysymysten muotoileminen tuotti aluksi ongelmia, mutta päästessäni selville siitä, mitkä ovat sekä teoreettiset lähtökohdat että empiiriset intressit, muotoutuivat kysymykset oikeaan muotoon suhteellisen nopeasti. Kyselylomake (liite 6) sisälsi pääasiassa avovastauksellisia kysymyksiä, joita analysoitiin pääasiassa laadullisin menetelmin, mutta myös määrällisiä piirteitä nostettiin esiin. Lomakkeessa oli rastitettavia likert-asteikkoon liittyviä kysymyksiä, joista kerättiin määrällistä aineistoa. Liitteenä olevassa kyselyssä näkyy kaikki esitetyt kysymykset, mutta vastaustila on kuitenkin tilaavievänä jätetty pois.

Avovastaukselliset kysymykset olivat keskeisellä sijalla kyselyssä, sillä jokainen tutkimukseen osallistuva voi vastata niihin kuinka haluaa. Hyvänä puolena on, että jokaiselta tutkittavalta saadaan vastaus täsmälleen samaan kysymykseen, mikä monessa muussa laadullisessa menetelmässä on vaikeaa. Tässä vaihtoehdossa tutkittava voi myös ilmaista itseään omin sanoin tutkijan vaikuttamatta asiaan. (Patton 1990, 284-285.)

Likert-asteikossa puolestaan vastaajaa pyydetään suhteuttamaan oma mielipide annettuun asteikkoon, joka yleensä on yhdestä neljään tai yhdestä viiteen. Vastaaja siis merkitsee, millä voimakkuudella hän suhtautuu kuhunkin osioon. (Anttila 1996, 361.) Tutkimuksen kyselylomakkeessa esitetyssä likert-asteikollisessa kysymyssarjassa pyydettiin vastaajaa arvioimaan esiopetuksen merkitystä lapsen kehitykseen ja kouluvalmiuksiin. Asteikko oli 1–5, jossa numero yksi oli “ei merkitystä” ja numero viisi “erittäin suuri merkitys”. Asteikon muita numeroita ei määritelty sanallisesti, sillä looginen numeroiden nimittäminen oli vaikeaa. Varsinkin numero kolmen nimittäminen tuotti ongelmia, sillä esimerkiksi “ei suuri eikä vähäinen merkitys” ilmentäisi asiaa vääristetysti. Likert-asteikkoon otetut asiat perustuivat kyseisellä hetkellä voimassa oleviin opetussuunnitelmiin eli valtakunnalliseen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1996) ja Alahärmän kunnan esiopetussuunnitelmaan (1996). Asiat käsitelivät lapsen kehityksen osa-alueita ja lapsen toimintaa.

Lomakekyselyn avovastauksellisista kysymyksistä neljä ensimmäistä kysymystä pyrki löytämään vastauksia ensimmäiseen tutkimusongelmaan. Viides kysymys puolestaan keräsi tietoa toiseen yhdessä likert-asteikollisen kysymyksen (kysymys 6) kanssa, kun taas kyselylomakkeen avovastaukselliset kysymykset seitsemän ja kahdeksan etsivät vastausta kolmanteen tutkimusongelmaan. Viimeiset neljä kysymystä eli kysymykset yhdeksästä kahteentoista koskivat lähinnä neljättä tutkimusongelmaa. Avokysymysten väärinymmärtämisen ongelma pyrittiin minimoimaan rajaamalla kysymys ja kohdistamalla se tarkasti tiettyyn asiaan.

5.3.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa kysymykset kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Oleellista on siis se, että yksityiskohtaisten (strukturoitujen) kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.) Teemahaastattelu tuntui luontevimmalta tavalta kerätä haastatteluaineistoa, sillä jo tutkimusongelmat itsessään jakautuivat selkeisiin teemoihin. Lisäksi myös tutkimuksen kohteena oleva esiopetus itsessään oli selkeitä jakoja sisältävä. Näitä teemoja oli helppo syventää huolellisen suunnittelun kautta.

Haastattelut etenivät etukäteen lomakekyselyn tulosten perusteella tehdyn haastattelurungon pohjalta (liite 7). Kysymykset olivat pitkälti samansuuntaisia kuin avovastauskysymykset lomakekyselyssä, sillä halusin saada tiettyihin osioihin tarkempaa tietoa. Haastattelurungossa painottuivat siten luonnollisesti tutkimusongelmien kysymykset. Pyrin keräämään etukäteen mahdollisimman paljon tietoa haastattelutilanteesta, sillä aikaisempaa haastattelukokemusta oli vähän ja se vähäinenkin kokemus oli lasten haastattelusta.

Valmistellessani teemahaastattelua pyrin ottamaan huomioon tämän haastattelutyypin ominaispiirteet. Teemahaastattelun ominaispiirteisiin kuuluu ensiksikin se, että tutkija tietää haastateltavien kokeneen tietyn tilanteen. Toisena ominaispiirteenä on se, että tutkija on tehnyt etukäteistyötä haastattelun läpiviemiseksi, jotta tärkeät osat, rakenteet, prosessit sekä kokonaisuus tulisivat esille. Kolmantena ominaispiirteenä on puolestaan se, että haastattelurunko on valmis ja haastattelu suunnataan haastateltavien yksilöllisiin kokemuksiin tilanteista, joista etukäteistieto on olemassa. Teemahaastattelun etu on, ettei se sido haastattelijaa tiettyyn analyysitapaan tai vaadi tiettyä syvyyttä haastattelulta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Haastattelun kuluessa huomasin, että keskustelut lähtivät välillä kauaksikin itse kysymyksestä, mutta ”kiertopolutkin” toivat aina jotain mielenkiintoista lisätietoa. Vaikka

haastattelurungosta silloin tällöin poikettiinkin, oli hyvänä puolena se, että haastattelijalla ja haastateltavalla oli mahdollisuus vapaasti selittää, tarkentaa ja tehdä lisäkysymyksiä. Haastattelun aikana oli siis mahdollisuus joustavasti rakentaa haastattelua, sillä haastattelija voi esiin tulleiden asioiden valossa syventyä johonkin tiettyyn asiaan (Patton 1990, 283-284).

5.4 Aineistonkeruu

Lomakekysely lähetettiin tutkimukseen osallistuville pääasiassa Alahärmän kunnan sisäisessä postissa. Muutama kysely lähetettiin lisäksi valtakunnallisessa postissa, sillä osa opettajista ei sillä hetkellä työskennellyt kunnan kouluissa. Tutkimukseen osallistuneille annettiin kaksi viikkoa aikaa vastata. Vastaamisaikaa ei haluttu pitkittää, sillä silloin vastaaminen saattaisi unohtua. Kyselylomakkeessa olevien avokysymysten vuoksi vastausaika haluttiin kuitenkin pidentää muutamasta päivästä muutamaan viikkoon, sillä silloin asiaan syventyminen oli mahdollista. Vastausajasta huolimatta osa vastauksista tuli kuitenkin vasta huomattavasti myöhemmin. Kaikki vastanneet eivät myöskään olleet vastanneet jokaiseen kysymykseen. Esimerkiksi likert-asteikolliseen kysymykseen vastasi vain seitsemän opettajaa.

Kyselylomake ei vaatinut mukaansa liitteitä, sillä jokaisella perusjoukkoon kuuluvalla opettajalla oli mahdollisuus tutustua muun muassa esiopetussuunnitelmaan. Kyselyt palautettiin sisäisessä postissa päivähoiton ohjaajalle tai valtakunnallisessa postissa suoraan tutkijalle.

Haastatteluaineiston kerääminen teemahaastattelua hyväksikäyttäen tapahtui noin kuukausi kyselytutkimuksen jälkeen. Haastattelut toteutettiin haastateltavien kouluilla ja ne kestivät jokainen noin tunnin. Haastattelut nauhoitettiin analysoinnin helpottamiseksi ja luotettavuuden parantamiseksi. Bogdanin ja Biklen (1992, 129-131) mukaan nauhoitus

auttaa myös haastattelijaa pysymään haastattelussa ajan tasalla, kun aika ei kulu kokonaan kirjoittamiseen. Nauhoittamista käytetäänkin usein varsinkin pitkien haastattelujen tallentamiseen. Haastattelun alussa on kuitenkin muistettava tarkistaa, että nauhuri on hyvässä kunnossa. Nauhurin toimintaa tulee tarkkailla myös koko haastattelun ajan, jotta odottamattomia yllätyksiä ei tulisi. Näin tehtiin myös näissä haastatteluissa.

Nauhoittaminen ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että en haastattelijana olisi tehnyt muistiinpanoja. Muistiinpanoja tulee tehdä, jotta jatkokysymysten muotoilu helpottuisi, lisäksi myös olennaisten nonverbaalien asioiden esille tulo on hyvä kirjata ylös, sillä ne voivat helpottaa aineiston ymmärtämistä (Patton 1990, 348-349). Haastattelun kuluessa pyrin mahdollisimman neutraalisti suhtautumaan haastattelijaan ja aiheeseen. Lisäksi pyrin välttämään liiallista johdattelua, jotta haastateltavan oma näkemys korostuisi.

5.5 Aineiston analyysi

5.5.1 Lomakekyselyn analyysi

Lomakekyselyn avovastaukselliset kysymykset koodattiin kysymyksittäin. Jokaisen kysymyksen alle koottiin kaikkien vastaukset sellaisenaan. Analyysin voidaan näin ollen katsoa olleen sisällön analyysiä, joka aluksi keskittyi hyvinkin voimakkaasti tuomaan asioita esille luettelomaisesti. Sisällön analyysin avulla saaduista luokituksista, jotka tässä tutkimuksessa vastasivat täysin avokysymyksiä, saadaan tietoa tutkimusaineiston suhteesta asia- ja sisältöyhteyteen. (Anttila 1996, 254). Sisällön analyysin avulla avovastauksista nostettiin esiin keskeisiä piirteitä, unohtamatta kuitenkin yksittäisiä esille tulevia asioita.

Tutkimuksessa oleva likert-asteikollisen kysymyksen vastausten analysointi aloitettiin tekemällä frekvenssitaulukko. Frekvenssiaineisto koostuu kategorioista, joita tässä aineistossa kuvaa numerot 1-5. Frekvenssiaineiston analysoinnissa ollaan kiinnostuneita

havaintojen lukumääristä ja suhteellisista osuuksista muuttujien eri luokissa (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 115). Frekvenssiaineiston avulla päästiin tässä tutkimuksessa näkemään eri kategorioihin sijoittuneiden vastausten lukumäärä. Näin siis myös lukija pääsee näkemään, mistä seuraavassa vaiheessa lasketut keskiarvotulokset ovat muodostuneet.

Frekvenssiaineiston tekemisen jälkeen jokaiselle kahdellekymmenelle kysymykselle, joissa arvioitiin lapsen valmiuksia ja toiminnan osa-alueita esiopetuksen merkityksen näkökulmasta, laskettiin siis keskiarvo. Keskiarvon avulla pystyttiin vertailemaan tuloksia toisiinsa. Keskiarvon ohella keskihajontaa käytetään tutkimuksissa usein havainnollistamassa aineiston antia. Keskihajontaa ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan käytetty, sillä pienen kohdejoukon vuoksi aineistoa oli yksinkertaisempi tarkastella vaihteluvälin kautta, joka muodostettiin keskiarvon laskemisen jälkeen. Vaihteluväli ilmoittaa, millä välillä havainnot vaihtelevat eli pienimmän ja suurimman havaintoarvon (Heikkilä 1999, 83).

Lomakekyselyn aineisto toimi pohjana haastattelun tekemiselle. Näin esille nousseita ilmiöitä ja asioita oli helpompi lähteä haastattelussa syventämään. Lisäksi joitain vastauksia oli helppo tarkistaa, jotta tulkinnot olisivat mahdollisimman oikeita. Lomakekyselyä analysoitiin vielä tarkemmin yhdessä haastatteluaineiston kanssa, jolloin laadullinen analyysi korostui erityisesti.

5.5.2 Lomakekyselyn ja haastattelun laadullinen analyysi

Teemahaastattelun nauhat litteroitiin, jotta analyysi olisi luotettavaa ja helppoa. Litterointia ei tehty alun ja lopun yleisistä keskusteluista. Kuuntelin kuitenkin nauhat niiltä osin tarkkaan, jottei aineistosta menisi mitään oleellista hukkaan. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 38 sivua. Jokaisesta haastateltavasta muodostettiin litteroidun tekstin pohjalta tapaus, jonka keskeisiä näkökulmia kuvattiin. Kuvauksella pyrittiin kartoittamaan tapaukseen liittyviä piirteitä. Kuvaus toimi myös pohjana koko analyysille, jossa teemoja ja näkökulmia

pyrittiin nostamaan esiin aineistosta. Koska kohdejoukko oli pieni ja haastateltavat voidaan tunnistaa tutkimuksesta, ei raportoinnissa keskitytty näiden tapausten kuvaamiseen, vaan ne toimivat pohjana pääanalyysille. Tästä syystä myöskään lomakekyselyn laadullisia tuloksia ja haastattelun tuloksia ei erotettu toisistaan. Pääanalyysinä käytettiin ns. cross-case-analyysiä, jossa haastateltavien vastauksia pyritään luokittelemaan valmiiden teemojen ja näkökulmien mukaan (Patton 1990, 376).

Cross-case-analyysissä pyritään kuvauksen jälkeen siis luokittelemaan aineistoa nostamalla siitä keskeiset piirteet esiin. Tällöin myös aineisto yhdistellään. Tässä tutkimuksessa yhdistelyyn otettiin myös kyselylomakkeen laadulliset analyysit mukaan. Yhdistelyssä pyrittiin löytämään luokittelujen ja kuvausten välille säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Myös poikkeavat tapaukset nousivat esiin. Aineiston keskeisten piirteiden esiin nostamisesta ja yhdistelystä on esimerkki taulukossa 1. Yhdistelyn jälkeen aineistoa alettiin tulkita. Tulkinnat ohjasivat tarkastelemaan aineistoa kokonaisvaltaisemmin rikastamalla samalla tutkimuskohteesta saatua kuvaa. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 145-152.)

Taulukko 1. Esimerkki aineiston keskeisten piirteiden esille nostamisesta ja yhdistelystä. Kysymys: Millaiset kouluvalmiudet lapsilla tulisi olla?

KESKEISET PIIRTEET

KYSELYN TULOKSET (esitetty vain muutamia esimerkin omaisesti):	HAASTATTELUN TULOKSET (esitetty vain muutamia esimerkin omaisesti):
1. Sanavaraston tulisi olla riittävää	11. osais olla rauhassa tunnilla ja keskittyä
2. tottunut keskittymään omaan työhönsä ryhmästä huolimatta	12. tietää miten koulussa ollaan
3. oppinut toimimaan ryhmässä	13. ohjeiden noudattaminen
4. oppinut kuuntelemaan hiljaa n.10minuuttia	14. keskittyminen omaan työhön
5. osaa toimia toisten lasten kanssa	15. osaa ottaa muut huomioon
6. pystyy pukemaan ja riisumaan	16. uskaltaa olla ilman äitiä ja isää
7. pystyy kuuntelemaan keskittyneesti 20-30 minuuttia	17. pystyy noudattamaan ohjeita
8. osaa tehdä työtä itsenäisesti	18. selviää jokapäiväisistä asioista
9. uskaltaa tarvittaessa pyytää apua	19. sosiaalisilta taidoilta kehittynyt
10. osaa työskennellä myös suuressa ryhmässä	20. keskittyy työhönsä

YHDISTELY

SOSIAALISET TAIDOT: 3, 5, 10, 15, 19
 KESKITTÄMISKYKY: 2, 4, 7, 11, 14, 20
 MUUT: 1, 6, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 18

Tutkimuksen tulkinta tapahtui teemojen pohjalta. Teemat nojautuivat tutkimusongelmien ja teoreettisen viitekehyksen esille tuomiin asioihin. Teemoihin pohjautuva analyysin oli tarkoitus luoda oikeutusta sekä tutkimusongelmille että haastateltavien ajatuksille, sillä ne olivat suorassa yhteydessä aineistoon (ks. Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall. 1994, 57.)

6 TULOKSET

Tulosluvussa esitetään tutkimuksen tulokset tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensin esitellään luokanopettajien arviot lasten siirtymisestä esiopetuksesta alkuopetukseen, sitten esiopetuksen merkityksestä ja kolmanneksi kouluvalmiudesta. Neljännessä alaluvussa esitetään tulokset Alahärmän kunnan esiopetuksen hyvistä ja kehitettävistä piirteistä.

6.1 Lasten siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen

Luokanopettajat pohtivat lasten siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen neljän näkökulman kautta. Näitä olivat lasten toiminnan näkökulma, luokanopettajan toiminnan näkökulma, tavoitteiden näkökulma sekä esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyön näkökulma.

6.1.1 Lasten toiminnan näkökulma luokanopettajan arvioimana

Luokanopettajat kokivat lasten toiminnan alkuopetuksessa esiopetuksen jälkeen hyvin positiivisena. Kaikki opettajat kuvasivat, että lapset olivat esiopetuksen jälkeen hyvin motivoituneita oppimaan erilaisia tietoja ja taitoja, erityisesti lukemista ja kirjoittamista. Näin ollen innostus koulun aloittamiseen oli suurta. Lapsissa ja heidän toiminnassaan koulua aloitettaessa näkyivät iloisuus, avoimuus, uteliaisuus ja ihmettely, jotka monen opettajan mielestä olivat todella vahvasti esillä lapsessa.

Lasten sujuvan kouluun siirtymisen yhtenä kulmakivenä on aikaisemmissa tutkimuksissa nähty olevan juuri lapsen positiivinen ja motivoitunut suhtautuminen koulua kohtaan. Näin ovat tutkimustensa tuloksissa esittäneet ainakin Aho (1998), Berglund & McGonagle (1998), Docket & Perry (1999) sekä Kuukkanen & Schnek (1998). Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta on todettava, että tässä positiivisen suhtautumisen luomisessa ollaan Alahärmän esiopetuksessa onnistuttu luokanopettajien mielestä todella hyvin. Luokanopettajat pitivät asiaa myös erittäin tärkeänä ja olivat siten samoilla linjoilla aikaisempien teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltujen tutkimusten kanssa.

Lasten toiminnassa näkyi alkuopetukseen siirryttäessä useimpien luokanopettajien mielestä myös se, että he erottivat esikoulun ja koulun toisistaan. Lapsille ei heidän mielestään jäänyt esikoululaisen roolia päälle. Yksi opettaja kuitenkin esitti, että joillain lapsilla esikoulusta poikkeavien tapojen omaksuminen oli hankalaa. He eivät ymmärtäneet, millaisia tapoja koululaiselta vaaditaan ja herättivät siten myös muissa lapsissa ihmetystä. Tämä ilmiö ei aikaisemmissa tutkimuksissa ole tullut esille.

Tutkimuksessa ei esiintynyt yhtään lasten esittämää kommenttia koulun aloittamisen jälkeen. Tästä syystä tuloksia ei voida verrata Pramlingin ja kumppaneiden (1995) tutkimukseen lasten ajatuksista koulua ja esikoulua kohtaan. Tutkimuksesta nousee kuitenkin samansuuntainen tulos esille, sillä luokanopettajat kuvasivat, että lapset eivät

asetta esikoulua ja koulua paremmuusjärjestykseen, vaan ilmaisevat näitä koskevat asiat ainoastaan kokeminaan eroina.

6.1.2 Luokanopettajan toiminnan näkökulma

Lasten siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen oli kaikkien opettajien mielestä sujunut hyvin. Kukaan opettajista ei katsonut hyppäystä liian suureksi. Merkittävää oli, että kaikkien opettajien vastauksissa tuli esille se, että sujuvuutta oli heidän mielestään helpottanut lasten sosiaalisten taitojen karttuminen esiopetusvuonna. Lapset olivat tottuneet olemaan ryhmässä, ja myös kaveripiiri oli tuttua, joten lapsilla ei kulunut ylimääräistä energiaa sosiaalisten suhteiden etsimiseen. Näin opettajan toiminta helpottui, sillä aikaa ei tarvinnut käyttää lasten tutustuttamiseen toisiinsa. Kaveripiirin tuttuuden merkitys on noussut esille myös ainakin Kuukkasen ja Schnekin (1998) tutkimuksessa, jossa päivähoiton henkilöstö korosti asiaa niin ikään positiivisessa valossa.

Erityisen sujuvana siirtymisen esiopetuksesta alkuopetukseen kokivat sellaiset opettajat, joiden oppilaat olivat tulleet alkuopetukseen koulun yhteydessä olevista esiopetusryhmistä. Koulu oli näille lapsille jo hyvin tuttu paikka eikä heidän tarvinnut turhaan jännittää. Esille tuli kuitenkin muutaman opettajan näkemys siitä, että koulu on tällaisille lapsille ehkä liiankin tuttu ja tästä syystä lapsilla on enemmän rohkeutta toimia opettajia ja opettajien vaatimia asioita vastaan. Tällöin luonnollisesti ilmenee käytöshäiriöitä. Rohkeuden toisena puolena ja hyvänä asiana opettajat näkivät kuitenkin sen, että arkoja lapsia tulee kouluun yhä vähemmän. Näin ollen liiallinen arkuus ja liika rohkeus, varsinkin, jos se esiintyy negatiivisessa muodossa, ovat opettajien mielestä osaltaan jarruttamassa lasten joustavaa siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen ja hankaloittamassa opettajan työtä.

Edellä mainittua liiallisen rohkeuden ongelmaa ei tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä tarkastelluissa tutkimuksissa ole esiintynyt. Käytösongelmat tulivat kuitenkin esille Kontion (1998) tutkimuksessa, vaikkakaan siinä ei asiaa käsitelty liiallisen rohkeuden kautta. Koska liiallinen negatiivisessa muodossa ilmenevä rohkeus, joka

perustuu koulun tuttuuteen, on esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymistä kuvaavassa tutkimuksessa tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valossa vähän käsitelty asia, on se otettava uutena ilmiönä esille. Muistettava on kuitenkin se, että rohkeus piti sisällään myös paljon hyviäkin piirteitä.

6.1.3 Esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden näkökulma

Myös tavoitteiden kohdalla opettajat näkivät lähinnä positiivisia asioita. Heidän mielestään tavoitteet niin esiopetuksessa kuin alkuopetuksessakin tukevat toisiaan. Kukaan ei nähnyt esi- ja alkuopetuksen tavoitteiden olevan epätasapainossa, ei kunnallisella eikä valtakunnallisella tasolla. Tavoitteissa on heidän mielestään otettu hyvin huomioon lasten kehitystaso. Myös ”perustus” on rakennettu hyvin. Lapset ovat esiopetuksen jälkeen luokkayhteisöön valmiita ja pitävät koulua mielekkäänä, ”jopa hauskana”, sillä esiopetuksessa tavoitteita on pyritty saavuttamaan monilla tietojen, taitojen ja ominaisuuksien alueilla.

Osa opettajista korosti myös, että niin esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin tavoitteet tulee nähdä laajasti, jotta niiden suhteuttaminen toisiinsa olisi mahdollisimman onnistunutta. Osa opettajista korosti myös luokanopettajien omaa ja lastentarhanopettajien roolia tavoitteiden asettelussa. Opettajien tärkein tehtävä heidän mielestään on tavoitteiden suuntaaminen niin, että oppimisesta tulisi mahdollisimman elävää sekä lapset ja heidän kehitystasonsa huomioonottavaa. Huomionarvoisena tuloksena oli lisäksi se, että oppimisstrategioiden luomisen katsottiin olevan tavoitteiden yksi olennaisimmista asioista esi- ja alkuopetuksessa. Siihen prosessiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota.

Tavoitteita mietittäessä muutama opettaja nosti esiopetuksen ja alkuopetuksen erot esille. Heidän mielestään tavoitteita asetettaessa tulee muistaa säilyttää esiopetuksen puolella selvä painotus sosiaalisiin taitoihin. Vaikka esiopetusuudistus itsessään olikin heidän mielestään hyvä, pelkäsivät he tavoitteiden asettelun menevän liian koulumaiseksi. Yksi

opettaja totesikin, että ”voi kun siellä sais olla ja harjootella elämisen taitoja”. Opettajat eivät kuitenkaan ainakaan vielä nähneet tätä koulumaisuutta Alahärmän kunnan kohdalla ongelmaksi, suurena uhkana kuitenkin.

6.1.4 Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön näkökulma

Yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä pidettiin yleisesti suhteellisen vähäisenä, vaikka erilaisia yhteistyön muotoja olikin suhteellisen paljon. Merkittävimpana yhteistyön muotona ja lasten sujuvan siirtymisen helpottajana nähtiin olevan ennen koulun aloittamista käydyt keskustelut esiopettajan ja luokanopettajan välillä. Tämä yhteistyömuoto on tullut merkittävänä esille myös muissa esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä käsittelevissä tutkimuksissa, esimerkiksi Hylkilän (1991) tekemässä tutkimuksessa. Tärkeänä keskustelua pidettiin tässä tutkimuksessa nimenomaan siitä syystä, että silloin luokanopettajat osasivat ottaa lapset vastaan oikealla tavalla. Varsinkin erityislasten kohdalla merkitys oli keskeinen. Opettajat pohtivat myös keskustelujen eettistä puolta, eli sitä, onko oikein saada ennakkokuvia lapsesta. Keskustelujen merkitys nähtiin kuitenkin niin vahvana, etteivät he kokeneet sitä vääränä.

Merkittävänä yhteistyön muotona keskustelujen ohella nähtiin myös yhteisten tapahtumien ja juhlien järjestäminen. Vaikka yhteisten juhlien ja tapahtumien järjestämistä ei aikaisemmissa tutkimuksissa olekaan nähty kaikkein merkittävimpinä yhteistyön muotoina, on se silti Kuukkasen ja Schnekin (1998) tutkimuksessa yleisin yhteistyön muoto. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat, että juhlien ja tapahtumien aikana esiopetuksessa olleet lapset pystyvät tutustumaan koulun puolen opettajiin ja myös ylempien luokkien lapsiin. Osassa kouluissa oli myös pidetty yhteisiä tunteja, joissa esiopettaja sekä luokanopettaja vastasivat yhdessä toiminnasta ja lapset olivat yhtenä ryhmänä. Myös peruskoulun oppilaat olivat pitäneet tunteja esikoululaisille. Nämä tapahtumat, juhlat ja yhteiset tunnit olivat osaltaan poistaneet koulun aloittamiseen liittyvää jännittämistä.

Tutkimuksessa esille tulleita muita yhteistyön muotoja olivat muun muassa erilaiset retket ja teemapäivät. Teoreettisessa viitekehyksessä Ojalan ja Siekkisen (1998) sekä Poikosen (1999) tutkimusten valossa merkittäväksi yhteistyön muodoksi nostettu opetussuunnitelmatyö oli tässä tutkimuksessakin esillä. Yhteisiä opetussuunnitelmia ei ollut rakennettu, mutta luokanopettajat olivat kuitenkin olleet edustettuina edellistä esiopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa. Parhaillaan työn alla olevassa uudessa esiopetussuunnitelman laadinnan työryhmässä on myös mukana luokanopettaja.

6.2 Esiopetuksen merkitys lapsen kehityksessä ja toiminnassa ensimmäisellä luokalla

Luokanopettajat katsoivat esiopetuksen vaikuttavan enimmäkseen positiivisesti lapseen ja hänen kehitykseensä. Opettajat korostivat kuitenkin, että yksilöllisiä eroja on. Myös joitain yksittäisiä huomioita negatiivisista piirteistä nousi esille. Opettajat pitivät lasten perustaitoja suhteellisen hyvinä ja kokivat, että niihin on esiopetuksessa satsattu. Lisäksi opettajat pitivät esiopetusuudistusta hyvänä asiana nimenomaan lapsen kehityksen kannalta, sillä nyt kaikilla lapsilla ("muuallakin kuin Alahärmässä") on tasavertaiset mahdollisuudet kehittää omia taitojaan ennen koulun aloittamista.

Likert-asteikkoon pohjautuva arvio esiopetuksen merkityksestä lapsen kehitykseen ja valmiuksiin osoittaa, että keskeiseksi esiopetuksen anniksi nousee lapsen toiminta ryhmässä. Ryhmä- ja sosiaaliset taidot nousivat muissakin kysymyksissä selvästi esille ja niistä kerrotaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Muita keskeisiä esiopetuksen osa-alueita lapsen kehityksessä olivat kielelliset valmiudet ja käden taidot. Hyvän arvion saivat myös oppimisvalmiudet, matemaattiset valmiudet, sadun maailma, liikunnalliset valmiudet, leikin maailma ja arkielämän taidot.

Esiopetuksella katsottiin puolestaan olevan vähiten merkitystä lapsen kehitykselle hänen persoonallisuuden tukemisessa sekä lapsen toiminnassa yksin. Myös musiikilliset

valmiudet ja lapsen luovuuden tukeminen saivat alhaiset arviot. Eniten vaihtelua vastauksissa oli lapsen persoonallisuuden tukemisessa. Seuraavassa taulukossa on esitetty likert-asteikon tulokset kokonaisuudessaan. Taulukon jälkeen kehityksen osa-alueita koskevat tulokset on esitetty alaluvuissa omina kokonaisuuksina.

Taulukko 2. Esiopetuksen merkitys lapsen kehitykseen ja valmiuksiin

	Frekvenssitaulukko					Keski-arvo	Vaihteluväli
	1	2	3	4	5		
Oppimisvalmiudet	0	0	1	4	2	4,14	3-5
Matemaattiset valmiudet	0	0	1	4	2	4,14	3-5
Kielelliset valmiudet	0	0	1	3	3	4,29	3-5
Musiikilliset valmiudet	0	0	4	2	1	3,14	3-5
Liikunnalliset valmiudet	0	0	1	5	1	4,00	3-5
Terveitten elämäntapojen omaksuminen	0	1	2	3	1	3,57	2-5
Kuvataiteelliset valmiudet	0	0	2	4	1	3,86	3-5
Käden taidot	0	0	0	5	2	4,29	4-5
Sadun maailma	0	0	1	4	2	4,14	3-5
Leikin maailma	0	0	1	5	1	4,00	3-5
Eettinen toiminta	0	0	2	4	1	3,86	3-5
Uskonnollinen toiminta	0	2	2	2	1	3,29	2-5
Suhtautuminen luontoon ja ympäristöön	0	0	3	3	1	3,71	3-5
Lapsen persoonallisuus	1	2	2	1	1	2,86	1-5
Lapsen luovuus	0	1	4	2	0	3,14	2-4
Lapsen toiminta yksin	2	0	2	3	0	2,86	1-4
Lapsen toiminta ryhmässä	0	0	0	4	3	4,43	4-5
Arkielämän taidot	0	0	1	5	1	4,00	3-5
Itsetunto	0	0	4	1	2	3,71	3-5
Tunteiden ilmaisu	0	0	3	3	1	3,71	3-5

6.2.1 Sosiaalinen kehitys

Sosiaalisen kehityksen osalta esiopetuksen merkitys nähtiin erityisen hyvänä, sillä kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat sitä. Opettajat kokivat, että siinä Alahärmän esiopetuksessa on onnistuttu erityisen hyvin ja toivoivat että siihen vielä jaksettaisiin

panostaa. Opettajat olivat myös huomanneet, että esiopetuksen aikana oli lasten keskuudessa tapahtunut ryhmäytyminen. Jokaisella lapsella oli yleensä oma paikkansa, joka toi turvallisuutta ja varmuutta ryhmässä toimimiseen.

Lasten sosiaalisissa taidoissa korostuivat opettajien näkemykset erilaisista toimintaa helpottavista piirteistä, kuten vuoron odottamisesta, muiden huomioonottamisesta ja työhön keskittymisestä ryhmässä. Lisäksi sosiaalisen kehityksen kohdalla esille nousi näkemyksiä siitä, että lapsi on esiopetusvuonna oppinut sietämään epäonnistumista, tottunut kannustamaan muita sekä harjaantunut toimimaan niin pienissä kuin isoissakin ryhmissä.

Sosiaalisen kehityksen negatiivisina puolina esille nousi positiivisenakin asiana nähty kavereiden tunteminen. Osa opettajista katsoi, että tuttu ystäväpiiri voi joskus olla negatiivinen tekijä lapsen sosiaalisessa toiminnassa, sillä se saattaa aiheuttaa ylimääräistä vilkkautta ja häirintää. Lisäksi johtajatyypinen lapsi saattaa ottaa nopeasti liian suuren vallan luokassa, sillä hän on jo tottunut hallitsemaan muita.

6.2.2 Fyysinen ja motorinen kehitys

Motorisen kehityksen kohdalla opettajat näkivät ainoastaan positiivisia asioita. Liikkumisen perustaitojen katsottiin harjaantuneen merkittävästi, ja oman kehon hallinta oli yleensä hyvää. Myös käden hienomotoriikan vahva hallinta nousi esille monen opettajan näkemyksissä. Hienomotoriikan katsottiin kehittyneen päivittäisissä askarteluissa ja touhuissa, joissa esimerkiksi saksien ja kynän käyttöä oli harjoiteltu. Opettajien mielestä myös sekä hienomotoriikkaa että karkeamotoriikkaa vaativa pukeminen onnistuu lapsilta esiopetusvuoden jälkeen yleensä hyvin.

Usean opettajan mielestä lapsilla on nykyään todella suuri innostus liikuntaan ja liikkumiseen. Opettajat antoivat esiopetukselle tästä innostuksesta kiitosta, sillä heidän mukaansa useassa esiopetusryhmässä kannustetaan oikealla tavalla liikkumaan ja opetetaan perusliikuntamuotoja säännöllisesti. Täten lapset ovat tottuneet erilaisiin

liikkumismuotoihin eivätkä koe niitä hankalina. Varsinkin hiihto- ja luistelutaidot ovat opettajien mielestä kehittyneet erityisen hyvin.

6.2.3 Tiedollinen kehitys

Yleisesti opettajat arvioivat tiedollisen kehityksen menevän paljon eteenpäin esiopetusvuoden aikana. Lapsille muodostuu tietynlainen perustieto erilaisista asioista, ja he saavat kokemuksia monista eri ilmiöistä. Opettajat korostivat, että esikoulussa ei tarvitse vielä opetella lukemaan eikä kirjoittamaan, mutta lasten luontaista halukkuutta näitä asioita kohtaan ei saa tukahduttaa. Yksi opettaja kirjoittikin, että ”ei se yhtään haittaa, vaikka ne oppis kirjaimet ja vaikka ne oppis lukemaan, kunhan vaan esikoulunopettaja ja alkuopettaja opettaa sitä samalla lailla”. Opettajien mielipiteet jakaantuivat kolmeen siitä, miten paljon Alahärmässä näitä asioita opetetaan esikoulussa. Toisten mielestä hieman liikaakin, toisten mielestä ihan sopivasti ja osa halusi niitä opetettavan enemmänkin.

Suuri osa opettajista koki, että matemaattiset valmiudet ovat lapsilla esiopetuksen jälkeen erittäin hyvät. Lapset osaavat laskea hyvin ja harvalla on alussa matematiikassa vaikeuksia. Lapset tietävät numerot ja osaavat yhdistää oikean merkin niihin. Matemaattisten valmiuksien lisäksi lasten sanavaraston katsottiin olevan hyvää, sillä esiopetuksessa luetaan satuja paljon. Myös lauluvarasto on ollut lapsilla hyvä. Muutama opettaja korosti kuitenkin, että esiopetuksessa tulisi opettaa enemmän sellaisia käsitteitä, joita koulussa tarvitaan lukemisessa, laskemisessa ja kirjoittamisessa. Tällaisia ovat esimerkiksi rivi, sivu, aukeama, ylhäällä, alhaalla, seuraava, edellinen, vasen ja oikea.

6.2.4 Esteettinen kehitys

Esteettisen kehityksen osa-alue koettiin olevan myös hyvää Alahärmän esiopetuksessa. Lapsia on tutustutettu monipuolisesti erilaisiin materiaaleihin ja työtapoihin. Lisäksi erilaiset luovaa ilmaisua vaativat harjoitukset ja työt ovat lapsilla hallussa. Lapset ovat

innokkaita näyttelijöitä ja haluavat myös esimerkiksi maalaamalla ilmaista itseään. Myös esiopetusympäristö nostettiin esille. Yksi opettaja kirjoitti, että ”jos lapsi näkee hyvää ja kaunista ympärillään, se ravitsee lapsen sielua enemmän kuin monet pikkutarkat tiedot.”

6.2.5 Eettinen ja uskonnollinen kehitys

Eettinen kehitys oli opettajien mielestä otettu hyvin esiopetuksessa huomioon. Lapsille on opetettu sääntöjä ja niitä on totuttu noudattamaan, vaikkakin yksilötasolla saattaa olla suuriakin eroja. Ryhmässä ollessaan lasten moraalikäsitteet ovat kehittyneet ja he ovat harjoitelleet jo toisen huomioonottamista. Myös esimerkiksi jonossa oleminen on tuttua. Lapset ovat lisäksi tietoisia hyvistä tavoista, vaikka he eivät niitä aina toteutakaan. Muutama opettaja nosti esiin myös, että lapset tietävät kristillisen etiikan piirteitä, esimerkiksi ”tee toiselle niin kuin toivot itsellesi tehtävän”.

Uskonnollisen kehityksen osalta mielipiteet jakaantuivat kahtia. Osa opettajista toi esiin, että lapsilla on kehittynyt uskonnollinen puoli vahvaksi, kun taas toiset katsoivat sen olevan heikkoa. Tämän katsottiin olevan opettajakohtainen asia, miten paljon uskonnolliseen puoleen esiopetuksessa panostetaan. Opettajat toivat kuitenkin esiin, että lapsille on esiopetuksessa ainakin kerrottu uskonnollisista pyhäpäivistä ja siitä, miksi niitä vietetään.

6.2.6 Emotionaalinen kehitys

Emotionaalisen kehityksen arvioiminen oli opettajille kaikkein hankalinta, koska sitä on heidän mielestään kaikista ongelmallisinta suhteuttaa esiopetukseen. Osa opettajista löysi kuitenkin piirteitä, jotka he osaksi kokivat olevan esiopetuksen ansiota. Tällaiset piirteet olivat vahvasti sidoksissa ryhmässä toimimiseen. Lapset ovat opettajien mielestä oppineet ryhmässä ottamaan toiset ja toisten tunteet huomioon, he ovat tottuneet kokemaan pettymyksiä ja häviämään ja uskaltavat sanoa omat mielipiteensä sekä kertomaan tunteensa ryhmässä. Lisäksi lapset ovat löytäneet omia vahvuuksiaan.

Muutama opettaja esitti myös näkemyksiä emotionaalisesta turvallisuudesta esiopetusryhmässä. Emotionaalinen turvallisuus käsittää muun muassa anteeksiannon ja selvät rajat, joiden olemassaolo kertoo lapselle hänen välittämisestään. Opettajat katsoivat, että Alahärmän esiopetuksessa on onnistuttu tässä suhteellisen hyvin. Joskus on kuitenkin rajojen puutteesta johtuen esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle tulleilla lapsilla ollut liian suuri valta ryhmänä.

6.2.7 Esiopetuksen merkitys suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin

Tässä tutkimuksessa ei pystytty vertailemaan esiopetuksen merkitystä näkökulmasta, jossa osa lapsista on käynyt esikoulun ja osa ei. Joidenkin opettajien ajatuksissa tämä vertailu kuitenkin tuli esille, sillä heillä oli kokemusta myös ajalta, jolloin esiopetusta ei tarjottu kaikille. Kaikkien opettajien mielestä esiopetuksella oli kuitenkin positiivinen vaikutus lapsen kehitykseen, joten voidaan todeta tulosten olevan samansuuntaisia kuin esimerkiksi mitä Kääriäinen (1980) ja Tietze (1987) ovat esittäneet. Heidän tutkimuksissaanhan todettiin, että esikoululla on selvä positiivinen vaikutus lapsen kehitykseen. Opettajat olivat myös samalla linjalla kuin psykologit Kallion ja Mäen (2000) sekä luokanopettajat Kontion (1998) tutkimuksissa siltä osin, että merkitystä tulee tarkastella myös yksilöllisten erojen kautta.

Alahärmän luokanopettajien myönteisissä näkökulmissa painottuvat samansuuntaiset ajatukset kuin kyselyssä Alahärmän esioppilaiden vanhemmille (1998). Sosiaalisten taitojen omaksuminen ja koulukypsyuden saavuttaminen nousivat selvästi esille. Vuoden 1998 kyselyssä esille nousseet itsenäistymiseen liittyvät ajatukset eivät kuitenkaan tässä kohdassa esiintyneet, vaikkakin tulivat jollain lailla kouluvalmiutta koskevassa osassa esille. Merkittävää on huomata se, että esiopetuksen merkitys sosiaalisten taitojen kehittämisessä ei ole missään muussa esiopetuksen merkitystä käsittelevässä tutkimuksessa, joita tämän tutkimukseen teorettinen viitekehys tarkastelee, korostuneet niin vahvoina kuin Alahärmän esioppilaiden vanhemmille tehdyssä kyselyssä vuonna 1998

ja tässä Alahärmää koskevassa tutkimuksessa, vaikkakin niihin on viitattu, esimerkiksi Aho (1998), Kallio ja Mäki (2000), Kuukkanen & Schnek (1998). Myös Lyytinen (1994) tarkastelee artikkelissaan sosiaalisten taitojen merkitystä, mutta hänen näkemys perustuu vuoden 1984 kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelmaan sekä joihinkin aikaisempiin tutkimuksiin, eikä siten ole hänen omaa tutkimustietoa.

Sosiaalisten taitojen kehittyminen esiopetusikäisenä selittyy osaksi kehityspsykologisella näkemyksellä, sillä lapsi alkaa viettää paljon aikaa kavereiden kanssa, jolloin sosiaalinen kontrolli on voimakasta ja sosiaalisia taitoja joutuu kehittämään pakostakin (ks. Cole&Cole 1989). Myös kielen hallinta on parempaa ja siten keskustelutaidot kehittyvät (ks. Leiwo 1986). Sosiaalisia taitoja käsitellään myös tarkasteltaessa kouluvalmiutta koskevia tuloksia.

Luokanopettajien ajatuksissa pohdintaa herättänyt lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen on ollut esillä myös Kontion (1998) tutkimuksessa. Alahärmän luokanopettajat olivat samoilla linjoilla siitä, että ei haittaa, vaikka lapsi osaa lukea tai kirjoittaa kouluun tullessaan. Poikkeuksena on kuitenkin se, että Kontion tutkimuksessa ei tule esille näkökulmaa siitä, onko esiopetuksessa ylipäättään tarpeen opettaa esimerkiksi kirjaimia. Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa olikin se, että luokanopettajien mielipiteet jakaantuivat täysin tämän asian kohdalla. Osa oli niiden opettamista vastaan, osa halusi niitä opetettavan enemmän ja osa oli tyytyväinen nykyiseen tilanteeseen.

Tutkimuksen tuloksissa esiintyneet opettajien ajatukset matemaattisista valmiuksista olivat myös samansuuntaisia kuin Mutasen (1998) tekemässä tutkimuksessa. Molemmissa tutkimuksissa tulee esille, että matematiikan perusvalmiudet ovat hyvät. Sen sijaan tässä tutkimuksessa esiopetuksen yhtenä vahvuutena korostuneet liikunnalliset valmiudet ovat aikaisemmissa tutkimuksissa jääneet vähäiselle huomiolle, vaikka esiopetusikäisen lapsen katsotaankin olevan motorisissa taidoissaan aktiivinen ja nopeasti kehittyvä (ks. Vasta ym. 1995). Hienomotoriikkaan on kuitenkin kiinnitetty huomiota, kuten esimerkiksi Kontion (1998) tutkimus osoittaa.

Oppimisvalmiuksien kohdalla tulokset olivat kaksisuuntaisia. Likert-asteikossa oppimisvalmiuksien kehittyminen sai hyvät arviot Alahärmän luokanopettajilta, kuten Ahonkin (1998) tutkimuksenkin kohderyhmältä. Avovastauksissa ja haastatteluissa luokanopettajat puhuivat kuitenkin paljon enemmän yleisistä perusvalmiuksien kehittämisestä, johon he liittivät myös oppimisvalmiudet. Varsinaisia yksittäisiä oppimisvalmiuksia ei siten tullut esille.

Yllättävää suhteessa aikaisempiin tarkasteltuihin tutkimuksiin oli se, että tässä tutkimuksessa lapsen persoonallisuuden sekä itsenäisen toiminnan tukeminen nähtiin vähiten merkittävänä. Myöskään luovuuden tukemisen ja uskonnollisen toiminnan vähäisyys ei ole aiemmin tullut esille. Syy tähän voi kuitenkin olla se, että aikaisemmissa teoreettisen viitekehyksen esittelemissä tutkimuksissa on tutkittu ainoastaan merkittäviä asioita. Niissä ei ole niinkään keskitytty tuomaan esiin vähän merkitystä omaavia asioita. Luovuuden tukemisen kohdalla tulokset ovat kuitenkin hieman hankalia, sillä likert-asteikolla se saa suhteellisen huonot arviot, mutta esteettisen kehityksen osalla luovuus korostuu kuitenkin vahvana puolena, sillä muun muassa lasten näyttelemisen taitoa ja intoa pidettiin suurena.

Alahärmän luokanopettajat eivät korostaneet negatiivisessa merkityksessä, niin kuin Kontion (1998) tutkimuksessa kohderyhmänä olleista luokanopettajista osa, että esiopetuksesta tulevat lapset ovat käytökseltään liian äänekkäitä ja impulsiivisia. Tähän liittyen esille nousi kuitenkin jo aiemmin tarkasteltu lapsissa ilmenevä keskittymiskyvyttömyys ja samoin jo aiemmin tarkasteltu liiallinen rohkeus, joka näkyy negatiivisena toimintana.

6.3 Luokanopettajien näkemykset vaadittavista kouluvalmiuksista ja niiden toteutumisesta Alahärmässä

Luokanopettajat pohtivat kouluvalmiuksien kohdalla asiaa kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin, millaiset kouluvalmiudet lapsilla tulisi ylipäättään olla, ja toiseksi, miten nämä kouluvalmiudet toteutuvat Alahärmässä nyt kun kaikki kuusivuotiaat ovat esiopetuksen piirissä.

6.3.1 Luokanopettajien mielipide vaadittavista kouluvalmiuksista

Kouluvalmiuksien pohtiminen oli luokanopettajille helppoa. Valmiuksia esitettiin paljon ja niitä oli selvästi myös pohdittu, sillä perustelujakin löydettiin. Myös tässä osassa ryhmä- ja sosiaaliset taidot korostuivat, sillä jokaisessa vastauksessa nämä tulivat esille tavalla tai toisella. Luokanopettajien mielestä lasten on täytynyt oppia toimimaan ryhmässä ennen koulun alkua, heidän tulee pystyä huomioimaan toisia sekä odottamaan vuoroa. Lisäksi lapsen täytyy tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja myös opetella työskentelemään monissa eri ryhmissä sekä tottua noudattamaan ryhmässä olevia sääntöjä.

Sosiaalisten taitojen ohella keskittymiskyky oli toinen merkittävä tulos, joka tuli esille sosiaalisten taitojenkin ohessa. Luokanopettajien mielestä lapsen on täytynyt tottua keskittymään omaan työhönsä ryhmästä huolimatta ja oppia tekemään työtään itsenäisesti. Lapsen tulisi pystyä kuuntelemaan keskittyneesti kymmenestä kahteenkymmeneen minuuttiin, ja hänen tulisi jaksaa istua omalla paikallaan hiljaa sekä pystyä noudattamaan opettajan antamia ohjeita ja käskyjä. Lisäksi lapsen tulisi ymmärtää, että yhteen ääneen ei huudeta, vaan puhumiseen täytyy pyytää lupaa. Keskittymiseen liittyvät asiat korostuivat, koska luokanopettajien mielestä ensimmäisellä luokalla on niin paljon opetettavia asioita, että koulunkäynnin harjoitteluun ei jää tarpeeksi aikaa. Siksi tällaisten perusvalmiuksien olisi hyvä olla lapsilla jo olemassa, kun he tulevat kouluun.

Muut kouluvalmiuksien kohdalla esille nousseet asiat olivat yksittäisiä. Luokanopettajien toivomuksena oli, että lapsen sanavarasto olisi riittävää, heillä olisi kirjoittamiseen, lukemiseen ja laskemiseen tarvittavat peruskäsitteet selvillä sekä taidot selvitä jokapäiväisistä asioista, kuten ruokailuista, pukemisesta, riisumisesta ja koulumatkasta. Lisäksi opettajien mielestä lapsen tulee pystyä jäämään kouluun eli olemaan erossa vanhemmistaan sekä hänen tulee uskaltaa pyytää tarvittaessa apua. Lapsella täytyy myös olla herännyt innostus oppimiseen sekä uusien asioiden tutkimiseen ja hänen täytyy tuntea olevansa hyväksyty, arvostettu ja rakastettu.

Kun suhteutetaan Alahärmän kunnan luokanopettajien vastauksia teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltuihin tutkimuksiin, on todettava, että sosiaaliset taidot korostuvat jälleen tässä tutkimuksessa enemmän. Sosiaalinen kehittyneisyys on ollut esillä kuitenkin myös aikaisemmissa kouluvalmiustutkimuksissa juuri luokanopettajien näkökulmana. Forss-Pennasen (1990, 76-77) tutkimuksessahan lastentarhanopettajat ja luokanopettajat olivat kouluvalmiuksien kohdalla samoilla linjoilla muuten, mutta luokanopettajat korostivat nimenomaan sosiaalisen kanssakäymisen taitoja, kun taas lastentarhanopettajat lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen valmiuksia. Sama tutkimus korostaa myös keskittymiskyvyn huomiointia, joka tässäkin tutkimuksessa on yhtä lailla esillä. Kouluvalmiuden osalta ei siis suuria poikkeuksia aikaisempiin tutkimuksiin ja näkemyksiin esiintynyt.

6.3.2 Kouluvalmiuksien toteutuminen Alahärmässä

Opettajat kokivat kouluvalmiuksien toteutuvan suhteellisen hyvin Alahärmässä. He toivoivat kuitenkin erityisesti, että lasten keskittymiskyvyn kehittämiseen kiinnitettäisiin enemmän huomiota. Opettajien vastauksissa tuli esille, että ensimmäisellä luokalla olevat lapset ovat usein rauhattomia, sillä he ovat esiopetuksessa tottuneet leikkimiseen ja vapaaseen liikkumiseen. Kukaan ei kuitenkaan halunnut vapaan leikin osuutta pienentää, sillä kaikki kokivat se erittäin merkityksellisenä lapsen kokonaiskehityksen kannalta. Opettajat ehdottivat kuitenkin, että esiopetuksessa toteutettaisiin enemmän pieniä

opetustuokioita, joissa lapsi vain kuuntelee ja noudattaa opettajan antamia ohjeita. Esille nousi myös, että uuden esiopetussuunnitelman päätavoitteeksi voitaisiin asettaa juuri keskittymiskyvyn parantaminen, sillä elämä lapsen ympärillä on nykyään niin rauhatonta.

Sosiaalisten taitojen katsottiin olevan kouluun tulevilla lapsilla hyvät. Opettajat korostivatkin, että sosiaalisia valmiuksia on erityisen tärkeä pitää edelleen mukana esiopetuksessa. ”Jos lapsi ei pysty toimimaan sosiaalisella tasolla, kun hän tulee kouluun, niin ei ole mitään hyötyä siitä, että osaa kirjaimia tai numeroita.” Muutama opettaja katsoikin, että lukemisen ja kirjoittamisen opettamisesta ei saisi asettaa arvovaltakysymystä. Ei siis saisi kilpailla siitä, kenen lapset ovat esiopetuksessa eniten edistyneitä. Sillä pönkitetään ainoastaan opettajan omaa itsetuntoa eikä lainkaan ajatella sitä, että lasten tulisi myös pystyä toimimaan sosiaalisella tasolla. Alahärmässä tämän arvovaltakysymyksen ei kuitenkaan katsottu olevan vielä kovin suuri asia, merkkejä siitä kuitenkin on ollut ilmassa.

Yleisesti katsoen opettajat kokivat, että esiopetus helpottaa heidän työtään suuresti. Lapset ovat valmiimpia kouluun, sillä he ovat tottuneet olemaan erossa vanhemmistaan, tottuneet toimimaan ja oppimaan ryhmässä sekä löytäneet jo kavereita. Lapset osaavat myös käyttää kynää ja saksia sekä tuntevat kirjaimia ja numeroita sekä lauluja ja leikkejä. Lisäksi elämän pelisääntöjen opettelu on pantu alulle ja motoriset valmiudet sekä perustaidot ovat kehittyneet. Opettajat kokivat myös, että lapset kokevat oppimisen hauskaksi ja he saavat koulussa onnistumisen elämyksiä, kun huomaavat jo osaavansa jotain. Opettajan työtä helpottaa myös se, että lapset ovat olleet taitavan pedagogin ohjauksessa. Lisäksi lapset tietävät, että ”epäonnistumisesta ei seuraa tuhoa – aina kannattaa yrittää”.

Kouluvalmiuksien ohella opettajat pohtivat myös esiopetuksesta aiheutuvia haasteita luokanopettajan työlle. Koska lapset ovat tottuneet pieniin ryhmiin, on organisointi isossa ryhmässä osattava järjestää oikein. Luokanopettajan tulee myös miettiä opetusta tarkkaan, jotta päällekkäisyyttä esiopetuksen kanssa ei tulisi liikaa. ”Lapsi toivoo oppivansa pian lukemaan ja kirjoittamaan ja pettyy, jos jo olemassa olevia perusvalmiuksia opetellaan liian kauan.” Lisäksi leikinomaisuuden säilyttäminen on haaste, sillä siirtyminen

luokkaopetukseen on kuluttavaa sekä oppilaille että opettajalle varsinkin heti syksyllä. Yksi opettaja esitti myös näkemyksen, että ”jos tuntuu, että lapset ovat oppineet kaikki temput jo esikoulussa, tulee katsoa peiliin, olisiko aika uudistaa omia opetusmetodeja”.

6.4 Alahärmän kunnan esiopetuksen hyvät ja kehitettävät piirteet

Alahärmän esiopetuksen hyviä ja kehitettäviä piirteitä on ollut esillä jo edellisissäkin alaluvuissa. Tässä luvussa pyritään nostamaan keskeiset näkökulmat esille ja kokoamaan yhteen oleelliset piirteet Alahärmän esiopetuksessa. Keskeistä oli se, että luokanopettajat kokivat Alahärmän esiopetuksen täyttävän hyvin peruslaatutavoitteet.

Ehdottoman hyvänä asiana opettajat näkivät sen, että esiopetusta on tarjottu kaikille jo kauan. Näin on päästy Huttu-Juntusenkin (1996) mainitsemaan kokonaisvaltaiseen kasvatukseen ja opetukseen kaikkien halukkaiden esiopetusikäisten lasten kohdalla. Lisäksi useimmat opettajat kokivat, että esiopetusta on Alahärmässä myös kehitetty laajasti koko ajan ja esiopetusta antava henkilökunta on ammattitaitoista. Ammattitaitoisen henkilökunnan merkitys on tuotu myös Hujalan ja kumppaneiden (1999) teoksessa, Palmerusin (1996) ja Weikartin (1996) sekä Tauriaisen (2000) tutkimuksissa vahvasti esille. Näissä edellä mainituissa tutkimuksissa henkilökunnan käyttämällä pedagogiikalla oli keskeinen merkitys. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille erityisiä pedagogisia linjauksia, vaan kokivat asian olevan yleisesti hyvällä mallilla.

Luokanopettajat kokivat myös lasten valmiuksien olevan yleisesti hyvällä tasolla, joten perustus monelta osalta on rakennettu hyvin. Erityisesti sosiaaliset taidot, jotka esiintyivät Tauriaisen (2000) tutkimuksessakin, ja laajat motoriset perusvalmiudet korostuivat. Näitä osa-alueita on tarkemmin esitelty ja suhteutettu teoriaan jo aikaisemmissa alaluvuissa.

Useimpien esiopetusryhmien tilojen huonojen kunnan tai niissä olevien puutteiden olemassaolon luokanopettajat näkivät ongelmaksi. He eivät kuitenkaan katsoneet niiden vaikuttaneen esiopetuksen laatuun, ainakaan vielä. Myöskään teoreettisessa viitekehyksessä Huttu-Juntusen (1996) esittämä lakien ja asetusten noudattaminen ei ollut luokanopettajien mielestä tuottanut ongelmia eikä siten ole vaikuttanut esiopetuksen laatuun. Luokanopettajat näkivät kuitenkin tähän liittyen uhkana liian suurien esiopetusryhmien muodostamisen.

Opettajat kokivat hyvänä myös sen, että koulumaisuutta ei vielä ole tarvinnut pelätä Alahärmän esiopetuksessa. Opettajat näkivät sen kuitenkin suurena uhkakuvana, johon tulisi kiinnittää huomiota. Siksi jo edellisessäkin kappaleessa mainittu ryhmien kokojen kasvattaminen on haitallista, sillä suuremmassa ryhmässä lapseen kohdistuva huomio jää vähemmälle. Lisäksi koulumaisuudesta puhuttaessa jokainen opettaja korosti, että leikinomaisuus tulisi ehdottomasti säilyttää. Opettajat kokivat myös, että esiopetusta ei saisi siirtää kokonaan alkuopetuksen ohessa annettavaksi, sillä silloin sen sisältö muuttuu liikaa. Esiopetusta ei myöskään saisi nähdä vain koulun ”valmennuskurssina” eikä koulunaloituskäytäntöä saisi alentaa.

Koulunaloituskäytäntöä pohdittiin myös teoreettisessa viitekehyksessä esitetyssä norjalaisen Haugin (2000) ja Lyytisen (1994) artikkeleissa. Artikkeleissa tuotiin esille muun muassa, että koulun aloittamisiän laskeminen vuodella toisi tasa-arvoisuutta eri maiden lasten välille, sillä useimmissa muissa kehittyneissä maissa koulu aloitetaan aikaisemmin. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kuitenkaan ajatelleet asiaa niin. Oppivelvollisuusiän alentaminen ja siihen liittyvä oma mielipide olikin tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mielessä vahvana todennäköisesti siitä syystä, että Suomessa tätä asiaa pohditaan parhaillaan. Päätös koulunaloittamisiän laskemisesta on kuitenkin siirretty syksyyn, sillä opetusministeri Maija Rask kaipaa vielä lisäselvityksiä opetuksen merkityksestä kuusivuotiaille lapsille. (Keskisuomalainen 25.4.2001, 9)

Luokanopettajat toivoivat myös, että esiopetuksessa kiinnitettäisiin huomiota kouluvalmiuteen vieläkin enemmän nimenomaan keskittymiskyvyn kautta. Ainakin tästä

syystä luokanopettajien mielestä jonkinlaisia kouluvalmiustestejä on tehtävä, eivätkä he siten olleet yhtä mieltä Kallion ja Mäen (2000) tutkimuksessa esille tulleen näkökulman kanssa kouluvalmiustestien turhuudesta. Oleellista usean luokanopettajien mielestä asiassa on se, että keskittymiskyvyttömiä lasten määrä on kasvanut. Keskittymiskyvyn puute näkyy rauhattomuutena, lapset eivät pysty omatoimisesti keskittymään tekemiseen, heidän on vaikeaa suorittaa tehtäviään loppuun ja aika kuluu tyhjäpäiväiseen kynän pyörittämiseen tai muiden häirintään. Osalla lapsista keskittymiskyvyn puute näkyy myös niin, että lapsi istuu kyllä paikallaan kiltisti, mutta ei saa mitään aikaiseksi ilman, että opettaja käy koko ajan käskemässä. Opettajat korostivat, että ”ensimmäinen luokka on lapselle rankkaa työtä ja jos siihen ei ole kypsä, on se vielä rankempaa.”

Opettajilta tuli myös kehittämissuhteita yhteistyöstä esi- ja alkuopettajien välillä. Opettajat toivoivat, että esi- ja alkuopettajat kävisivät enemmän keskusteluja siitä, mitä toiveita molemmilla on opetuksen ja kasvatuksen suhteen. Nyt käytävien lapsikeskustelujen ohella tällaiset keskustelut koettiin tärkeinä, sillä kasvatuksessa ja opetuksessa on ”niin monia kiemuroita”. Nämä näkökulmat tukevat myös Docketin ja Perryn (1999) sekä Pramlingin ja kumppaneiden (1995) tutkimuksien valossa korostunutta ajatusta, jossa vahvan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kautta saataisiin lasten erilaiset negatiivisia tunteita herättävät epäluulot kuriin.

Myös koulutusta koskevia kehittämissuhteita esitettiin. Luokanopettajat toivoivat enemmän yhteisiä koulutuksia ja ennen kaikkea myös sitä, että koulutuksessa olleet esittelisivät niiden antia laajemmalle kuulijakunnalle eli muille asian kanssa työskenteleville. Koulutuksen ohella työnohjauksen merkitys nousi esille. Opettajien mielestä Alahärmässä voitaisiin panostaa siihen yleisestikin nykyistä enemmän.

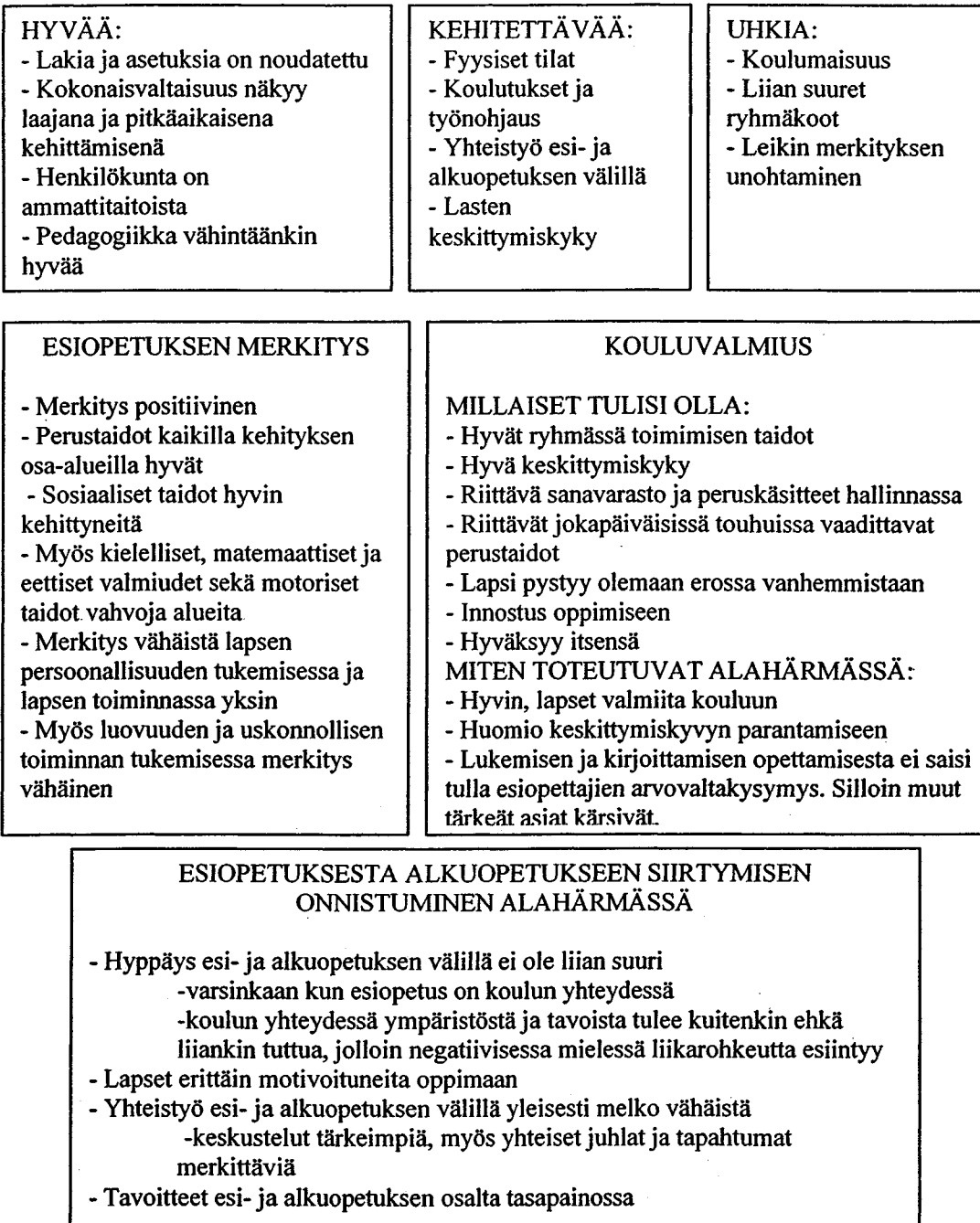
7 POHDINTA

7.1 Keskeiset tulokset

Tutkimuksessa tarkasteltiin Alahärmän kunnan esiopetusta, siinä onnistumista ja sen merkitystä lapselle. Lisäksi tutkimus valotti kouluvalmiuden ongelmaa sekä lasten siirtymistä esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksen kohderyhmänä oli ensimmäisiä luokkia vuoden 1997 aikana tai sen jälkeen opettaneet opettajat.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että Alahärmän kunnan esiopetuksessa on onnistuttu vähintäänkin hyvin. Luokanopettajat olivat pääasiassa tyytyväisiä nykyiseen tilaan ja osa syynä oli varmasti se, että Alahärmässä on panostettu esiopetukseen jo useampien vuosien ajan. Luokanopettajat kokivat myös esiopetuksen merkityksen positiivisena ja kokivat kouluvalmiuksien olevan hyvällä tasolla. Opettajien mielestä hyppäys esiopetuksesta alkuopetukseen ei tuottanut lapsille myöskään ylitsepääsemättömiä ongelmia. Tulokset olivat melko samansuuntaisia, mitä aikaisemmatkin tutkimukset osoittavat. Eroja ja uusia piirteitä nousi kuitenkin myös esille. Seuraavassa kuviossa tutkimuksen keskeisiä tuloksia tarkastellaan suhteessa teoreettiseen viitekehykseen.

ESIOPETUS ALAHÄRMÄSSÄ



Kuvio 2. Tutkimuksen tulokset suhteessa teoreettiseen viitekehykseen

7.2 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessa esille nousseet asiat ovat osaltaan hyvinkin ajankohtaisia. Opettajien vastauksista tuli selvästi esille, että esiopetusuudistuksen edetessä myös heidän oli ollut tarpeen pohtia sen merkitystä niin omalle työlle kuin lapsille, jotka heille ensimmäiselle luokalle tulevat. Esiopetusuudistus ei siis ole opettajille enää uusi asia, sillä he ovat tottuneet sen mukaisiin järjestelyihin jo vuodesta 1996 lähtien. Uudistus koettiin kuitenkin kauttaaltaan hyvänä asiana, joten sen mukaiset muutokset voidaan todeta ainakin tämän tutkimuksen valossa tarpeelliseksi ja tervetulleeksi jokaiseen kuntaan.

Uudistuksen positiivisen vastaanoton ohella opettajien vastauksista heijastui kuitenkin pienoinen pelko. Opettajat katsoivat koulumaisuuden uhkaksi uudistuksen parhaalle mahdolliselle läpiviemiselle. Kukaan opettajista ei tuonut esiin koulun aloitusiän laskemista, vaan he katsoivat lapsuuden olevan arvo sinänsä. Tästä syystä kuusivuotiaan tulee vielä saada rauhassa valmistautua pitkään koulu-urakkaan keräten voimia, intoa ja motivaatiota esiopetuksen leikinomaisin keinoin. Opettajat korostivatkin, että leikkiä ei esiopetuksessa saa unohtaa ja esiopettajien tulee tarkkaan miettiä, miten tiedot, taidot ja valmiudet pystyttäisiin saavuttamaan ilman liiallista koulumaisuutta. Ilmeisesti tästä syystä tutkimuksessa korostuivat sosiaalisten taitojen vahva ylläpito eivätkä kognitiiviset taidot saaneet missään vaiheessa selvää korostusta, vaikka ne merkittävänä asioina esillä olivatkin.

Tutkijana ja lastentarhanopettajana oli ilo huomata, kuinka aitoa kiinnostusta luokanopettajat kokivat esiopetusta kohtaan. He eivät syytellen tuoneet uhkia esiin, vaan ilmaisivat asiat positiivisessa hengessä. Koulumaisuuden pohdinta on aivan varmasti oleellista kaikille esiopettajille, ja heidän tulee pitää jalat maassa asian suhteen, sillä uudistus ei sisällöllisesti ole muuttamassa esiopetuksen luonnetta juuri lainkaan. Niin kuin esiopetuksen historiaa kuvaavasta luvusta tulee esille, on esiopetusta annettu jo kauan. Tästä syystä ainakin päivähoidon puolella on täydet valmiudet antaa esiopetusta, joka ottaa huomioon lapsen ja hänen toimintansa sekä kehittää häntä leikinomaisin keinoin

elämässään eteenpäin. Uudistusta ei siis saisi nähdä tutkimukseen osallistujien ja tutkijan mielestä kaiken muuttajana vaan mahdollisuutena kaikille kuusivuotiaille.

Sosiaalisten taitojen todella vahva korostuminen oikeastaan jokaisen tutkimusongelman mukaisen teeman tulosten kohdassa oli aikaisempiin tarkasteltuihin tutkimuksiin nähden pienoinen yllätys. Lasten sosiaaliset taidot tulivat esille luonnollisesti etenkin esiopetuksen merkitystä ja kouluvalmiutta tarkasteltaessa, mutta korostuivat vahvasti myös Alahärmän kunnan esiopetuksen hyvien piirteiden osalta sekä esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen kohdalla. Mikä sai jokaisen opettajan korostamaan tätä ominaisuutta? Yksi opettaja toi jossain vaiheessa esille ”ajan hengen”. Voisiko se olla vastaus kysymykseen? Opettaja pohti, että ”ilmeisesti tämä ajan henki on niin sosiaalisuutta syrjäyttävä, että siihen on vahvan satsauksen jälkeen satsattava yhä enemmän”. Alahärmän esiopettajat ja muu varhaiskasvatusväki sekä lasten vanhemmat olivat tähän panostaneet, sillä lasten sosiaalisten taitojen katsottiin olevan hyvällä mallilla. Silti opettajat korostivat, että panostusta vaaditaan edelleen, jotta tämän alueen taidot säilyisivät hyvänä.

Sosiaalisten taitojen korostuessa positiivisena asiana nousi negatiivisena asiana esille lasten keskittymiskyvyttömyys. Tämäkin ilmiö on tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä lähinnä osa ”ajan henkeä”, johon tulisi niin ikään panostaa. Tutkimuksen kuluessa ajattelin ensin, että nämä kaksi asiaa ovat selvässä ristiriidassa keskenään. Miten hyvät sosiaaliset taidot omaavat lapset voivat olla rauhattomia ja keskittymiskyvyttömiä? Pohtiessani asiaa, huomasin kuitenkin, että ilmeisesti juuri tästä syystä. Lapset haluavat käyttää sosiaalisia taitojaan koko ajan, jolloin keskittyminen omaan työhön on puutteellista. Mutta entä sitten sellaiset lapset, joilla keskittymiskyvyttömyys ilmenee arkuutena tarttua tehtäviin? Voi vain pohtia, onko näiden lasten kohdalla sosiaalisissa taidoissa parantamisen varaa. Joka tapauksessa keskittymiskyvyttömyys on varmasti asia, joka on syytä ottaa tarkasti huomioon, koska sillä on pitkät vaikutukset lapsen elämässä.

Likert-asteikkoon perustuvassa arvioinnissa lasten yksin toimimisen osa-alueeseen ja lapsen persoonallisuuden tukemiseen on esiopetuksella opettajien mielestä vain vähän merkitystä. Tämäkin asia on mielestäni yhteydessä lasten keskittymiskyvyttömyyteen ja

näkemykseni mukaan osaksi se onkin edellisessä kappaleessa pohdittu ilmiön eli sosiaalisten taitojen vahvuuden toinen puoli. Herääkin vain kysymys, miten nämä osa-alueet, toimiminen ryhmässä, toimiminen yksin sekä persoonallisuuden tukeminen, saataisiin parhaalla mahdollisella tavalla yhdistettyä niin, ettei mikään osa-alue jää vähälle huomioinnille. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esille, että esiopetusta antava henkilökunta on ammattitaitoista ja pedagogiikaltaan vähintäänkin hyvää, joten heiltä ideoita asian ratkaisemiseen varmasti löytyy. Todennäköistä on, että ratkaisu piilee teoriaosuudessa ja tuloksissakin mainituissa yksilöllisissä eroissa sekä niiden huomioinnissa ja tukemisessa.

Myös kouluvalmiuden kysymys herätti ajatuksia. Opettajat pohtivat paljon sosiaalisten taitojen ohella lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia. Mietin pitkään onko nimenomaan näiden valmiuksien opettaminen liian koulumaista vai onko asian takana jokin yleisempi keskustelu valmiuksien opettamisesta. Henkilökohtaisesti en ole sen kannalla, että esiopetuksessa systemaattisesti aloitetaan opettelemaan kirjaimia ja lukemaan. Mielestäni valmiuksia niiden oppimiseen voidaan kuitenkin harjoittaa erilaisten pelien kautta. Mutta se, missä sitten niiden harjoittelemisessa menee raja, onkin jo vaikeampi asia. Uskon, että juuri tätä rajanvetoa opettajatkin osaltaan tässä tutkimuksessa toivat esiin.

Oleellista tämän tutkimuksen tuloksissa oli myös, että esi- ja alkuopetuksen välillä ei Alahärmässä ole luokanopettajien mielestä liian suurta hyppäystä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät pitäneet asiaa ongelmana. Niin tavoitteiden, lasten toiminnan kuin aikuistenkin toiminnan valossa kaikki olivat heidän mielestään kohdallaan. Ainoa todellinen kehitettävä piirre oli yhteistyön vähyys esi- ja alkuopetuksen välillä, minkä on todettu olevan monessa muussakin kunnassa hieman hataraa. Opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esiin arvovaltaongelmia luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välillä, joten yhteistyöhön pitäisi tästä näkökulmasta olla hyvät mahdollisuudet. Mahdollisuutta yhteistyöhön parantaa vielä sekin, että uudet opetussuunnitelmat laaditaan sekä esiopetuksen että alkuopetuksen puolelle. Alahärmän uuden esiopetuksen opetussuunnitelman laadinnassa mukana onkin jo luokanopettaja, mutta tässä prosessissa vielä yhteisellä koulutuksellakin on todennäköisesti jalansijaa.

7.3 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen luotettavuuteen on pyritty kiinnittämään huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Menetelmäluvussa olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset ratkaisut, jotta jokaiselle lukijalle jäisi mahdollisimman tarkka kuva tutkimuksen kulusta ja toteuttamistavoista. Pattonin (1990, 472) mukaan keskeisin periaate onkin kuvata jokainen tutkijan päätös, oli se sitten negatiivinen tai positiivinen, joka saattaa vaikuttaa aineiston keruuseen, analyysiin tai tulkintaan.

Tarkastelen luotettavuutta erikseen laadullisen tutkimuksen kriteerien pohjalta, joita Tynjälä (1991, 390-392) katsauksessaan esittää. Laadullisen tutkimuksen kriteerejä ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Vastaavuutta on tutkimuksessa pyritty parantamaan teemoittelulla, jossa jokainen vastaus on asetettu omaan teemaan. Tästä syystä asioita ei ole jäänyt pois eikä niitä ole tarvinnut sopeuttaa tutkimukseen paremmin sopivaksi. Vastaavuutta vahvistaa myös se, että samantyyppiset vastaukset nousivat esiin usealta tutkimukseen osallistuneelta. Koska tutkimus voidaan toteuttaa samanlaisena myös jossain muussa kunnassa, voidaan siirrettävyyttäkin pitää hyvänä. Siksi menetelmälliset ratkaisut on pyritty kuvaamaan selkeästi ja tarkasti, vaikka puutteitakin varmasti löytyy.

Tutkimustilanteen arvioinnin osalta tilanne on kahdensuuntainen. Lähtökohdiltaan tilanne oli hyvä, mutta teemahaastattelussa saattoi tutkijan läsnäolo vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Vaikka pyrin tutkijana korostamaan, etteivät haastateltavat tule yksilöinä esiin tutkimuksen raportoinnissa, uskon, että joitain asioita saattoi jäädä sanomatta tai asioita ehkä kaunisteltiin. Anonymiteetin varmistukseni en myöskään kertonut edes muille tutkimukseen osallistuneille keitä olen haastatellut. Lisäksi ainoastaan päivähoidon ohjaaja tiesi haastatteluun osallistuneet. Myös kyselyn kohdalla anonymiteetin näkökulma tuli esille. Osa perusjoukosta ei aluksi halunnut vastata kyselyyn, koska halusin vastaukset nimellisenä. Heille kuitenkin painotettiin, että jo kyselyn ohjeistuksessa korostetaan ettei

tutkimukseen osallistuneita henkilöitä voi raportoinnista tunnistaa. Nimi tulee ilmoittaa vain sen takia, että voisin ottaa yhteyttä haastatteluun osallistumisesta ja lähettää valmiin tutkimuksen osallistujille. Kaikki kyselyyn vastanneet ilmoittivat kuitenkin alun vastustuksesta huolimatta nimensä.

Vahvistettavuuden osalla esiin tulee kaksi merkittävää asiaa: Triangulaatio ja toisen ulkopuolisen tutkijan käyttö. Triangulaatio oli tässä tutkimuksessa menetelmätriangulaatiota, jossa pyritään laadullista ja määrällistä tekniikkaa käyttämällä saamaan monipuolisesti vastauksia tutkimusongelmiin. Tulkinnoissa oli kuitenkin oltava tarkkana, sillä menetelmätriangulaatio ei automaattisesti takaa aineiston integroitumista, vaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston anti saattaa olla hyvinkin erilaista. (Patton 1990, 464-466.) Tämän tutkimuksen osalta kahden eri menetelmän käyttö ei tuottanut ongelmia. Molemmista aineistoista löytyi samat teemat, joten tavoitteena ollut määrällisen aineiston tuki pääaineistona olleelle laadulliselle aineistolle toteutui. Aineisto oli siten suhteellisen helppo integroida toisiinsa, joten tulkinnassa ei tullut vahvistettavuuden kanssa ongelmia. Vahvistettavuutta olisi osaltaan kuitenkin parantanut toisen tutkijan mielipiteet aineistosta. Resurssien puutteen vuoksi toista tutkijaa oli mahdotonta käyttää. Opiskelutoverini ja Alahärmän kunnan päivähoidon ohjaaja lukivat kuitenkin työn ennen lopullista palauttamista ja antoivat teknisiä neuvoja. Sisällöllisiin asioihin he eivät luonnollisestikaan voineet puuttua.

Kun ajatellaan tutkimuksen arviointia yleisesti, voi esille nostaa teoreettisen viitekehyksen kokoamisen ongelman. Tämän tutkimuksen tutkimusongelmien mukaista suomalaista tutkimustietoa oli kyllä saatavilla, mutta se rajoittui pitkälti pro gradu -tutkielmiin, jotka sinänsä olivat kyllä käyttökelpoisia. Ulkomaisen tutkimustiedon kanssa oli puolestaan ongelma, joka perustuu eri maiden esiopetuksessa olevien lasten ikään. Tutkimuksia oli vaikea suhteuttaa Suomen kuusivuotiaisiin lapsiin, sillä esiopetustutkimusta oli saatettu tehdä jo kolmevuotiaille. Pohjoismaista tutkimusta oli jonkin verran saatavilla, mutta kieliongelman takia niiden hyödyntäminen rajoittui lähinnä ruotsalaisten tutkimusten lukemiseen. Niistäkin sain loppujen lopuksi vähän irti. Teoreettinen viitekehys on näiden ongelmien takia koottu pienistä palasista eikä yhtä tai kahta keskeistä teoriaa nouse esille.

Jatkotutkimuksen osalta tilanne on hyvä. Tätä tutkimusta voidaan käyttää pohjana, ikään kuin esitutkimuksena, laajemmalle ja syvemmälle samantyyppiselle jatkotutkimukselle, jossa useamman alueen esiopetusta tarkastellaan. Tutkimus voidaan myös tehdä eri kohderyhmän kanssa, jolloin näkökulmat avartuvat. Uskon, että esiopetusuudistuksen jälkeen monessa muussakin kunnassa tutkimus on paikallaan. On turha jäädä odottamaan liian pitkäksi aikaa, mitä uudistus tuo tullessaan, sillä nyt on aika kehittää esiopetusta yhä paremmaksi. Suuria muutoksia on vaikea tehdä ilman, että tiedettäisiin, mistä lähtökohdista niitä aloitetaan tekemään.

Vaikka tutkimus ei tuloksiltaan tuonutkaan mitään suuria mullistuksia esille, koen tutkimuksen merkityksen tärkeänä. Tuloksissa tuli esille monia ajatuksia herättäviä asioita, joita jokaisen varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen parissa työskentelevän on syytä pohtia. Alahärmän kunnan esiopetuksen kannalta tutkimus vahvistaa sen hyvää mainetta varhaiskasvatuksen alueen osaajana ja varmasti innostaa kehittämään esiopetusta ja koko varhaiskasvatusta lisää.

LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Millaisia merkityksiä vanhemmat antavat lapsensa esiopetukselle kouluun siirtymisen vaiheessa. *Kasvatus* 29 (5), 478-490.
- Alahuhta, E. 1992. Lapsen oppimisvalmiudet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) *Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 45-58.
- Alahärmän ala-asteen opetussuunnitelma 1995.
- Alahärmän kunnan esiopetussuunnitelma 1996.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksentyövälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. *Qualitative methods in psychology. A research guide*. Buckingham: Open University Press.
- Berglund, B. & McGonagle, R. 1998. Six and seven year old school children in Sweden and England. *Nordisk Pedagogik* 18, 88-101.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. *Educational Research. An Introduction*. 5.painos. New York: Longman.
- Charlton, M.P. & Winsler, A. 1999. School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review* 28. *Elektroninen lehti*.
- Cicchetti, D & Hesse, P. 1982. *Emotional development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, M. & Cole, S.R. 1989. *The development of children*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Dockett, S. & Perry, B. 1999. Starting school: What do the children say? *Early Child Development and Care* 159, 107-119.
- Dunderfelt, T. 1998. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Porvoo: WSOY.
- Erikson, E.H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerrus.

- Esiopetuksen kehittäminen. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991.
Kouluhallitus ja sosiaalihalitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Esiopetusuudistus – Muistio. Opetusministeriö 16.6.2000.
- Fors-Pennanen, P. 1990. Päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-
koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Haug, P. 2000. When to start school? Nordisk Pedagogik 20, 30-45.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.
Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen P. 1999.
Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Oulun yliopistopaino.
- Huttu-Juntunen, T. 1996. Elämään oppimista ja kasvatuksen kumppanuutta.
Teoksessa Ja mitä laatua saisi olla? Puheenvuoroja suomalaisen päivähoiton 3–6-
vuotiaiden lasten esiopetuksen laadusta. Helsinki: Lastentarhnaopettajaliitto.
- Hylkilä, M. 1991. Esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteistyö. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia.
Keuruu: Otava.
- Ilg, F.L. & Ames, L.B. 1964. School readiness. Behaviour tests used at the Gesell
Institute. New York: Harper & Row.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallio, T-T. & Mäki, K. 2000. Kouluvalmius - edelleen lapsen valmiutta. Jyväskylän
Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Keskisuomalainen 25.4.2001.
- Kiernan, V. 1999. Child care is key in school success. Chronicle of Higher Education 45.
Elektroninen lehti.
- Kontio, O. 1998. Alkuopettajien näkemyksiä esiopetuksen antamista lukemaan ja
kirjoittamaan oppimisen valmiuksista. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Kuukkanen, S. & Schnek, T. 1998. Eskarista ekaluokalle. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978. Opetusministeriö.
Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalhallituksen julkaisuja 1.
Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kysely esioppilaiden vanhemmille. 1998. Alahärmän kunta.
- Kääriäinen, H. 1980. Peruskoulun ensiluokkalainen. Ensimmäisen kouluvuoden
tavoitteiden saavuttaminen, minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys. Helsingin
yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 82.
- Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laki peruskoulussa järjestettävän esiopetuksen perusteista 171/1990.
- Leiwo, M. 1986. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa
T.Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisa. Kokemuksia
koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 14-26.
- LTOL 2000. (<http://www.lastentarha.fi/hallint9.htm>) Otettu 20.10.2000.
- Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Kasvatus
25 (1), 87-94.
- Mc Clelland, M., Morrison, F.J. & Holmes, D.L. 2000. Children at Risk for Early
Academic Problems: The role of learning-related social skills. Early Childhood
Research Quarterly 15, 307-329.
- Mutanen, R. 1998. Esiopetuksen merkitys matematiikan opiskelulle alkuopetuksessa.
Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 67.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston
analyysi. Porvoo: WSOY.
- OAJ 1999a. Yhdistystiedote 1. (<http://www.oaj.fi/tiedote/yt9901.htm>) Otettu 20.10.2000.
- Ojala, M & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen
akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67.

- Opettaja -lehti 43-44/2000. Alkuopetuksen opetussuunnitelman uudistus alkoi.
- Palmerus, K. 1996. Training for preschool staff in child care. *Early Childhood Development and Care* 118, 59-66.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. Painos. London: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 2§. 628/1998.
- Perusopetuslaki 4§. 1288/1999.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Poikonen, P-L. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 1.
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Granel Williams, P. 1995. "Först var det roligt, sen' blev det tråkigt och sen' vande man sig...". *Barns möte med skolans värld*. Göteborgs Universitet. Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildning 9..
- Päivähoidon kasvatusavoitekomitean mietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Siniharju, M. 1994. Yhteistyö voimavarana. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiihonen (toim.). *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittäminen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 211-212.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. Porvoo: WSOY.
- Tamm, M. 1988. *Lasten ja nuorten uskonnollinen maailma*. Helsinki: Miktör.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. California: Sage Publications.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto: *Studies in Education, Psychology and Social research* 165.
- Tietze, W. 1987. A Structural model for the evaluation of preschool effects. *Early Childhood Research Quarterly* 3 (2), 133-153.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 387-398.
- Valtioneuvoston asetus 327 opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta, 7§.

Vasta, R., Haith, M.H. & Miller, S.A. 1995. *Child psychology. The modern science.*
2. painos. New York: John Wiley & Sons.

Weikart, D. 1996. High-quality preschool programs found to improve adult status.
Childhood: A Global Journal of Child Research 3, 117-120.

VALTAKUNNALLISEN VUODEN 1996 ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN
PERUSTEET: Tavoitteet

Lapsen tulee saada kehittää seuraavia osa-alueita:

- luovuus, kestävyys, aloitekyky, esteettinen taju sekä itsetunto
- havaintoherkkyys eri aistialueilla
- kielelliset taidot, joiden avulla lapsella on halu, rohkeus ja taito ilmaista ajatuksia ja tunteita
- kielellinen tietoisuus, sana- ja käsitevarasto sekä opiskelukielen osaaminen
- myönteinen suhtautuminen matematiikkaan, matemaattisten käsitteiden ymmärtäminen sekä käsitys luvuista
- ajantaju
- kyky tehdä havaintoja elävästä ja elottomasta luonnosta sekä niiden ilmiöistä ja ihmisen muovaamasta ympäristöstä
- kyky tarkastella omia ja muiden tekoja eettisestä näkökulmasta, kasvu eettiseen vastuuseen
- valmiudet kohdata uskontoon liittyvät asiat
- oma ilmaisu ja itsetuntemus kuvataiteiden avulla
- kiinnostus musiikkiin ja musiikillinen hahmottaminen laulun, soiton, kuuntelun ja liikunnan avulla
- monipuoliset liikunnan taidot ja käsitys omasta kehosta
- käden taidot sekä aistihavaintojen ja liikesuoritusten välinen koordinaatio
- käytännön arkielämän taidot

Oppimisen osalta lapsella tulee puolestaan olla mahdollisuus oppia

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

Lisäksi oppimisympäristön tulee tarjota lapselle mahdollisuus

- saada kokemuksia ja elämyksiä kirjallisuuden, teatterin, musiikin, kuvataiteen ja median välityksellä
- kasvaa totuuteen, hyvyyteen ja lähimmäisen rakkauteen
- tulla kuulluksi ja huomioon otetuksi uskonnollisissa ja elämäkatsomuksellisissa kysymyksissä
- kokea turvallisuutta, hiljaisuutta ja hartautta
- saada kokemuksia ja elämyksiä luonnosta ja muusta ympäristöstä
- tehdä mittauksia ja yksinkertaisia kokeita
- oppia liikkumaan sekä luonnossa että rakennetussa ympäristössä
- tutustua erilaisiin materiaaleihin ja työvälineisiin sekä työtapoihin
- pohtia taiteen käsittelemiä asioita
- kiinnostua omasta terveydestään ja hyvinvoinnistaan

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 22-23.)

VALTAKUNNALLINEN VUODEN 2000 ESIOPETUSSUUNNITELMAN
PERUSTEET: Yleiset kasvatus ja oppimistavoitteet

Yleisenä kasvatus- ja oppimistavoitteena on, että

- lapsen myönteinen minäkuva vahvistuu ja hänen tietonsa ja taitonsa kehittyvät iän ja edellytysten mukaisesti. Leikin kautta oppiminen on keskeistä. Myös vertaisryhmän merkitys oppimisessa on keskeistä. Oppimisen ilo ja innostus on pyrittävä säilyttämään,
- lapsi oppii pohdintaa oikeasta ja väärästä, jolloin hänen toimimisensa vastuuntuntoisena yhteisön jäsenenä vahvistuu. Lapsi harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä ja niihin sitoutumista sekä hyviä tapoja. Lisäksi lapsi oppii hallitsemaan itseään sekä ymmärtämään tasavertaisuutta ja erilaisuutta.
- lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetti sekä hänen kykynsä ilmaista itseään monipuolisesti vahvistuvat ja kehittyvät. Lapsen tulee myös saada tutustua erilaisiin kulttuureihin ja kulttuurimuotoihin.
- lapsi kiinnostuu luonnosta ja saa käsityksen omasta riippuvuudestaan ja vastuustaan sekä luonnosta että rakennetusta ympäristöstä.

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8.)

ALAHÄRMÄN KUNNAN ESIOPETUSSUUNNITELMA 1996: Sisältöaluetavoitteet:

Sisältöaluetavoitteet on Alahärmän kunnassa esitetty seuraavasti:

- Esteettinen alue: ”Esteettisten elämysten ja kokemusten saaminen eri tavoin esim. kuvaamataiteen, askartelun, liikunnan, musiikin tai näyttämötaiteen keinoin. Lapset tutustutetaan härmäläiseen käsityötaitoon ja -taiteeseen.”
- Fyysinen ja motorinen alue: ”Oman kehon hallinta ja tuntemus. Terveelliset elämäntavat. Turvallinen liikkuminen liikenteessä. Leikinomaisia sisä- ja ulkoliikuntamuotoja. Käden ja silmän yhteistyötä kehittävää toimintaa.”
- Sosiaalinen alue: ”Lasta tuetaan itseluottamuksen ja positiivisen minäkuvan muodostumisessa, itsehallinnassa sekä ihmistenväliseen vuorovaikutukseen kuuluvissa perusasioissa.”
- Tiedollinen alue: ”Esiopetuksessa on huomioitava lapsen kokonaisvaltainen tapa havainnoida ympäröivää maailmaa ja hankkia tietoa. Ajattelu alkaa ihmettelystä. Tärkeää on, että uusi tieto kytkeytyy aikaisempaan lapsen omakohtaisten kokemusten ja havaintojen kautta.”
- Eettinen ja uskonnollinen alue: ”Lapsille opetetaan esiopetuksessa valoisaa kristillistä maailmankatsomusta. Keskustellaan ilosta, surusta, ystävydestä, erilaisuudesta, hyvästä ja pahasta, kaikesta lapsen elämään kuuluvasta. Laulut ja rukous koetaan turvallisuutta ja yhteyttä luovaksi asiaksi.

(Alahärmän kunnan esiopetussuunnitelma 1996, 6-7.)

VALTAKUNNALLINEN PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET
1994: Alkuopetuksen yleiset tavoitteet

Ensimmäisinä kouluvuosina opiskelun tavoitteet ovat seuraavat:

- Lapsesta kehittyy myönteisen minäkuvan omaava, fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti tasapainoinen yksilö.
- Lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi.
- Lapsi oppii ottamaan huomioon toiset ihmiset ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden.
- Lapsi ymmärtää yhteisesti sovittujen sääntöjen merkityksen ja oppii toimimaan ryhmän jäsenenä.
- Lapsi arvostaa omaa ja toisten työtä.
- Lapsi suunnittelee työskentelyään, asettaa itselleen tavoitteita, etsii uusia ratkaisuja sekä pystyy vähitellen arvioimaan ja perustelemaan valintoja.
- Lapsi omaksuu perustietoja, -taitoja ja -valmiuksia oppimisen eri alueilta ikänsä ja edellytystensä mukaisesti.
- Lapsi säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen sekä uskaltaa rohkeasti ja luovasti kohdata uudet oppimishaasteet.

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 40.)

Liite 5

ALAHÄRMÄN ALA-ASTEEN OPETUSSUUNNITELMA: Alkuopetuksen tavoitteet ja sisällöt ainekokonaisuuksien mukaan

- Kielentuntemus: kielentuntemuksessa tavoitteena on äänteiden, kirjaimien, tavujen, sanojen ja lauseiden oppiminen.
- Matematiikka: matematiikan opiskelussa ensimmäiseltä luokalta asti aloitetaan käsittelemään kokonaislukuja, yhteen- ja vähennyslaskuja, yhtälöiden ja epäyhtälöiden ratkaisemista, geometristen kuvioiden tunnistamista ja piirtämistä, raha, pituus ja aika yksiköiden tuntemista sekä taulukkojen ja diagrammien lukemista ja tulkintaa.
- Uskonto: uskonossa käsitellään luomiskertomusta, Jeesusta ja hänen lapsuuttaan sekä toimintaa ihmisten kesellä, lasta ja hänen elinpiiriään ilojen sekä surujen kesellä, elämää Jumalan lahjana, raamatun uutta ja vanhaa testamenttia sekä lasten jumalanpalvelusta ja kastetta.
- Käsityö: alkuopetuksen käsitöihin kuuluu tekstiili ja teknisen työn alkeita sekä käsityöaskartelua. Tavoitteena on sorminäppäryyden lisääminen, sormilihasten vahvistaminen, silmän ja käden yhteistyön kehittäminen, erilaisiin materiaaleihin tutustuminen sekä havaintokyvyn kehittäminen.

(Alahärmän ala-asteen opetussuunnitelma 1995, 3, 14, 17, 21-22, 30.)

KYSELY:***TAUSTAKYSYMYKSET***

1. Nimi ja yhteystiedot
2. Opetin/opetan ensimmäistä luokkaa vuonna/vuosina: _____
3. Olen opettanut ensimmäistä luokkaa myös ennen vuotta -97: Kyllä _____ Ei _____
4. Olen työskennellyt myös esiopettajana: Kyllä _____ Ei _____
5. Olen valmis haastatteluun, joka liittyy tähän tutkimukseen: Kyllä _____ Ei _____

VARSINAISET TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Miten lasten siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen on sujunut? Kerro vapaamuotoisesti kokemuksistasi Alahärmän kunnassa opettajan näkökulmasta.
2. Miten lapset ovat suhtautuneet alkuopetukseen esiopetuksen jälkeen? Kerro kokemuksistasi Alahärmän kunnassa lapsinäkökulmasta katsoen.
3. Koetko Alahärmän kunnan esiopetuksen tavoitteiden olevan tasapainoisessa suhteessa alkuopetuksen tavoitteisiin? Kyllä _____ Ei _____
Jos koet, miten se näkyy opetuksessa tai lapsissa?
4. Jos vastasit edelliseen kysymykseen ei, miten epätasapaino näkyy opetuksessa tai lapsissa? (Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, siirry kysymykseen nro 5)
5. Miten esiopetus ilmenee lasten kehityksessä? Mainitse sekä positiivisia että mahdollisia negatiivisia ilmentymiä.
 - 5.1 Sosiaalisen kehityksen alueella
 - 5.2 Fyysisen ja motorisen kehityksen alueella?
 - 5.3 Tiedollisen kehityksen alueella?
 - 5.4 Esteettisen kehityksen alueella?
 - 5.5 Eettisen ja uskonnollisen kehityksen alueella?
 - 5.5 Emotionaalisen kehityksen alueella?

6. Seuraavassa on lueteltu lasten valmiuksia ja toiminnan osa-alueita. Arvioi esiopetuksen merkitystä lapsen kehitykseen ja kouluvalmiuksiin rengastamalla numero 1-5.

1 ei merkitystä, 5 erittäin suuri merkitys

6.1 oppimisvalmiudet	1	2	3	4	5
6.2 matemaattiset valmiudet	1	2	3	4	5
6.3 kielelliset valmiudet	1	2	3	4	5
6.4 musiikilliset valmiudet	1	2	3	4	5
6.5 liikunnalliset valmiudet	1	2	3	4	5
6.6 terveitten elämäntapojen omaksuminen	1	2	3	4	5
6.7 kuvataiteelliset valmiudet	1	2	3	4	5
6.8 käden taidot	1	2	3	4	5
6.9 sadun maailma	1	2	3	4	5
6.10 leikin maailma	1	2	3	4	5
6.11 eettinen toiminta	1	2	3	4	5
6.12 uskonnollinen toiminta	1	2	3	4	5
6.13 suhtautuminen luontoon ja ympäristöön	1	2	3	4	5
6.14 lapsen persoonallisuus	1	2	3	4	5
6.15 lapsen luovuus	1	2	3	4	5
6.16 lapsen toiminta yksin	1	2	3	4	5
6.17 lapsen toiminta ryhmässä	1	2	3	4	5
6.18 arkielämän taidot	1	2	3	4	5
6.19 itsetunto	1	2	3	4	5
6.20 tunteiden ilmaisu	1	2	3	4	5

Jos jokin merkittävä asia ei ole listassa mainitse siitä selkeästi kysymyksessä 5.

7 Millaisia sinun mielestä tulisi olla lasten kouluvalmiudet esiopetuksen jälkeen?
Toteutuvatko nämä nyt Alahärmän kunnassa?

Kyllä _____ Osittain _____ Ei _____

- 8 Jos kouluvalmiudet eivät mielestäsi ole oikealla tasolla tai ne toteutuvat vain osittain, kerro mahdollisista syistä? (Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä siirry kysymykseen nro 9)
- 9 Mitä hyötyä luokanopettajan toiminnalle on esiopetuksesta?
- 10 Mitä haasteita esiopetus aiheuttaa luokanopettajan työlle?
- 11 Millaisia uhkakuvia näet esiopetuksessa olevan?
- 12 Miten toivoisit esiopetusta kehitettävän Alahärmän kunnassa?

HAASTATTELURUNKO

1. Miten paljon itselläsi on kokemusta Alahärmän esiopetuksesta?
Yhteistyö koulun ja päivähoidon välillä?
Oletko itse ollut esiopettajana?
2. Miten esiopetuksessa ollaan yleisesti onnistuttu Alahärmässä?
Mitä asioita nostat ehdottoman hyväksi? Entä kehitettäväksi?
3. Siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen
Miten suurena näet hyppäyksen esiopetuksesta alkuopetukseen täällä Alahärmässä?
Mikä on mielestäsi suurin ero esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä?
Onko esiopetus mielestäsi liian koulumaista täällä Alahärmässä? Miten siitä pääsisi eroon ja mikä sitä aiheuttaa?
4. Miten koet esiopetuksen vaikuttavan lapsiin?
Missä kehityksen osa-alueella esiopetus näkyy?
Mihin osa-alueeseen tulisi satsata enemmän?
Mikä on mielestäsi jäänyt vähälle huomioinnille?
5. Millaiset kouluvalmiudet esiopetuksesta tulevilla lapsilla on ollut?
Ovatko ne riittävät? Mitä toivot lisää?
Mitkä ovat tärkeimpiä taitoja osata ennen koulun aloittamista?
Mitä koulun aloittavalta voidaan ylipäätään vaatia?
Onko koulu valmis ottamaan vastaan kaikki lapset?
6. Nyt, kun uusia esiopetuksen opetussuunnitelmia aletaan rakentamaan, mitä toivoisit niissä otettavan huomioon?
7. Haluaisitko olla enemmän mukana esiopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa?