

TEHTÄVÄKIRJOJEN JA -MONISTEIDEN ROOLI
ESIOPETUKSESSA
Minna Leppämäki

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos

Syksy 2004

TIIVISTELMÄ

Leppämäki Minna. Tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli esiopetuksessa. Jyväskylän Yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos, pro gradu -tutkielma, kevät 2004, 90 sivua.

Tämän tutkimuksen teoriaosa käsittelee esiopetusta, esiopetuksessa käytettäviä tehtäväkirjoja ja -monisteita sekä konstruktivistista oppimiskäsitystä ja siihen pohjautuvia opetuksen malleja. Tehtäväkirjojen kasvava tarjonta ja siitä lähtenyt epäily niiden kasvavasta roolista esiopetuksessa antoi tutkimukselle aiheen. Tutkimuksessa selvitetään tehtäväkirjojen ja -monisteiden asemaa esiopetuksessa. Tutkimuksen kohteena on tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö sosiaalitoimen ja sivistystoimen alaisuudessa toimivien koulujen ja päiväkotien esiopetusryhmissä.

Menetelminä olivat strukturoitu lomakekysely ja teemahaastattelu. Lomakkeen avulla kartoitettiin tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöä ja valintoihin vaikuttavia perusteluja, sekä käytön konteksteja ja tehtäväkirjojen ja -monisteiden merkitystä esiopetusryhmän opettajille. Saatua tietoa syvennettiin teemahaastatteluilla. Lomakekyselyyn valittiin harkinnanvaraisesti kuudesta kunnasta 12 esiopetusryhmän opettajaa ja heistä valittiin kolme teemahaastatteluun.

Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei ollut täysin tyytyväinen tehtäväkirjoihin ja osaksi sen vuoksi kaikki käyttivät tehtävämonisteita. Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli esiopetuksessa oli pieni, ja erilaisissa esiopetusympäristöissä toimivien opettajien näkemyksissä ei ollut suuria eroja. Tutkimuksesta

käy ilmi, että konstruktivismin pohjalta kehitettyjä opetuksen malleja käytetään esiopetuksessa, mutta tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli ei ole opetuksen malleissa keskeisellä sijalla.

Tämän tutkimuksen mukaan hallinnonalalla näyttäisi olevan yhteyttä tehtäväkirjojen ja tehtävämonisteiden käytön määrään. Sivistystoimen alaisuudessa toimivat esiopetusryhmän opettajat käyttivät tehtäväkirjoja ja -monisteita kertoina ja sivumäärinä enemmän kuin sosiaalitoimen alaisuudessa toimivat esiopetusryhmän opettajat.

Tutkimus oli pienimuotoinen, joten sen tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta se saattaa osaltaan herättää keskustelua tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa.

avainsanat: esiopetus, tehtäväkirjat, tehtävämonisteet, konstruktivistinen oppimiskäsitys, konstruktivismin pohjalta kehitetyt opetuksen mallit

SISÄLLYS

| | |
|--|-----------|
| TIIVISTELMÄ | 2 |
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS | 8 |
| 2.1 Esiopetus | 8 |
| 2.2 Tehtäväkirjat ja -monisteet | 12 |
| 2.3 Konstruktivismi ja konstruktivistinen oppimiskäsitys | 18 |
| 2.4 Tehtäväkirjat ja konstruktivistinen oppimiskäsitys lasten oppimisessa | 23 |
| 3 TUTKIMUSONGELMAT | 30 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 32 |
| 4.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja menetelmät | 32 |
| 4.2 Aineiston keruu | 34 |
| 4.3 Aineiston järjestäminen ja analyysi | 35 |
| 5 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU | 37 |
| 5.1 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrä | 37 |
| 5.2 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden merkitys ja perustelut | 41 |
| 5.3 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön kontekstit | 48 |
| 5.4 Erot tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa sosiaali- ja sivistystoimessa työskentelevien välillä | 51 |
| 5.5 Erot tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa päiväkodeissa ja kouluissa työskentelevien välillä | 56 |
| 5.6 Opetuksen mallit | 63 |
| 6 DISKUSSIO | 66 |
| 6.1 Keskeiset tutkimustulokset | 66 |
| 6.2 Tutkimuksen arviointia | 72 |
| 6.3 Jatkotutkimusehdotuksia | 75 |
| LÄHTEET | 76 |
| LIITTEET | 80 |

1 JOHDANTO

Esiopetus on kehittynyt omaksi osakseen Suomen kasvatus- ja koulutusjärjestelmää viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana. Perusopetuslain (1999/1288) mukaan 1.8.2001 lähtien kaikilla esiopetusikäisillä on ollut subjektiivinen oikeus maksuttomaan esiopetukseen. Esiopetuksen valtakunnallisten perusteiden (2000) mukaan esiopetus on kokonaisvaltaista, yksilöt huomioivaa ja oppimismotivaatiota kehittävää ja oppimisympäristön tulisi olla järjestetty niin, että oppiminen leikin avulla on mahdollista. Esiopetusikäinen oppii omaehtoisesti, tekemällä, oivaltamalla, ratkaisemalla, valikoiden, muokaten, tulkiten ja soveltaen. Hän haluaa tutkia ja tutustua kaikkiin mahdollisiin asioihin. On tärkeää, että ympäristössä on monenlaista materiaalia tyydyttämään esikoululaisen oppimishaluja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-9.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainita tehtäväkirjoja tai -monisteita, mutta perinteisesti niitä on käytetty esiopetuksessa.

Tässä tutkimuksessa *tehtäväkirjalla* tarkoitetaan lasten käytössä esiopetuksessa olevaa harjoitus-, työ- tai tehtäväkirjaa, jonka sisältämiä tehtäviä lapset tekevät opettajan ohjauksessa tai itsenäisesti. *Tehtävämonisteilla* tarkoitetaan sekä eri lähteistä lainattuja ja muokattuja tai opettajan itsensä laatimia monisteita, joita lapset käyttävät tehtäväkirjojen asemesta tai niiden lisäksi.

Tehtäväkirjoja on tarjolla paljon: kolmen suurimman oppimateriaalikustantajan (Otava, WSOY ja Tammi) luetteloissa oli keväällä 2004 34 erilaista oppi-, harjoitus-, työ- ja tehtäväkirjaa esikoululaisille. Niiden määrä on lisääntynyt huomattavasti, sillä esimerkiksi keväällä 2000 niitä oli 19. Tehtäväkirjoja on jaoteltu valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan sisältöalueittain ja on myös tehtäväkirjoja, joissa on useampaa sisältöaluetta käsitteleviä tehtäviä. Materiaalin runsauden vuoksi opettajien on oltava kriittisiä valitessaan mahdollista tehtäväkirjaa tai tehtäväkirjoja ryhmälleen, jotta kirja vastaisi mahdollisimman monen lapsen tarpeita. Täydellistä, kaikille sopivaa tehtäväkirjaa sellaisenaan ei varmaankaan ole olemassa. Näen vaarana, että tehtäväkirjojen kasvava tarjonta ja laadukkuus ajaa esiopetusta helposti vähemmän toiminnalliseen opetukseen ja että varhaiskasvatuksen ydin, leikki, jää tehtävien varjoon.

Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on herättää keskustelua, kun kentällä työskentelevät pohtivat tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolia omassa esiopetusryhmässään. Tavoitteena on tuoda esille tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöä esiopetusryhmissä, sekä pohtia konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön suhdetta toisiinsa. Kahta hallinnonalaa ja oppimisympäristöä vertailemalla pohditaan mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa.

Eksaktin tutkimuksen vähäisyys juuri tästä aiheesta perustelee tutkimusaiheen valintaa aukkona tutkimuksessa. Vuodesta 2002 alkaen esiopetuksen järjestäjien velvollisuus on ollut laatia esiopetussuunnitelmat, joten entistä enemmän on pohdittu opetussuunnitelmallisia kysymyksiä ja esiopetuksen toteutusta. Tutkimus on siis ajankohtainen.

Tutkimusraportti jakautuu kuuteen lukuun. Tämän johdantoluvun jälkeen on tutkimuksen teoreettinen viitekehys, joka esittelee esiopetusta, tehtäväkirjoja ja -monisteita, sekä konstruktivistista oppimiskäsitystä ja opetuksen teoriaa lyhyesti. Aikaisempia aihetta käsitteleviä ja sivuavia tutkimuksia olen käsitellyt luvussa 2.4, ja niistä käy jonkin verran ilmi tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli ja tarpeellisuus pienten lasten opettamisessa. Luvussa kolme ovat tutkimusongelmat ja luvussa neljä kerrotaan tutkimuksen toteutamisesta. Luvun viisi tutkimuksen tuloksien jokaisen alaluvun lopuksi on tarkasteltu tuloksia tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen. Raportin viimeisenä lukuna on diskus-

sio, jossa esitellään tutkimuksen keskeisiä tuloksia, arviointia tutkimuksesta ja jatkotutkimusehdotuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Esiopetus

Vieraskielisessä kirjallisuudessa *esiopetus* (preschool education) tarkoittaa ennen oppivelvollisuusikää tapahtuvaa kasvatusta. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa koulunaloitusikä on alhaisempi kuin Suomessa. Suomessakin esiopetus laajemmassa mielessä tarkoittaa 3-6 -vuotiaiden kasvatusta ja opetustoimintaa. Suppeammassa merkityksessä, ja tässä tutkimuksessa, esiopetus on kuusivuotiaiden ikäluokalle tarkoitettua suunnitelmallista opetus- ja kasvatustoimintaa. Esiopetusta säätelevän Perusopetuslain (1999/1288) mukaan lapsella on oikeus esiopetukseen oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Esiopetukseen osallistumisesta päättää huoltaja. Esiopetusta voidaan järjestää kouluilla, päiväkodeissa tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 1999/1288.) Hallinnolliset järjestelyt voivat myös vaihdella kunnittain. Yleisimmin esiopetusta järjestetään sosiaalitoimen, sivistystoimen tai niiden molempien yhdessä hallinnoimana.

Esiopetuksen tarkoituksena on lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen ja oppimisedellytysten parantaminen. Esiopetus edistää lapsen kehitystä koululaiseksi tuemalla hänen emotionaalista, sosiaalista ja fyysistä kehittymistään. Esiopetuksen tulee olla turvallista, tukea lapsen itsetuntoa ja tunteita, sekä pitää yllä lapsen luovuutta ja oppimismotivaatiota. Esiopetuksen tehtävänä on myös mahdollisten koulunaloitusvaike-

uksien vähentäminen ja mahdollisen koululykkäyksen suosittelu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-9.)

Hakkarainen (2002) toteaa, että esiopetuksessa tulisi kehittää yleisiä oppimisvalmiuksia ja pohjustaa motivaatiota elinikäiselle oppimiselle. Kun esikoululaisen kouluvalmiuksia tutkitaan testeillä, saadaan selville se, mitä hän jo osaa. Tärkeämpää olisi tutkia, mitä hän voi oppia tulevaisuudessa helposti ja mihin asioihin tarvitaan enemmän työtä. Oppimisvalmiudet voidaan tutkia vuorovaikutustilanteissa. (Hakkarainen 2002, 66-67.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 10-14) esiopetuksen yleisiksi sisältöalueiksi määritellään kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Esiopetuksessa ei käytetä oppiainejakoa, eikä pidetä oppitunteja vaan toiminta on kokonaisopetusta.

Edellä mainittuja sisältöalueita tulisi käsitellä leikinomaisella, lapsen kehitystasosta lähtevillä työtavoilla. Lapsella on tarve oppia leikin ja mielikuvituksen kautta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa leikki mainitaan työtapana kielen ja vuorovaikutuksen, matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon, fyysisen ja motorisen kehityksen sekä taiteen ja kulttuurin sisältöalueilla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9, 11-13.)

Leikki esiopetuksen toimintamuotona on luontevaa ja lapsille sopivaa, koska leikki on lapselle mieluisaa ja merkityksellistä. Leikissä lapsen mieli ja keho aktivoituvat myönteisellä tavalla ja leikin avulla oppii huomaamattaan. (Cohen 1996, 86-87.)

Hakkarainen (2002) muistuttaa, että leikin merkitys oppimisessa ei rajoitu välineelliseen käyttöön vaan se on keskeinen oppimisen muoto esikouluiässä. On vaikea osoittaa konkreettisesti mitä seurauksia leikillä on oppimisen kannalta, mutta voidaan miettiä miten esiopetuksen sisällöt ja niiden opettaminen tukevat ja edistävät leikkiä. Lapsilla ei ole leikissä hyötynäkökulmaa ja tavoitteita, vaan lapset haluavat tehdä asioita yhdessä. Leikin merkitys on siinä, mitä uusia kokemuksia lapset saavat leikkiessään ja heidän ak-

tiivinen kokeilemisensa leikeissä voi viedä yli sen, mitä he jo osaavat. (Hakkarainen 2002, 109-115.)

Rodger (1995, 21-24) on määritellyt pienten lasten opettamisen ja oppimisen yhteydet kehämäisenä jatkumona asioista, jotka muodostavat todellisen oppimisen edellytykset. Näitä asioita ovat huolellinen suunnittelu, tunteet huomioiva ja tarkoituksenmukainen toiminta, oppimisympäristö, jatkuvuus kodin ja koulun välillä, mahdollisuus tasapuolisuuteen oppimisessa, roolit ja suhteet, todellisen oppimisen mahdollistaminen sekä oppimisen tulokset ja arviointi. Nämä Rodgerin määrittelemät todellisen oppimisen edellytykset löytyvät myös valtakunnallisesta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2000, 7-9).

Suunnitteleamalla eheytytyn, johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja yksilön kehityksen huomioonottavan tavoitteellisen toiminnan esiopetukseen, esiopetusryhmän opettaja takaa lapselle hyvät oppimisen edellytykset. Suunnitelmiin täytyy kuitenkin aina jättää jouston varaa, koska toiminta esiopetusikäisten kanssa ei voi olla minuuttiaikatauluun sidottu ja lapset voidaan ottaa suunnitteluun mukaan. Lasten tunteet, mielipiteet ja tuntemukset huomioidaan toiminnan aikana ja työtavat muokataan kuusivuotiaille sopiviksi. Esimerkiksi leikki, pienet työtehtävät ja yhteisen ongelman pohtiminen saavat aikaan onnistumisen kokemuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-9.) Hujalan (2001) mukaan esiopetuksen suunnitteluun pitäisi entistä enemmän ottaa mukaan vanhemmat ja lapset. Näin pystyttäisiin tekemään lapsikohtainen esiopetussuunnitelma, joka rajoittuisi vain esiopetukseen, vaan josta olisi hyötyä siirryttäessä alkuopetukseen. (Hujala 2001, 132-133.)

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista ympäristöä, jossa esiopetusta toteutetaan. Hyvässä oppimisympäristössä aikuinen luo rajat, joiden sisällä lapsi saa leikkiä, toimia, tutkia ja olla halutessaan rauhasa. Esikoulun iloinen, avoin, kiireetön, rohkaiseva ja itsetuntoa vahvistava ilmapiiri vaikuttaa oppimistulokseen positiivisesti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

Ympäristö, missä esiopetus toteutetaan saattaa vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaista esiopetuksessa on. Kouluympäristössä järjestetyssä esiopetuksessa koulun ideologiat ja toimintamallit saattavat siirtyä esiopetukseen. Päiväkodissa järjestetyssä esiopetuksessa painottuu enemmän lapsen oman kokemusmaailman merkitys. (Hakkarainen 2002, 8.)

Kodin ja esiopetuksen välinen yhteistyö ja yhteisten ”pelisääntöjen” sopiminen on tärkeää. ”Lapsen viihtyvyyden, kasvamisen ja oppimisen kannalta on tärkeää luoda luottamuksellinen yhteys esiopetuksen henkilöstön ja huoltajien kanssa” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003, 1). Vanhemmat ovat asiantuntijoita omaa lastaan koskevissa asioissa ja heillä on kasvatustasvastuu. Esiopetuksen henkilöstön tehtävänä on tukea kotien kasvatustehtävää. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003, 1.) Perusteiden mukaan esimerkiksi perheen uskonnollinen vakaumus otetaan toiminnassa huomioon. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.)

Yksi tärkeimmistä esiopetuksen tavoitteista on taata kaikille lapsille kulttuuritaustasta ja sukupuolesta riippumatta tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen. Kaikkien lasten tasapuolinen arvostus ja heidän yksilöllisyytensä huomioiminen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa mahdollistavat todellisen oppimisen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 17-20) määrittelee normit kaikkien lasten tasapuolisesta huomioimisesta ja yksilöllisyyden huomioonottamisesta, sekä edellyttää tasa-arvoista esiopetusta erityistä tukea tarvitseville, maahanmuuttajille, saamenkielisille viittomakielisille, romanikielisille ja erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuvalle esiopetukselle.

Oppimista tapahtuu koko ajan ja oppimisen suunta voi eri tilanteissa olla lapsen kokonaiskehityksen kannalta myönteinen tai kielteinen. Kokonaisvaltaisen oppimisen taustalla on motivaation herääminen ja ylläpitäminen toiminnassa, joka vetoaa aistikanaviin, tunteisiin, mielikuviin, kokemuksiin ja elämyksiin. Oppiminen on tekemällä oppimista, oivaltavaa ja yhteisvastuullista, siinä opitaan yhdessä kavereiden kanssa, se on omaaloitteista ja omaehtoista ja siihen liittyy myös itsearviointia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9.) Oppimisvaikeuksia alkaa ilmetä, jos toiminta tai opetus ei vastaa lapsen kehitystasoa ja siten hänen tiedonkäsittelyvalmiuksiaan (Lumelahti 1993, 8-9).

Jokainen lapsi on yksilö, joka kehittyy omassa aikataulussaan ja oppii omalla tavallaan. Yksilöllisiin variaatioihin kehittyä ja oppia vaikuttavat erilaiset sosiaaliset taustat ja erilaiset kokemukset asioista. Vertaisryhmän merkitys kasvu- ja oppimisprosessin käynnistäjänä on suuri. Oppiminen on lapsen oman toiminnan tulosta (ks. luku 2.3) ja hänen ajattelunsa kehittyä, kun hän kohtaa toistuvasti samoja ongelmia ja etsii niihin ratkaisuja sekä vertaa omaa ajatteluaan todellisuuteen, eli oppii uutta liittämällä uudet asiat jo olemassa oleviin tietoihin ja taitoihin. (Bredenkamp & Rosegrant 1992, 14-17.)

Aikuisen rooli esiopetuksessa on ohjaava, rajoja asettava ja oppimista tukeva. Lapsen rooli on toimiva ja tutkiva oppija. Keskinäisen vuorovaikutuksen pitää olla avointa ja luottamuksellista, samoin suhde koko perheeseen. Jos edellä esitetyt oppimisen edellytykset ovat kunnossa ja kaiken pohjana on leikki ja sen kautta toiminnallinen oppiminen (konstruktivistinen oppiminen), todellinen oppiminen on mahdollista. Oppimista ja opetusta tulee arvioida jatkuvasti esimerkiksi opetuskeskustelujen ja kahdenkeskisten keskustelujen avulla. Palautetta saadaan ja annetaan niin ikään jatkuvasti. Arviointiin sisällytetään lapset, vanhemmat, henkilöstö ja muut yhteistyötahot. (Hujala 2001, 135; Rodger 1995, 21-24.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 15-16) mukaan esiopetuksen arviointiin osallistuu koko henkilöstö, lapset ja huoltajat. Arvioinnin pitäisi painottaa kasvua ja oppimista eikä niinkään tavoitteiden saavuttamista. Arvioinnin ja palautteen pohjalta on hyvä jatkaa suunnittelua.

2.2 Tehtäväkirjat ja -monisteet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 2003) ei oteta kantaa tehtäväkirjojen tai -monisteiden käyttöön esiopetuksessa. Näin ollen kuntien esiopetussuunnitelmien laatijat voivat itse päättää, mainitaanko tehtäväkirjoja ja tehtävämonisteita esimerkiksi sisältöalueiden tai työtapojen kohdalla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2003) kehoitetaan työtapojen ja oppimisympäristön kohdalla käyttämään oppiaineille ominaisia ja monipuolisia työtapoja, sekä käyttämään monipuolisia työvälineitä. Äidinkielen opetuksen osa-alueella maini-

taan erikseen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen yhteydessä kirjojen käyttö. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003, 7-8.) Suomalaiseen opetuskulttuuriin kuuluvat erittäin olennaisena osana kirjat, tehtäväkirjat ja -monisteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei kuitenkaan velvoita niiden käyttöön.

Tehtäväkirjat ja -monisteet esi- ja perusopetuksessa

Tutkimuksessa ”Muuttuvat käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille” (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999) todetaan, että perusopetuksen opetussuunnitelmien mukainen konstruktivistinen oppimis- ja opetus käsitys ei vielä näy oppikirjoissa. Tutkimus kartoitti vuoden 1994 jälkeistä oppikirjakonseption muutosta kyseisen vuoden jälkeen ilmestyneissä luonnon- ja ympäristötiedon kirjoissa. Vastoin oletusta tulokset osoittivat, että oppikirjakonseptio elää vielä välivaihetta. Tutkimuksesta on kulunut useita vuosia, joten oppikirjakonseptio on voinut kehittyä konstruktivistisempaan suuntaan.

Konstruktivismin periaatteille rakentuvan oppi- ja tehtäväkirjan pitäisi auttaa oppilaan tietämyksen rakentamista. Kirjat eivät saisi liikaa rajoittaa opettajan toiminnan vapautta ja pedagogisia soveltamismahdollisuuksia. Oppi- ja tehtäväkirjoja kyllä kehitellään, mutta vieläkin kirjoissa esitetään pilkottua faktatietoa, sen sijaan, että kirjat edesauttaisivat oppilasta ajattelemaan ja jäsentämään tietoa. Suomalaisessa opetuskulttuurissa oppikirjakeskeisyys on rajoittanut opettajien ja oppilaiden vapautta muuttaa opetusta ja oppimista konstruktivistisempaan suuntaan. (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437-438, 445-446.)

Oppikirjan, opettajan ja oppilaan välillä on vuorovaikutussuhde. Se, millaiseksi tämä vuorovaikutus kehittyy, riippuu opettajan oppikirjasuhteen lisäksi myös oppikirjan ominaisuuksista. Oppimateriaalipaketteihin kuuluvien opettajan oppaiden tulisi antaa niin monipuolisia ja monitasoisia vinkkejä, että opettaja ei voisi toimia mekaanisesti niiden mukaan, vaan joutuisi tulkitsemaan ja omien pedagogisten periaatteiden mukaan päättämään mitä tekee. (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 437-438, 446-447.)

Onnismaa ja Suhonen (2001) pohtivat Lastentarha-lehden artikkelissaan tehtäväkirjan asemaa esiopetuksessa. Heidän mukaansa esiopetuksen tärkeimpiä tehtäviä on antaa

lapselle myönteinen käsitys itsestään oppijana. Esiopetuksen tehtävänä ei ole valmentaa lasta selviytymään ensimmäisen luokan oppiaineista. Vaikka Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) onkin määritelty opetuksen keskeiset sisältöalueet, ei se tarkoita, että esimerkiksi esiopetuksen matematiikka on sama asia kuin ensimmäisen luokan matematiikka helpotettuna. Tehtäväkirjalle annetaan joskus ylikorostettu asema ja moni esiopetusryhmän opettaja perustelee kirjan käyttöä sillä, että se on lapsille tärkeä. Lapset saavat usein aikuisilta mielikuvan, että tehtäväkirja ja -monisteet ovat ”sitä oikeaa esiopetusta”. (Onnismaa & Suhonen 2001, 38-40.)

Onnismaa ja Suhonen kritisoivat tehtäväkirjoja siitä, että niissä olevat valmiit aiheet ja teemat eivät aina ole helposti liitettävissä ryhmästä nousseisiin kiinnostaviin ja ajankohdaisiin teemoihin. Tehtäväkirjat voivat olla helpottava, mutta myös rajoittava tekijä suunniteltaessa esiopetusta. Jos lapselle halutaan antaa myönteisiä käsityksiä itsestään oppijana, ei tehtäväkirja ole hyvä keino huonon hienomotoriikan omaavalle esikoululaiselle myönteisten oppimiskäsitysten antajana. Esikouluryhmän opettajien onkin tarpeellista pohtia huolella tehtäväkirjan asemaa omassa esiopetusryhmässään. Esiopetusryhmässä käytettävän materiaalin valinnan tulee perustua pedagogiseen harkintaan ja laadukasta esiopetusta voi toteuttaa myös ilman tehtäväkirjaa. (Onnismaa & Suhonen 2001, 38-40.)

McCaslin ja Good (1992) tutkivat yhteiskunnallisia konteksteja Yhdysvaltojen kouluuudistuksessa. Erityisesti he keskittyivät johdon ja opetuksen keskinäiseen suhteeseen ja tarkastelivat myös tehtäväkirjojen ja -monisteiden osuutta opetuksessa. Tehtäväkirjojen ja -monisteiden osalta selvisi, että opinto-ohjelmien kautta monet oppimistehtävät tehtäväkirjoissa ja -monisteissa ovat sellaisia, että oppilaat tekevät tehtävät vain saadakseen ne valmiiksi, eivät siksi että pohtisivat niitä kunnolla. Heidän mielestään tulisi laatia tehtäviä, joihin ei välttämättä ole vain yhtä oikeaa vastausta ja joiden tekeminen vaatii suoriutumisaikaa. Tällöin ne suuntaavat oppimista pelkän nopean suoriutumisen sijasta kognitiiviseen aktiivisuuteen ja käsitteelliseen muutokseen. Tehtävien tulisi olla haasteellisia, mielekkäitä ja todelliseen elämään liittyviä. (McCaslin & Good 1992, 4-17.)

Oppimateriaalin suhteen ei ole keskeistä se, mitä materiaalia käytetään, vaan se, millaisia sisäisiä prosesseja materiaali aiheuttaa oppilaassa. Kyse ei ole välineen (esimerkiksi

monistetun tehtävän) ja viestin suhteesta, vaan oppimateriaalin ja oppimisprosessin suhteesta. On oppimateriaali mikä hyvänsä, esimerkiksi tehtävä, elokuva tai lelu, tärkeää on se, millaisen ajatteluprosessin se saa aikaan. (Määttä 1984, 10.)

Tehtäväkirjat tässä tutkimuksessa

Omaan tutkimukseeni osallistuneiden esiopetusryhmän opettajien käytössä oli seitsemän erilaista tehtäväkirjaa. Salainen maa oli käytössä kolmella esiopetusryhmän opettajalla ja kahdella oli käytössä Ällitälli, Yks kaks matematiikka, Nokkelat numerot ja Kivat kirjaimet. Yksi esiopetusryhmän opettaja käytti esiopetuksen Laskutaidon kotivihkoa ja toinen Luontopolkua.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttämä Salaisen maan esiopetuksen harjoitusvihkon on tehnyt Mervi Wäre (1997). Kustantaja on WSOY ja harjoitusvihkossa on 80 sivua. Harjoitusvihko etenee Salaisen maan esiaapisen satujen mukaan. Ensimmäiseen kuuteen satuun liittyy harjoitusaukeama ja loppuihin satuihin aukeaman lisäksi kirjan loppuosassa olevat kirjainharjoituksia sisältävät sivut. Aukeaman ensimmäinen sivu liittyy sadun aihepiiriin. Aukeamalle on sijoitettu ongelmanratkaisua ja keksimistä edellyttäviä tehtäviä, käden hienomotoriikkaa harjoittavia tehtäviä sekä kuuntelemista, päätelyä ja kertomista. Puhekuplaan toisen sivun alalaitaan on sijoitettu muistelua ja havaintojen tekemistä vaativia kotitehtäviä. Sivulta 59 alkavat kirjainsivut, joilla opetellaan piirtämään harjoiteltava kirjain. (Sarjaan on ilmestynyt uusi tehtäväkirja keväällä 2003.)

Ällitällin ovat laatineet Eija Kärkkäinen ja Hannele Riekkinen (2001). Otavan kustantamassa tehtäväkirjassa on 103 sivua ja lisäksi neljä sivua liitteitä. Ällitälli sisältää äidinkieleen, matematiikkaan ja luontokasvatukseen liittyviä tehtäviä. Matematiikan alueelle kirja tutustuttaa lukukäsitteisiin, laskutehtäviin, numeroiden tekemiseen, geometriaan ja mittaamiseen sekä ongelmanratkaisuun. Äidinkielen sisältöalueella kirja ohjaa lasta hahmottamaan kielen rakenteita, kuuntelemaan, laajentamaan sanavarastoa, rohkaisee lasta puhumaan ja esiintymään sekä tunnistamaan suur- ja pienaakkoset ja tuottamaan suuraakkoset. Luontokasvatuksen sisältöalue ohjaa suhtautumaan luontoon positiivisesti, tiedostamaan rakennettua ja luonnonvaraista ympäristöä, nimeämään tavalli-

simpia eläimiä, havainnoimaan kasvua, tiedostamaan vuorokauden- ja vuodenaikojen vaihtelut ja aikakäsitteet sekä hahmottamaan kehoa ja tutustumaan aisteihin.

Lastentarhanopettaja, kasvatustieteen maisteri ja Opetushallituksen esiopetussuunnitelman perusteita valmistelleen työryhmän jäsen Eeva-Leena Onnismaa sekä erityislastentarhanopettaja, kasvatustieteen maisteri ja erityisopettaja Eira Suhonen ovat arvioineet Salaisen maan harjoitusvihkoa seuraavasti: ”Harjoitusvihko on sarjan heikoin lenkki. ... Samalla aukeamalla paljon erilaisia tehtäviä, tämä tekee kokonaisuuden sekavaksi. Harjoituskirjan kuvitus ei yllä sarjan muiden osien tasolle.” Ällitälliä Onnismaa ja Suhonen ovat arvioineet seuraavasti: ”Äidinkielen tavoitteissa on menty jonkin verran ohi valtakunnallisten perusteiden. Kirjan tavoitteina on, että lapsi oppii ’tunnistamaan suuraakkoset ja sekä pienenakkoset’ ja ’tuottamaan suuraakkoset’. ... Kirjassa on myös yhteen- ja vähennyslaskutehtäviä numerosymboleja käyttämällä. Laskutehtävät muistuttavat nykyisiä alkuopetuksen matematiikan tehtäviä, esimerkeissä myös kymmenylityksiä. ... Ulkoasultaan tehtäväkirja muistuttaa viime vuosikymmeninä käytössä olleita alkuopetuksen oppikirjoja.” (Onnismaa & Suhonen 2001, 41.)

Yks kaks matematiikan tehtäväkirja sisältää matematiikkaan liittyviä tehtäviä. Kirjan ovat laatineet Siv Hartikainen, Hellevi Mankovaara ja Anneli Räsänen (2000). 63-sivuisen tehtäväkirjan on kustantanut Tammi. Kirjassa on liitteenä kuva-, luku- ja eläin-kortit. Tehtäväkirjan avulla esikoululaiset tutustuvat seuraaviin matematiikan osa-alueisiin: luokittelu, järjestykseen asettaminen, hahmottaminen, geometriset muodot, avaruudelliset suhteet, lukujono, lukukäsite, ongelmanratkaisu, päättely, vertailu, mittaaminen, aika, tapahtumaketjut, tilastot ja symbolit. Tehtäväkirjassa on useita sivuja esikoululaisen omalle arvioinnille omasta osaamisestaan ja edistymisestään.

Nokkelat numerot on Otavan kustantama 72 -sivuinen matematiikan opetukseen liittyviä harjoituksia sisältävä tehtäväkirja. Kirjan ovat tehneet Sinikka Raikunen ja Veli-Matti Isotalo (2001). Tehtäväkirja alkaa valmistavilla harjoituksilla, jotka koostuvat numeroiden tunnistamisesta, vertailusta, päättelystä, kuva- ja numerovastaavuudesta sekä lukujonoista. Numeroihin 1-10 tutustutaan laskemalla, lukujonoilla, tunnistamalla ja numeroita tekemällä. Kirjassa on yksinkertaisia yhteen- ja vähennyslaskuja, viivain- ja taulukkoharjoituksia sekä pisteestä pisteeseen tehtäviä. Kirjan lopussa tutustutaan lyhy-

esti lukuihin 11-20, kelloon ja euroihin. Kirja muistuttaa tehtäviltään ensimmäisen luokan syksyn matematiikan kirjaa vähän yksinkertaistettuna sekä tehtäviltään että ulkoasultaan.

Sinikka Raikunen (2001) on ollut tekijänä myös Otavan kustantamassa Kivat kirjaimet tehtäväkirjassa. Kirjassa on 64 sivua, joista 49 on varsinaisia tehtäviä ja loput lisätehtäviä. Lisätehtäväsivut vaativat tekijältään kirjainten tunnistamista ja hyvää päättelykykyä. Lukeville esikoululaisille sivut ovat varmasti mukavia. Tehtäväkirja alkaa hienomotoriikan harjoittelutehtävillä, esimerkiksi jäljennä tai piirrä samanlaisiksi. Sivulta 14 alkavat kirjainharjoitukset, joiden ohella on esimerkiksi kirjaimiin liittyviä etsimistehtäviä. Sivulla on aika paljon tavuja ja tavutettuja sanoja, joten ulkoasu on hyvin yhteneväinen ensimmäisen luokan aapisten työkirjojen kanssa.

Luontopolku on ympäristö- ja luonnontietoon keskittyvä, Otavan kustantama, 91 sivuinen tehtäväkirja. Kirjan tekijöitä ovat Eija Karhiola, Jorma Paavilainen, Päivi Vilska ja Marja Väisänen (1997). Kirjassa on jatkuva tarina peikoista, jotka johdattelevat lapset vuodenaikojen mukaan eteneviin tehtäviin ja tutkimuksiin. Kaikki tehtävät liittyvät ympäristöön ja luontoon. Suurin osa tehtävistä koskettaa esikoululaisen lähiympäristöä ja vuodenaikojen vaihtelua. Tehtävissä on paljon havainnointia.

WSOY:n kustantama Esiopetuksen Laskutaidon kotivihko on 48 sivuinen matematiikan tehtäväkirja. Sen ovat laatineet Eeva Liisa Hellsten, Hannele Saari, Minna Tienhaara ja Tuula Uus-Leponiemi (2000). Tehtäväkirja liittyy esiopetuksen Laskutaito-kirjaan. Tehtäväkirjassa on tehtäviä seuraavilta matematiikan osa-alueilta: hahmotus, luokittelu, geometriset muodot, luvut 0-12, vertailu, mittaaminen, yhteen- ja vähennyslaskut, kellonajat ja rahat.

Tässä tutkimuksessa käytössä olleista tehtäväkirjoista kolme käsitteli esiopetuksen matematiikan sisältöaluetta, kaksi äidinkielen sisältöaluetta ja yksi ympäristö- ja luonnontietoa. Ällitälli sisälsi kaikkiin edellä mainittuihin sisältöalueisiin liittyviä tehtäviä.

Kaikkiin käytössä olleisiin tehtäväkirjoihin on olemassa opettajan opas, jossa annetaan ohjeita ja vaihtoehtoja eri aihealueiden käsittelyyn ennen tehtävien tekoa. Tutkimuksessa ei selvitetty kenellä oli käytössä opettajan opas ja kuinka paljon sitä käytettiin.

Luontopolku erottui toisista käytössä olleista tehtäväkirjoista sen sisältämän tarinan ja tehtävätyyppien vuoksi. Muissa kirjoissa suurin osa tehtävistä harjaannutti kynän käyttöön, vaikka oli havainnointiin ja pohdintaan johdatteleviakin tehtäviä. Luontopolku oli tässä tutkimuksessa ainoa tehtäväkirja, jossa ei harjoiteltu kirjaimien tai numeroiden tekemistä.

2.3 **Konstruktivismi ja konstruktivistinen oppimiskäsitys**

Valtakunnallinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000) pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Perusteissa ei varsinaisesti käytetä käsitettä konstruktivismi, mutta luvussa joka kuvaa esiopetuksen toteuttamista, oppimiskäsitystä ja työtapoja edustaa selvästi konstruktivistista oppimiskäsitystä.

”*Konstruktivismilla* (kursiivi M.L.) tarkoitetaan nykyisessä kasvatustieteessä ensisijaisesti oppimisen teoriaa, mutta käsitteen merkitys on vähän kerrassaan laajentunut tietoteoriaksi, opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi ja jopa kaiken kattavaksi maailmankatsomukseksi” (Puolimatka 2002, 32). Konstruktivismin eri suuntauksia ovat sosiaalinen, kognitiivinen ja radikaali konstruktivismi. Näitä suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan tieto ei voi olla ihmisestä riippumaton objektiivista heijastumaa, vaan se on yksilön ja yhteisöjen rakentamaa. (Tynjälä 1999, 37-38.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys tarkoittaa sitä, että oppija on aktiivinen ja ohjaa itse omaa oppimistaan. Tieto syntyy oppijan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. (Tynjälä 1999, 37-38.) *Konstruktivistinen opetuksen teoria* korostaa lähestymistapaa, jossa oppijat itse aktiivisesti etsivät tietoa (Puolimatka 2002). Opetuksen käsite voidaan korvata ohjaamisen käsitteellä. Jos perusolettamuksena on, että oppiminen on sisältäpäin ohjautuva prosessi, opettajan rooli muuttuu opettamisesta ohjaamiseksi. (Siljander 2002, 215.)

Kasvatustieteessä ja kehityspsykologiassa konstruktivismi on yhteisnimitys kehitys- ja oppimisenäkemykselle, joka pohjaa Jean Piaget'n konstruktivistiseen kognitiivisen kehityksen teoriaan. Tärkeitä asioita kognitiivisessa konstruktivismissa ovat oppijan aktiivisuus, vuorovaikutus ja ympäristö. Piaget (1975, 7-8) on kritisoinut traditionaalista koulua siitä, että toimimisen sijasta lapsia veloitetaan kuuntelemaan ja katselemaan erilaisia materiaaleja. Piaget'n oppimista koskevien käsitysten mukaan tärkeää on oppimisympäristöjen kehittäminen sellaisiksi, että oppimistilanne tarjoaisi tukea lapselle konstruoida ajatteluaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 8-9) oppimisympäristöön sisällytetään fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen ympäristö. Toisin sanoen tilojen, huonekalujen, välineiden ja materiaalien lisäksi yhtä tärkeitä oppimisympäristössä ovat esimerkiksi lapsen kokemukset turvallisuudesta, kavereista, onnistumisesta ja aikuisen suhtautumisesta. Hujala, Puroila, Parilla-Haapakoski ja Nivalan (1998, 214) mukaan opettajalla on suuri merkitys suotuisan oppimisympäristön suunnittelijana ja ylläpitäjänä.

Piaget'n teorian mukaan lapsen kehityksen päämäärä on tasapaino (equilibrion). Sen voi saavuttaa hetkellisesti tai pysyvämmiin. Kun tieto omaksutaan sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla, se saa merkityssisältönsä ja vaikuttaa jo olemassa olevaan tietokokonaisuuteen. (Piaget 1977; Phillips 1981, 28-29.) Kognitiivisen konstruktivismiin keskeisiä käsitteitä tasapainon lisäksi ovat assimilaatio (sulauttaminen), akkommodaatio (mukauttaminen) ja skeema. Skeema on tietorakenne, sisäinen malli siitä, mitä eri asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat edelleen etenevät. (Tynjälä 1999, 41.) Assimilaatiossa uusi asia tai tilanne liitetään lapsen jo omaksumiin tietoihin. Akkommodaatiossa lapsi puolestaan muuttaa jo opittua tietoa tai käyttäytymistä niin, että uusi tieto voidaan hallita ja syntyy uusia skeemoja. (Phillips 1981, 11-15.) Oppiminen on aktiivista toimintaa ja uudet käsitykset rakentuvat aikaisempien käsitysten pohjalta eli oppiminen on sidoksissa aikaisempiin skeemoihin. Lapsi voi päättää sen mitä opiskelee, mutta hän ei voi päättää sitä mitä hän oppii.

Konstruktivismia edeltävä vallalla ollut oppimiskäsitys oli behaviorismi. Behaviorismissa oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöinä, joita voidaan vahvistaa. Opetettava asia opitaan, kun se yhdistetään ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen ja sitä vahviste-

taan palkkiolla. (Tynjälä 1999, 29-31.) Esimerkiksi kun koiraa opetetaan seuraamaan vierellä, ärsykkeenä on käskysana ja koiran oikea opittu käyttäytyminen palkitaan makupalalla. Oppiminen on ihmiselläkin ulkoisesti säädeltävää ja oppiminen etenee alkeellisista reaktiosta kohti monimutkaisia reaktioita (Tynjälä 1999, 29-31).

Kohonen (1993) on vertaillut behavioristisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä opetuksellisten ratkaisujen ja oletusten sekä ulottuvuuksien kannalta. Behavioristinen opettaminen on opettajajohtoista tiedon jakamista ja oppija on suhteellisen passiivinen vastaanottaja. Konstruktivistista opetusta hallitsee kokonaisvaltaisuus, opettaja on itsekin oppija. Konstruktivistisessa opetuksessa korostetaan yhteistoiminnallista oppimista. Tietojen lisäksi konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä opitaan vuorovaikutustaitoja, kun vastaavasti behavioristisen käsityksen mukaan opitaan asiatietoja ja käsitteitä. Behavioristinen käsitys tiedosta on ”varmaa”, tietoa sovelletaan ja opettaja kontrolloi oppimista. Konstruktivistinen käsitys tiedosta rakentuu prosessin kautta omaehtoisena oppimisena. (Kohonen 1993, 66-89.) Behavioristisessa oppimisteoriassa oppilas on opetuksen kohde, objekti. Oppilaasta tulee passiivinen havaintojen ja faktojen käsitteittäjä. Tämä käsitys on monesti opettajan kannalta turvallinen ja johdonmukainen, opettaja on hallitsevassa asemassa ja oppilas saa tiedon valmiina. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 103-134; Tynjälä 1999, 29-31.)

Konstruktivistisessa kasvatuksessa ja opetuksessa kasvattajan rooli on olla luontaisen kehityksen tukija. Kun opettaja tuntee lapsen tiedollisen ja taidollisen tason, on tukeminen helpompaa. Konstruktivistisessa opetuksessa voi käyttää yhtä hyvin luentoja, ryhmätöitä kuin yhteistoiminnallista metodologiaa. Luennoiva opetustapa ei välttämättä merkitse sitä, että kuulijat ovat passiivisia ja toisaalta ryhmätöiden jatkuva käyttö ei välttämättä saa kaikkia ryhmän jäseniä osallistumaan. (Puolimatka 2002, 41-44.) Lapsen on vaikea oppia jos hänen aikaisempia tietojaan ja kognitiivista tasoaan ei huomioida. Jos opetettava asia on lapselle vieras, hän ei pysty omaksumaan sitä hyvin. Kun asiat esitellään lapsen omalla kielellä ja ymmärtämisen tasolla hän oppii helpommin. (Brooks 1987, 63-67.)

Esiopetuksen arvioinnissa painotetaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 15-16) mukaan lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä. Arviointi on jat-

kuvaa lapsen ja opettajan vuorovaikutusta. Lisäksi arvioinnin tulee tukea lapsen minäkuvan kehittymistä ja oman työskentelyn jäsentämistä.

Tynjälä (1999) on koonnut eri lähteistä (esim. Biggs 1994; 1996; Black 1999; Eisner 1993; Jonassen 1991; Macdonald & Brooker 1999; Wiggins 1989) perinteisen arvioinnin ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvan arvioinnin keskeisiä piirteitä. Perinteinen arviointi on pääosin kvantitatiivista, toistuvaa ja ulkomuistia korostavaa. Koetilanteet ovat keinotekoisia ja erillään oppimisprosessista. Arvioinnin suorittaa opettaja ja arvioinnin kohteena on lopputulos. Konstruktivismiin pohjautuva arviointi on pääosin kvalitatiivista tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa. Koetilanteet ovat mahdollisimman luonnollisia ja osana oppimisprosessia. Arviointia tekevät kaikki yhdessä ja arvioinnin kohteena on oppimisprosessi, muutos ja lopputulos. (Tynjälä 1999, 169-174.) Toisin sanoen konstruktivistisessa oppimisessä arviointia tekevät opettaja, kaverit ja oppija itse. Arviointia voidaan tehdä tehtävien pohjalta, mutta myös muiden tuotoksien, esimerkiksi suullisten esityksien avulla. Tarkoituksena on miettiä koko prosessin etenemistä, ”hyviä ja huonoja hetkiä”, muutosta ja aikaansaannoksia. Pohditaan myös sitä, mitä voisi tehdä toisin ja mistä voisi jatkaa.

On olemassa monenlaisia konstruktivismin malleja ja suuntauksia. Miettisen (2000) mukaan konstruktivismin eri suuntauksia voidaan erotella neljän mahdollisen konstruoinnin kohteen perusteella. 1) Rakennetaan tietoa ja käsitteitä yksilön päähän eli yksilöt rakentavat ideoita, kokemuksia, merkityksiä ja uskomuksia. 2) Rakennetaan yhteinen tulkinta keskustelussa jostain asiasta eli tieteessä rakennetaan malleja, hypoteeseja ja teorioita. 3) Rakennetaan sääntö tai instituutio, jota yksilöt noudattavat. 4) Rakennetaan esine tai esinejärjestelmä eli konkretisoidaan rakentaminen ja annetaan sille rajattu muoto. (Miettinen 2000, 276.)

Puolimatkan mukaan konstruktivismista on olemassa muunnelmia, jotka painottavat eri tavoin oppimisen yksilöllistä ja yhteisöllistä puolta. Yksilöllisessä konstruktivismissa yksilö on opetuksen keskipiste. Oppimisprosessissa painotetaan yksilön aktiivisuutta ja ainutlaatuisuutta. Yhteisöllisessä konstruktivismissa ryhmän yhteistyö on tärkeää. Tietoa tarkastellaan siinä sosiaalisessa prosessissa, jossa se muodostuu ja opetuksessa painotetaan keskustelua, ryhmätyötä, yhteistoimintaa, neuvottelua, osallistumista ja yh-

teisten merkitysten hakemista. Tieteenalakohtaisessa konstruktivismissa tieteellisten tutkimusmenetelmien käyttö on tärkeää. (Puolimatka 2002, 238-242.)

Miettisen (2000) esittämät konstruktivismin suuntaukset ja Puolimatkan (2002) esittämät konstruktivismin muunnelmat täydentävät toisiaan. Yksilöllinen konstruktivismi rakentaa tietoa yksilölle ja yksilöt rakentavat tietoa itse. Yhteisöllinen konstruktivismi rakentaa yhteistä tulkintaa, sääntöjä, instituutioita, esineitä ja esinejärjestelmiä yksilöiden käyttöön. Toisaalta myös yksilöt rakentavat esineitä ja esinejärjestelmiä. Tieteenalakohtainen konstruktivismi rakentaa tieteellisiä malleja, hypoteeseja ja teorioita yhteisöjen ja yksilöiden käyttöön ja hyödyksi.

Konstruktivismin pohjalta on kehitetty kuusi erilaista opetuksen mallia, joiden avulla opetusta voidaan kehittää monipuolisemmaksi ja mielenkiintoisemmaksi.

1. Itseohjautuvan oppimisen opetusmalli: Lapsi hallitsee itseään ja määrää oppimisensa järjestyksen, aikataulun ja sisällön. Opettaja kunnioittaa lapsen tapaa kokea maailma ja siihen luomansa merkitykset. Opettajan pitää olla tietoinen itselleen luomistaan merkityksistä.
2. Tutkivan oppimisen opetusmalli: Lapsi on itsenäinen tutkija ja opettaja tukee häntä rakentamalla ongelmatilanteita ja kannustamalla lasta kyseenalaistamaan, tutkimaan ja kokeilemaan. Opettaja voi myös auttaa tekemällä johdattelevia kysymyksiä, sekä antaa palautetta ratkaisuyrityksistä.
3. Käytännössä opettamisen malli: Kehittää lapsen valmiuksia yhteisölliseen vuorovaikutukseen ja käytännössä oppimiseen. Opetus on kokemuksien saamista, tekemällä oppimista.
4. Emansipatorisen opetuksen malli: Lapsi pohtii yhteisöllisesti ja tuottaa tarkoituksenmukaisia toimintatapoja. Luodaan avoimia keskusteluyhteisöjä, joissa erilaisia näkemyksiä tarkastellaan ennakkoluulottomasti ja tasapuolisesti.
5. Dekonstruktivisen opetuksen malli: Lapsi vapautetaan tietokeskeisyydestä kohti luovuutta, vapautta ja leikkillisyyttä. Pyritään edistämään subjektiivisuutta ja häiritsemään käsitysten siirtoa sellaisenaan sukupolvelta toiselle, sekä epäilemään kaikkia lopullisia näkemyksiä.
6. Opettajan omaehtoisuuteen perustuva opetuksen malli: Opettajan toiminnasta pyritään poistamaan rajoitukset ja lisäämään vapautta ja luovaa konstruktiota.

Malleja ei kuitenkaan saisi soveltaa yksipuolisesti ja luulla, että jokin malli yksin pystyy ratkaisemaan kaikki opetukselliset ongelmat. (Puolimatka 2002, 251-290.)

Tarkasteltaessa malleja tehtäväkirjojen ja -monisteiden osalta, niiden käyttö eri opetuksen malleissa voi poiketa suurestikin toisistaan. Esimerkiksi itseohjautuvan oppimisen opetusmallissa lapsi voi itse valita mieleiset tehtävät ja tehdä ne sovittun ajan sisällä omassa aikataulussaan. Käytännössä opettamisen mallissa lapset voivat tehdä tehtäviä yhdessä keskustellen niistä, tai kokeilla asioita konkreettisesti ja tehdä tehtävän sen jälkeen itsenäisesti. Dekonstruktivisen opetuksen malliin ei todennäköisesti kuulu ollenkaan tehtäväkirjoja ja -monisteita. Kun tarkastellaan opetuksen malleja oppimisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kannalta, kuuluvat itseohjautuva, tutkiva ja dekonstruktivinen opetuksen malli yksilölliseen konstruktivismiin. Käytännössä opettamisen ja emansipatorisen opetuksen mallit ovat selvästi yhteisöllistä konstruktivismia.

2.4 Tehtäväkirjat ja konstruktivistinen oppimiskäsitys lasten oppimisessa

Jauhiainen (1993) on tutkimuksessaan vertaillut tietokoneen, konkreettisten esineiden ja tehtävien (Jauhiainen käytti käsitettä kynä-paperi-tehtävät) vaikutusta menetelminä esi-koululaisen ajattelun kehittymiseen. Tutkimusotteena hänellä oli kokeellinen tutkimus, jossa oli alku- ja loppumittaus koeryhmille ja kontrolliryhmälle.

Tutkittaessa määrällisen ja laadullisen ajattelun kehitystä koeryhmissä, saatiin tulokseksi se, että molemmissa ajattelun kehitys oli suurinta tietokoneryhmässä. Koe- ja kontrolliryhmien välisessä tarkastelussa voitiin todeta, että tietokoneryhmä kehittyi ajattelussaan merkitsevästi paremmin kuin kontrolliryhmä ja muiden osalta merkitsevää eroa ei ollut. (Jauhiainen 1993, 133-174.)

Tutkimuksessa lapset jaettiin alimmalla, keskitasolla ja ylimmällä kehitystasolla oleviksi ja todettiin, että konkreettisista esineistä oli hyötyä eniten alimmalla kehitystasolla

oleville lapsille. Myöskin tietokoneen piirrosohjelmat kehittivät merkittävästi alimmalla kehitystasolla olleiden ajattelua, eikä teho vähentynyt siirryttäessä ylimmälle tasolle. Tehtävien avulla toteutettu opetus ei saavuttanut tilastollisesti tarkasteltuna melkein merkittävän rajaa ajattelun kokonaiskehityksessä. Tehtävistä oli kuitenkin hyötyä alimmalla tasolla olleille. Keskitasolla olevat lapset saivat eniten hyötyä tietokoneopetuksesta ja ylimmällä tasolla olleet lapset eivät hyötäneet merkittävästi edes tietokoneopetuksesta. (Jauhiainen 1993, 175-179.)

Jauhiainen (1993, 181-182) päätteli, että laadullisen ajattelun tapahtumisen kehittyminen viittaa siihen, että muutosten havainnollinen esittäminen esimerkiksi tietokoneella ja omakohtainen tekeminen edistää enemmän käsitteenmuodostusta kuin määrällisten suhteiden oppimista. Esikoululaisten kaikkien virikkeiden ei tarvitse olla konkreettisia, vaan riittää, että virikkeet ovat sellaisessa muodossa, että lapsi voi kokeilujen ja muuttamisten kautta todeta lopputuloksen. Jauhiaisen (1993, 84) tutkimuksen mukaan matematiikassa kaksiulotteisissa tehtävissä hahmottaminen vaikeutuu. Rinnalla täytyy usein käyttää tietokonetta tai konkreettisia esineitä havainnollistamiseen. Tehtävät vaativat lapselta paljon ja vaikka esineilläkin operoiminen on aluksi vaikeaa, tehtävissä opittavan asian sekoittuminen epäolennaiseen (esimerkiksi viivojen sekasotkuun) on ilmeisempää.

Kamii ja O'Brien (1978) näkevät tärkeänä, että pienten lasten opetuksessa käytetään konkreettisia esineitä ja niiden avulla rohkaistaan lasta päättelyyn. Lasten kehitystaso pitää ottaa huomioon ja lähteä opettamaan niiden asioiden pohjalta, jotka lapsi jo osaa. Kamii ja Lewis (1990) suosittelevat esimerkiksi ensimmäisen luokan matematiikan opetuksessa jokapäiväisiä pelejä mieluummin kuin tehtävien tekemistä kirjoista. Myöskin van Oers (1996) toteaa, että kaikkea matemaattiseen ajatteluun liittyvää voi opettaa leikin avulla, varsinkin jos opettaja järjestää oppimisympäristön sopivaksi. Tämä vastaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa toiminta ja tekeminen sekä virikkeellinen ympäristö antavat parhaan oppimistuloksen.

Perkkilä (2002) on huolestunut oppikirjan hallitsevuudesta alkuopetuksen matematiikan opetuksessa. Opettajat opettavat oppikirjan kautta ja vaatimuksilla, eivätkä aina ota huomioon lapsen oppimista. Oppimiselle ei Perkkilän mielestä malteta antaa aikaa. Hä-

nen mielestään opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa olisi kiinnitettävä huomio opetussuunnitelman teoriataustaan ja saada sen perusteella opetus toiminnallisemmaksi ja pois oppikirjakeskeisyydestä. Opettajan tehtävä on yhdessä lasten kanssa tutkia matemaattista (ja muutakin) ymmärrystä. (Perkkilä 2002, 174-175.)

Mutanen (1998) tutki esiopetuksessa ohjatun matematiikan opetuksen merkitystä alkuopetuksen matematiikassa menestymiseen. Mutanen totesi, että systemaattinen matematiikan opettaminen voidaan aloittaa jo esikouluiässä. Kahden päiväkodin esiopetusryhmän oppilaista muodostettujen koeryhmän ja kontrolliryhmän välillä oli merkittävä ero koeryhmän eduksi, kun mitattiin matemaattisia taitoja toisen kouluvuoden lopulla. Tutkimuksen esikouluryhmälle oli päämääränä opettaa työskentelemään ja etenemään itsenäisesti. Lapsia ohjattiin luovaan ja omaehtoiseen oppimiseen ja matematiikan opettelussa käytettiin leikkiä, toimintaa ja keskusteluita. Jotta tutkimukseen osallistuneet esikoululaiset pystyivät etenemään yksilöllisesti ja omien edellytystensä ja kiinnostuksensa mukaisesti, tehtäväkirjan käyttö oli välttämätöntä. Suurin osa koeryhmäläisistä eteni esikouluvuotensa aikana 1. luokan syksyn oppimäärän. (Mutanen 1998, 77 ja 137-139.)

Saracho on tutkinut äidinkielen opettamista leikin avulla. Hänen mielestään luku- ja kirjoitustaidollisesti rikas ympäristö antaa rajattomasti mahdollisuuksia harjaannuttua lukemiseen, kirjoittamiseen, kuuntelemiseen ja puhumiseen tarvittavia taitoja. Kaikki tapahtuu oikeanlaisessa ympäristössä spontaanisti leikin ohella. Kun lapset huomaavat oman edistymisensä, se motivoi heitä lisää esimerkiksi kirjoittelemaan ”omia juttuja”, vaikka he eivät vielä osaisi kunnolla kirjoittaa. (Saracho 2002, 33-34.)

Texasissa on tutkittu (Garber Adcock & Martin Patton 2001) sitä, kuinka tiukka lukujärjestykseen nojautuva opetus, testien käyttäminen tulosten mittaamisessa ja vastaavasti koko ajan kehittyvä toiminnallinen oppiminen vaikuttivat esiopetusikäisten oppimiseen ja opettajien työn kuvaan ja jaksamiseen. Lasten täytyi tehdä paljon tehtäviä, jotta he harjaantuivat selviytymään testeistä. Toiminnalliselle oppimiselle ei jäänyt aikaa. Tiukan lukujärjestyksen noudattaminen ja testien tekeminen tapahtuivat pienten lasten kustannuksella. Lasten sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysinen terveys kärsi. Jatkuva testaaminen vaikutti opettajien itsenäiseen suunnitteluun ja opetuksen toteutukseen ja he turhautuivat. Opettajat, jotka luopuivat testeistä mittaamaan opetustuloksiaan, kokivat

testeistä luopumisen vaikuttavan lasten käyttäytymiseen positiivisesti, koska heidän ei tarvinnut teettää niin paljon tehtäviä harjaannuttaakseen lapsia selviytymään testeistä. Kaikkien kymmenen tutkimuksessa mukana olleen opettajan mielestä leikki on pienille lapsille välttämätöntä ja he näkivät lasten oppivan parhaiten leikkiessään. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä heidän tehtävänsä akateemisten taitojen opettamisen sijaan pitäisi olla lasten opettamista tekemään valintoja, ratkaisemaan ongelmia ja sosiaalista heitä. (Garber Adcock & Martin Patton 2001, 202-207.)

Lasten oppimisympäristöjen piirteitä, toimintakulttuuria ja kirjoitetun kielen oppimista selviteltiin Korkeamäen ja Gomanin (2002) tutkimuksessa. Tutkittavia oppimisympäristöjä oli kolme: esiopetusryhmä koulussa, päiväkodissa ja seurakunnan kerhossa. Tässä tutkimuksessa yhtenä tutkimusongelmana oli selvittää oppimisympäristöjen piirteitä ja sieltä erityisesti opettajan roolia ja tehtävien tekemistä. Tutkimus oli monitapaustutkimus.

Kaikissa tutkimuksen esiopetuspaikoissa (koulu, päiväkotiki ja seurakunnan kerho) lasten ryhmätilat oli järjestetty niin, että sosiaaliseen kanssakäymiseen ja leikin avulla oppimiseen olisi ollut mahdollisuus. Koulun ja seurakunnan kerhossa oli käytössä tehtäväkirja. Koulussa kirjaa tehtiin omassa rytmissä ja siitä sai läksyjäkin. Seurakunnan kerhossa kaikki tekivät samaa tehtävää yhtä aikaa ja ne tarkastettiin yhdessä. Päiväkodin esiopetusryhmässä ei ollut käytössä tehtäväkirjaa, vaan opettaja otti opetuksessa huomioon lasten kokemukset ja opetus suunniteltiin niiden mukaan lorujen, laulujen ja leikin pohjalta. Koulussa opetus oli opettajajohtoista ja tehtäväkirja ohjasi opettajan suunnittelua ja toimintaa. Pienryhmätyöskentelyissä lapset saivat oman tasonsa mukaisia tehtäviä ja niistä suoriutumisen jälkeen he saivat valita mieleistään tekemistä. Oli myös tilanteita jolloin ryhmässä oli spontaania vuorovaikutusta ja kyselevää sekä pohdiskelevaa opetuskeskustelua. Päiväkotiryhmän keskeisimpiä toimintaperiaatteina, jotka myös näkyivät toiminnassa, olivat lapsilähtöisyys ja kokemuksellisuus. Opettaja oli mallina, apuna ja rohkaisijana. Seurakunnan kerhossa toiminta oli opettajajohtoista, tehtäviä tehtiin rauhallisina ja ilmapiiri oli hiljainen ja turvallinen. (Korkeamäki & Goman 2002, 275-287.)

Tutkimuksessa ilmeni, että kaikissa ryhmissä tapahtui edistymistä. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen testattiin alku- ja loppumittauksella joiden väli oli neljä kuukautta. Mittausten perusteella muihin verrattuna ja tilastollisesti merkittävimmät tulokset saavutti päiväkotiryhmä. Päiväkotiryhmän kirjaintuntemuksen keskimääräinen tulos oli 4,2 opittua uutta kirjainta, kouluryhmän 2,6 ja seurakunnan ryhmän 3 kirjainta. Päiväkotiryhmässä kirjaimia ei varsinaisesti opetettu, kun taas seurakunnan ryhmässä kirjaimia opeteltiin kirjain kerrallaan tehtäväkirjan avulla. Tutkijoiden mielestä onkin aihetta pohdittava, onko tehtävien tekeminen oppimisen kannalta niin tehokasta kuin yleisesti oletetaan. (Korkeamäki & Goman 2002, 275-287.)

Vaikka tutkimuksen diskussiossa todetaan, että tutkimuksen koulun kaltaista opetusta voi olla myös päiväkodeissa ja päinvastoin, on mielestäni aihetta mieltä, onko esiopetusryhmän opettajan koulutuksella merkitystä. Tutkimuksessa koulun ryhmän opettaja oli esi- ja alkuopetukseen erikoistunut luokanopettaja, päiväkodissa opettajina toimivat kaksi lastentarhanopettajaa ja seurakunnan kerhossa kaksi lastenohjaajaa. (Voimassa olevan perusopetuslain mukaan lastenohjaaja ei ole enää kelpoinen esiopetusryhmän opettajaksi.)

Havu-Nuutinen (2002, 178-179) sai tutkimuksessaan ”Sosiokonstruktivistisen pedagogiikan merkitys lasten tiedon konstruoinnille” tuloksia, joiden mukaan konstruktivismiin pohjautuvat oppimis- ja opetustyyli-tyylit ovat esikoululaisille sopivia. Tutkimuksessa selvitettiin erityisesti yhteistoiminnallisen ja tutkivan oppimistyylin soveltumista esiopetukseen. Tutkimus toteutettiin kahtena tapaustutkimuksena, joihin osallistui 8-10 kuusivuotiaista lasta. Ensimmäisen tapaustutkimuksen aiheena oli kelluminen ja uppoaminen ja toisen aiheena oli valo. Molemmissa tapaustutkimuksissa opetustuokioiden ja kaantuu-tyylien pääsääntöisesti kolmeen vaiheeseen: motivointi, ennako-oletusten tekeminen ja kokeellinen työskentely sekä kokoava keskustelu, käsitteellistäminen ja soveltaminen. Kellumistutkimuksessa käytettiin ohjattua opetusta ja valotutkimuksessa opettaja ei ohjannut lasten työskentelyä.

Tutkimuksen tulosten mukaan lapset keskustelivat keskenään muun muassa kokemuk-
sistaan ja käsitteiden määrittelystä sekä pohtivat menetelmällisiä ratkaisuja. Opettajan ja lapsen vuorovaikutus painottui ilmiöiden syiden keksimiseen, käsitteellistämiseen ja kä-

sitteiden määrittelyyn. Konkreettiset ja haasteelliset tehtävät kiinnostavat lapsia ja näin ollen he pystyvät sitoutumaan työskentelyyn. Molemmissa tapauksissa yhteistoiminnallinen oppiminen tuki lasten käsitteellistä ja menetelmällistä opiskelua ja oppimista. (Havu-Nuutinen 2002, 180-182.) Havu-Nuutinen (2002, 187) toteaaakin tutkimuksensa perusteella, että ”lapsille tulisi tarjota enemmän mahdollisuuksia konkreettisten havaintojen tekemiseen ja yhdessä ihmettelyyn”.

Myös Kiinassa tehdyssä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvassa kokeilussa saatiin hyviä tuloksia. Shironaka oli kokeillut neljän vuoden ajan konstruktivistisia opetuksen malleja 6-7 -vuotiaiden lasten opetuksessa. Hän huomasi, että asioita voi tehdä monella tavalla ja opetus muuttui kokeilun myötä rohkeammaksi. Shironaka keskitti opetuksen teemojen ympärille vähentäen kirjojen ja tehtävien käyttöä. Kun lasten toiveita ja kysymyksiä huomioitiin enemmän, lapsista tuli motivoituneempia ja aktiivisempia. Lapsista tuli itsenäisiä ja he oppivat toisiltaan. (Low & Shironaka 1995, 21-25.)

Esimerkkinä siitä kuinka kasvattajat ja opettajat tiedostavat toiminnallisuuden ja leikin merkityksen esiopetuksessa, mutta käytäntö voi olla eri asia, on hongkongilaisen Lin (2003) tutkimus. Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää lastentarhanopettajaa kolmesta eri koulusta. Heiltä kysyttiin muun muassa miten lapset oppivat, miten opettaja voi edesauttaa oppimista ja millainen on hyvä opettaja. Tärkeimpinä asioina opettajat pitivät lukujärjestyksessä ja aikataulussa pysymistä, tehtävien loppuun tekemistä ja työrauhaa. Hyvin suunniteltu ja valmisteltu opetustuokio oli heidän mielestään avain hyvään opetukseen ja oppimiseen. Opettajat puhuivat jonkin verran toiminnallisuudesta ja leikistä lasten opetuksessa, mutta tutkimuksessa havaittiin ja haastatteluissa ilmeni, että he eivät siirtäneet sitä käytäntöön, vaan opetus oli hyvin opettajajohtoista. Yhteistoiminnallisuuden ja leikkiin vertaisryhmien kanssa ei ollut aikaa. (Li 2003, 19-30.)

Yhteenvetona edellä esitetyistä tutkimuksista voi todeta, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta toteutettu esiopetus, jossa tehtäväkirjoilla ja -monisteilla ei ole merkittävää roolia, on lasten oppimisen kannalta onnistunut ratkaisu. Poikkeuksena Mutasen (1999) tutkimuksen tulokset.

Tutkimuksista voi päätellä, että tehtäväkirjojen ja -monisteiden tehtävien avulla opitaan, mutta tulokset ovat parempia toiminnallisessa oppimisessa, jossa käytetään apuna konkreettisia esineitä. Havainnointi, keskustelut, yhteistoiminnallisuus ja pohdinta ovat oppimisen kannalta kauaskantoisempia kuin tehtäväkirjojen ja -monisteiden tehtävien tekeminen. Leikki on monien tutkimusten mukaan esikoululaisille paras tapa oppia. Lisäksi tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö sitoo opettajaa enemmän, ja saattaa aiheuttaa suoritus- ja suoriutumispaineita sekä turhautumista niin opettajille kuin oppilaillekin (ks. Garber Adcock & Martin Patton 2001; Gustafsson 1980). Kirja ja tehtäväkirja eivät sinällään estä oppilaan aktiivisuutta. Opetuksessa vain pitää opettaa kirjan avulla, ei kirjaa. (Olkinuora 1990, 27.)

3 TUTKIMUSONGELMAT

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ja konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostetaan toiminnallisuutta, leikkiä, omaehtoista tekemistä ja tutkimista. Näin ollen tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli konstruktivistisesti toteutetussa esiopetuksessa ei voi olla kovin suuri. Kuitenkin tehtäväkirjoja ja opettajan oppaita monistepohjineen kustannetaan kasvavassa määrin ja ne kuuluvat olennaisena osana nykypäivän esiopetukseen. Aikaisemmin esittelemäni tutkimukset osoittavat, ettei tehtävien tekemisellä ole kovin merkittävää osuutta lapsen ajattelun kehittymiselle.

Tutkimuksen tarkoitus on herättää keskustelua, kun kentällä työskentelevät pohtivat tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolia omassa esiopetusryhmässään. Tavoitteena on tuoda esille tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöä esiopetusryhmissä, sekä pohtia konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön suhdetta toisiinsa. Kahta hallinnonalaa ja oppimisympäristöä vertailemalla pohditaan mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa.

Mikä siis on tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli esiopetuksessa? Tätä tutkimustehtävää lähestyn seuraavien ongelmien kautta:

1. Missä määrin tehtäväkirjoja ja -monisteita käytetään esiopetuksessa?
2. Millaisen merkityksen tehtäväkirjoille ja -monisteille esiopetusryhmän opettajat antavat?
3. Missä konteksteissa tehtäväkirjoja ja -monisteita käytetään?

4. Onko tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooleissa eroa, kun verrataan eri hallintokuntien järjestämää esiopetusta?
5. Onko tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooleissa eroa, kun verrataan oppimisympäristönä päiväkotia ja koulua?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja menetelmät

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat lastentarhanopettajat ja luokanopettajat, jotka työskentelivät esiopetusryhmässä joko sosiaalitoimen tai sivistystoimen alaisina. Työpaikana heillä oli joko koulu, päiväkotiki tai muu soveltuva paikka. Tutkimuskohdetta valittaessa on pyrittävä siihen, että vastaajat olisivat suhteellisen samanlaisesta kokemusmaailmasta tutkittavan asian suhteen ja heillä olisi tietoa tutkittavista ongelmista (Patton 1990, 176-177). Tähän on pyritty myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksessa haluttiin tietää mitä kentällä tapahtuu tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön osalta. Munterin ja Siren-Tiusasen (1991, 180) mukaan ilmiöiden laadullinen lähestymistapa arvostaa käytännön työtä tehneiden tietoa ja taitoa ja mahdollistaa ilmiön tutkimisen sisältäpäin. Tässä tutkimuksessa yhdistettiin määrällistä ja laadullista aineistoa ja haluttiin vastauksia juuri käytännön työtä tehneiltä.

Metodeiksi valittiin kontrolloitu kysely ja teemahaastattelu. Menetelmätriangulaatiossa käytetään kahta tai useampaa menetelmää parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Gallin ym. (1996) mukaan kaksi tai useampi tiedonkeruumenetelmä auttaa eliminoimaan tuloksien yksipuolisuutta ja puolueellisuutta. Myöskin aineiston määrä kasvaa kun käytetään useampaa menetelmää. (Gall, Borg & Gall 1996, 574-575.)

Valitsin kyselyn menetelmäksi siksi, että se oli mielestäni sopiva ja aikaa säästävä tiedonhankintamenetelmä opettajien käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa. Kyselylomakkeessa (liite 1) oli 18 monivalintakysymystä, joista merkattiin kysymyksestä riippuen yksi tai useampi vaihtoehto. Näistä kysymyksistä syntyi määrällistä aineistoa. Kysymykset olivat helposti vastattavissa, nopeita analysoida ja vastauksia voitiin mielekkäästi vertailla (ks. Heikkilä 1998, 50-51).

Lomakkeessa oli myös kymmenen avointa kysymystä. Pattonin (1990) mukaan avovastausten avulla saadaan sisällöltään vaihtelevampaa aineistoa, vaikkakin analysointi vie enemmän aikaa. Avovastausten avulla vastaajan saa ilmaisemaan itseään omin sanoin ja vastauksista voidaan ymmärtää tutkittavaa asiaa vastaajan näkökulmasta. (Patton 1990, 24.)

Kyselyn käyttöön liittyy myös heikkouksia. Tutkija ei pysty varmistumaan siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja ovatko he vastanneet rehellisesti ja huolellisesti. Kysymyksen väärinymmärtämistä on myös vaikea kontrolloida. (Gall, Borg & Gall 1996, 289-290.) Tässä tutkimuksessa avoimet kysymykset antoivat viitettä siitä, oliko monivalintakysymysten vastauksia mietitty. Kysymysten väärinymmärtämistä pystyttiin kontrolloimaan jonkin verran kyselylomakkeita pois haettaessa.

Teemahaastattelulla pyrittiin syventämään kyselylomakkeesta saatuja vastauksia ja saamaan esimerkkejä tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa. Myöskin haastateltava sai mahdollisuuden antaa täsmennyksiä kyselyssä antamiinsa vastauksiin. Teemahaastattelussa on olennaista haastattelun eteneminen tiettyjen keskeisten asioiden varassa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan (Gall, Borg & Gall 1996, 309). Teemahaastattelua varten laadittiin haastattelurunko (liite 2) ja selittävä lomake konstruktivistisen oppimisen mallien määrittelemiseksi haastateltaville (liite 3).

Kyselylomakkeiden suhteen päädyttiin harkinnanvaraiseen otokseen kuudessa pohjoisen Keski-Suomen kunnassa, koska empiirinen osa oli tällä tavalla helpompi toteuttaa lyhyiden välimatkojen vuoksi. Toinen valintaperuste oli se, että kunnista löytyi sekä sosiaalitoimen että sivistystoimen alaisuudessa työskenteleviä opettajia, samoin kuin esi-

opetusryhmiä, joiden oppimisympäristönä oli koulu tai päiväkotia. Kolmessa kunnassa vastaaja oli kunnan ainoa esiopetusryhmän opettaja. Tutkimukseen haluttiin molempien hallintokuntien alaisuudessa toimivia opettajia, jotta pystyttiin vertailemaan, onko eri hallinnon alaisuudessa työskentelemisellä merkitystä tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä. Vertailtiin myös sitä, onko koululla ja päiväkodilla oppimisympäristöinä vai- kutusta tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöön. Kyselyyn osallistui 12 opettajaa. Mää- rä tuntui sopivalta aineiston ja työmäärän puitteissa.

Kahdentoista teemahaastattelun tekeminen, purku ja analysointi olisi ollut työläs pro- sessi, joten haastatteluun valittiin harkinnanvaraisesti kyselylomakkeiden perusteella kolme opettajaa. Heistä yksi ei käyttänyt tehtäväkirjaa, toinen käytti yhtä tehtäväkirjaa ja kolmas käytti kahta tehtäväkirjaa esiopetusryhmässään. Kaikki käyttivät tehtävä- monisteita.

4.2 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2003. Kyselylomake laadittiin tutkimusaiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja aikaisempiin tutkimuksiin paneutumisen jälkeen. Kyselylo- makkeen valmistuttua sitä esiteltiin tutkimusseminaarissa ja kolmella ulkopuolisella lastentarhanopettajalla. Saadun palautteen avulla laadittiin lomakkeen lopullinen muoto (liite 1). Tutkimuslupa kysyttiin tutkimuksessa mukana olevien kuntien esiopetuksesta vastaavien hallinnonalojen johtajilta. Vain yksi kunta vaati kirjallisen tutkimusluvan. Sen jälkeen otettiin puhelimitse yhteyttä esiopetusryhmien opettajiin ja kaikki suostui- vat vastaamaan kyselyyn. Puhelimitse sovittiin myöskin lomakkeen hakuajankohta. Saatekirje ja kontrolloitu kyselylomake postitettiin tutkimukseen valituille 12 opettajal- le. Puolet heistä työskenteli päiväkodissa tai vastaavassa ja puolet koululla. Seitsemän heistä työskenteli sosiaalitoimen alaisuudessa ja viisi sivistystoimen alaisuudessa. Kaksi vastaajaa postitti kyselylomakkeen tutkijalle ja muut lomakkeet haettiin. Lomakkeita hakiessa tarkastettiin, että lomake oli täytetty kokonaan ja tiedusteltiin halukkuutta osal- listua teemahaastatteluun. Kontrolloidulla kyselyllä varmistettiin myös se, että vastauk- set saatiin halutussa aikataulussa.

Kun haastateltavat oli valittu tehtäväkirjojen käytön perusteella, sovittiin heidän kanssaan haastatteluajankohta ja -paikka. Ennen ensimmäistä varsinaista haastattelua väli- neet ja teemahaastattelurunko (liite 2) esitettiin tekemällä kaksi koehaastattelua. Koehaastattelun avulla selvisi haastattelurungon käyttökelpoisuus ja välineiden toimi- vuus. Konstruktivistisia opetuksen malleja käsittelevää lomaketta (liite 3) muutettiin koehaastattelun jälkeen. Haastattelurungon avulla oli mahdollista pysyä aiheessa ja saada vastauksia haluttuihin asioihin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelutilan- teessa haastattelijä pyrki olemaan neutraali. Ensimmäinen haastattelu tehtiin haastatel- tavan työpaikalla työpäivän päätteeksi ja kaksi muuta haastattelua haastateltavan kotona työpäivän jälkeen. Missään haastattelussa paikalla ei ollut muita henkilöitä.

4.3 Aineiston järjestäminen ja analyysi

Kyselylomakkeen monivalintakysymyksiä analysoitiin mekaanisesti laskemalla vastaus- ten esiintymisfrekvenssejä. Joihinkin kohtiin laskettiin mediaani tai keskiarvo. Kaikki avoimien kysymysten vastaukset koottiin yhteen kysymyksittäin ja näistä luokiteltiin samantyyppiset ja samaa tarkoittavat asiat yhteen. Tämän jälkeen järjestettiin vastaukset vielä kahdesti: eroteltiin sivistystoimen ja sosiaalitoimen alaisuudessa työskennelleiden vastaukset sekä päiväkodissa ja koulussa työskennelleiden vastaukset. Näin päästiin te- kemään näiden ryhmien välisiä vertailuja tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä.

Kaikki kolme teemahaastattelua litteroitiin tekstiksi ja sen jälkeen vastauksia luokiteltiin tutkimusongelmittain. Hallinnonalojen ja oppimisympäristöjen vertailuja koskeviin on- gelmiin ei haastatteluista saatuja vastauksia käytetty. Litteroidusta puheesta tuli tekstiä 15 sivua.

Haastatteluaineiston analysointivaiheessa tutkijan osuus oli keskeinen, koska luokittelu ja järjestämisperusteet olivat tutkijan valintoja. Pyrittiin tarkkuuteen ja johdonmukai- suuteen koko järjestämis- ja analysointivaiheen ajan, jotta kyselyyn vastanneiden eikä haastateltujen näkemykset vääristyneet. Luokittelua ja vastausten tulkintaa helpotti tut-

kijan lastentarhanopettajan koulutus ja työkokemus esiopetuksessa. Raportissa esitetään esimerkkejä haastatteluista tutkijan päätelmien ja tulkintojen tueksi. Näin lukija voi jonkin verran arvioida päätelmien ja tulkintojen oikeellisuutta (Patton 1990, 24).

5 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat olivat yli 25 vuotiaita. Puolella oli työkokemusta yli 15 vuotta, neljällä 6 - 10 vuotta ja vain kahdella oli työkokemusta viisi vuotta tai vähemmän. Voidaan siis tuloksia tarkastellessa puhua aika kokeneista ammattilaisista. Kymmenellä tutkimukseen osallistuneesta oli lastentarhanopettajan koulutus, yhdellä luokanopettajan ja yhdellä muu koulutus ja siihen lisäksi tarvittavat esiopetuksen opinnot. Neljän tutkimukseen osallistuneen työpaikkana oli päiväkotia, kuusi työskenteli koulussa, yksi päivähoitokeskuksessa ja yksi haja-asutusalueen esiopetuksessa, opetusympäristönään nuorisoseurantalo. Tutkimukseen osallistuneista seitsemän työskenteli sosiaalitoimissa ja viisi sivistystoimissa.

5.1 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrä

Tutkimukseen osallistuneista opettajista yhdeksän käytti tehtäväkirjaa (neljä heistä kahatta kirjaa) ja kaikki käyttivät tehtävämonisteita omassa esiopetusryhmässään. Seuraavat tehtäväkirjat olivat käytössä: Salainen maa (3), Yks kaks matematiikka (2), Ällitälli (2), Kivat kirjaimet (2), Nokkelat numerot (2), Luontopolku (1) ja Esiopetuksen Laskutaidon kotivihko (1) (ks. luku 2.2).

Käyttökerrat ja sivumäärät

Kyselylomakkeessa kysyttiin tehtäväkirjojen ja -monisteiden ohjattua ja omaehtoista käyttöä. Esiopetusryhmissä tehtiin tehtäväkirjoja ja -monisteita ohjatusti useimmiten yhden tai kaksi kertaa viikossa. Lapset tekivät omaehtoisesti suurimmassa osassa esiopetusryhmiä tehtäväkirjoja ja -monisteita harvemmin kuin kerran viikossa (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö viikossa ohjatusti ja omaehtoisesti

| | ohjatusti | omaehtoisesti |
|-----------------------|-----------|--------------------------|
| ei ollenkaan | 0 | 0 |
| harvemmin kuin kerran | 0 | 7 |
| kerran | 4 | 2 |
| kaksi kertaa | 5 | 3 |
| kolme kertaa | 2 | 0 |
| neljä kertaa | 1 | 0 |
| enemmän kuin neljä | 0 | 0 |
| mediaani | 2 | harvemmin kuin kerran |

Kyselyssä opettajien arvioita tehtäväkirjojen ja -monisteiden viikottaisista sivumääristä tuli seuraavanlaisia vastauksia: yksi sivu 3, kaksi sivua 5, kolme sivua 2 ja neljä sivua 2. Keskiarvoksi saatiin 2,25 sivua viikossa. Viikottaisia käyttökertoja ja suurempia sivumääriä oli yhden ja kahden tehtäväkirjan käyttäjillä, mutta myös yhdellä, joka käytti vain tehtävämonisteita. Yhden sivun viikossa tehneistä kaksi oli pelkästään tehtävämonisteiden käyttäjiä ja yksi yhden tehtäväkirjan käyttäjä.

Kirjaa käyttävät haastatellut kertoivat, etteivät tee tehtäväkirjasta kaikkia sivuja. Joskus sivuja sivuutettiin ja niihin voitiin palata aihealueiden mukaan. Joskus ne jätettiin pois vaikeuden, sopimattomuuden tai ajan puutteen vuoksi. Yksi haastatelluista kertoi, että viikottainen sivumäärä kasvoi sen vuoksi, että tänä vuonna heidän ryhmässään lapset olivat kiinnostuneita tekemään omaehtoisesti tehtävämonisteita.

Kotitehtävät

Kotitehtävien antaminen tehtäväkirjoista tai -monisteista oli aika vähäistä. Kolme tutkimukseen osallistuneesta opettajasta antoi kotitehtäviä kerran viikossa, neljä antoi silloin tällöin, kolme harvoin ja yksi opettaja ei antanut kotitehtäviä ollenkaan tehtäväkirjoista tai -monisteista. Perusteluina kotitehtävien antamiseen mainittiin lapsen halu saada kotitehtäviä (9), lapsi oppii kotitehtävien avulla läksyjen tekoa ja huolehtimaan omista tehtävistään (7) sekä vanhemmat näkevät ”missä mennään kynähommien kanssa” (1). Yksi vastaaja mainitsi antavansa kotitehtävän, jos joku tehtävä jää päivällä kesken. Yhden vastaajan mielestä kotitehtävät kuuluivat kokonaan kouluun.

Haastatteluista ilmeni, että opettajat antoivat mielellään kotitehtäviksi muistamistehtäviä, esimerkiksi ”tuo eskariin vanha esine” tai haastatteluntyyppisiä tehtäviä, joita lapset tekivät vanhempiensa kanssa, esimerkiksi sukupuu. Nämä kotitehtävät olivat mielekkäitä ja kehittivät lapsen muistia ja omatoimisuutta. Näistä kotitehtävistä saattoi muodostua mukavia keskusteluhetkiä koko perheen kanssa. Kotitehtäviä haastateltavat antoivat tehtäväkirjoista ja -monisteista lähinnä lasten toivomuksesta. He eivät myöskään vaatineet kotitehtäviä valmiiksi seuraavaksi päiväksi.

En mä sen takia anna, että niitä [kotitehtäviä] täytyy tehdä, vaan sen takia, että lapset haluaa niitä. Enkä oo vaatinu niitä tehtäväksi pakolla, eikä kaikki teekään. Niille innokkaammille, jotka haluaa niitä, niin yritän olla mieliksi ja antaa niitä. (haastattelu 1)

Kyselyn vastauksista ilmeni kolmenlaista kotitehtävien kontrollointia: opettaja kävi tehtävän läpi lapsen kanssa kahdestaan (5), opettaja tarkasti kotitehtävän (4) tai kotitehtävä käytiin läpi koko ryhmän kanssa (2). Useimmat antoivat tehtävästä suoriutumista merkiksi tarran, leiman tai vastaavan (7). Myöskin virheisiin suhtauduttiin eri tavoin. Kahden mielestä virheet korjataan ja kolmen mielestä oikean vastauksen saaminen ei ole niin tärkeää, kuusi ei maininnut asiasta mitään. Haastatteluista ja myös muutamasta kyselyvastauksesta ilmeni, että jos kotitehtävät olivat monisteita, ne kerättiin talteen lasten kansioihin.

Tarkastelua

Tässä tutkimuksessa selvisi tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrä viikottaisina käyttökertoina ja sivumäärinä. Tehtäväkirjoja ja -monisteita tehtiin noin kaksi kertaa viikossa ja 2 - 3 sivua viikossa. Tehtäväkirjoja ja -monisteita tehtiin vähän suhteessa muuhun toimintaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan opitaan leikkien, tekemällä, oivaltaen ja oma-aloitteisesti. Toiminta on kokonaisopetusta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2000.)

Mikkilä-Erdman, Olkinuora ja Mattila (1999) totesivat oppikirjan (tehtäväkirjan) käytön olevan opettajan pedagogisella vastuulla. Opettaja päättää, millaisen roolin tehtäväkirja saa esiopetuksen ajankäytössä. Havu-Nuutisen (2002) tutkimuksessa konstruktivismiin pohjautuvat opetustyyliä ovat esikoululaiselle sopivia. Pitäisi antaa aikaa havainnointiin, ihmettelyyn ja keskusteluun.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että omaehtoinen tehtäväkirjojen ja -monisteiden tekeminen oli vähäisempää kuin ohjatuksi tehdyt tehtävät. Yksi esikoulussa toteutuvan itseohjautuvan oppimisen muoto on lasten omaehtoinen tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö. Lapsi voi itse määrätä, mitä tehtäviä hän tekee ja milloin. Samoin pitäisi lisätä tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön omaehtoisuutta, jotta päästäisiin konstruktivistisempaan suuntaan tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä. (Puolimatka, 2002.)

Kotitehtäviä tehtäväkirjoista ja -monisteista annettiin tämän tutkimuksen mukaan vähän. Kotitehtävien kontrollointi ja niiden tarkastaminen yhdessä lapsen kanssa antoi lapselle mahdollisuuden esittää tehtäviensä ratkaisumalleja. Kun opettaja antaa palautetta ja hyväksyy erilaisiakin ratkaisumalleja, lähestytään tutkivan oppimisen opetusmallia (Puolimatka, 2002).

5.2 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden merkitys ja perustelut

Kahdeksan kyselyyn vastanneista opettajista mainitsi tehtäväkirjan olevan lapselle tärkeä. Tehtäväkirja oli lapsen oma ja se antoi esikouluun koulumaisen tunnun. Kolmen opettajan mielestä kasvunkansiolla oli sama merkitys. Opettajien mielestä tehtäväkirjat ja -monisteet opettivat (6) lapsille monenlaisia asioita, esimerkiksi hahmottamista, keskittymiskykyä, äänneitä, kirjaimia, sanoja, numeroita, työkirjatyöskentelyä, kynäotetta ja kouluvalmiuksia. Lisäksi opettajien (4) mielestä lapsi näki työnsä jäljen ja kehittymisensä tehtäväkirjasta ja -monisteista.

Haastatteluista ilmeni käsityksiä tehtäväkirjojen ja -monisteiden negatiivisista merkityksistä lapsille. Haastatellut mainitsivat lasten pitävän tehtäväkirjojen ja -monisteiden tekemisestä, kunhan niitä ei tehdä liikaa. Enemmän lapset pitivät haastateltujen mielestä kuitenkin toiminnallisesta oppimisesta. Liian vaikeat tehtävät ja vertailu toisen lapsen suoritukseen aiheuttivat negatiivisia merkityksiä.

Yhden haastatellun mielestä tehtäväkirjalla oli enemmän merkitystä lapsille kuin opettajalle. Tehtäväkirjojen merkitys riippui paljon lapsiryhmästä ja heidän kiinnostuksestaan tehtävien tekemiseen. Jotkut lapset tekisivät aina ”eskaritehtäviä” ja toiset puolestaan pitävät niitä välttämättömänä pahana. Haastateltujen mielestä tehtäväkirja ja kasvunkansio, joka sisältää tehtävämonisteita, on kiva muisto lapselle esikouluajasta.

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla opettajat opettivat hyvin monia asioita (taulukko 2). Kaikki kuitenkin käyttivät myös toiminnallista opetusta.

TAULUKKO 2 Asioita, joita opetetaan tehtäväkirjojen ja /tai -monisteiden avulla

| opetettava asia | n = 12 opettajaa | % |
|---|------------------|-----|
| yhtäläisyyksien ja erojen havaitseminen | 12 | 100 |
| käden hienomotoriset taidot | 12 | 100 |
| geometriset kuviot | 12 | 100 |
| silmän ja käden yhteistyö | 11 | 92 |
| värittäminen | 11 | 92 |
| lukukäsitteet | 11 | 92 |
| päättelytaito | 10 | 83 |
| kirjaimet | 10 | 83 |
| värit | 10 | 83 |
| numerot | 10 | 83 |
| kello | 10 | 83 |
| vertailu | 9 | 75 |
| mittaaminen | 9 | 75 |
| luku- ja kirjoitussuunta | 9 | 75 |
| yhteen- ja vähennyslaskut | 9 | 75 |
| sarjoittaminen | 9 | 75 |
| eläimet | 9 | 75 |
| luokittelu | 8 | 67 |
| aikajärjestys | 8 | 67 |
| kasvit | 8 | 67 |
| ajan ja paikan käsitteet | 7 | 58 |
| tavuttaminen | 6 | 50 |
| tarinan kertominen | 5 | 42 |
| riittäminen | 3 | 25 |
| yhteensä | 218 | 76 |

Kaikki opettajat opettivat tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja, käden hienomotorisia taitoja sekä geometrisia kuvioita. Huomattavan moni (11 tai 10 opettajaa) opetti tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla silmän ja käden yhteistyötä, päättelytaitoa, kirjaimia, värejä, värittämistä, lukukäsitteitä, numeroita ja kelloa. Asioita, joita opetettiin vähän tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla olivat tarinan kertominen ja riittäminen. Opettajat lisäsivät valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi

listaan keskittymisen, ohjeen mukaan toimimisen ja dokumentoinnin. Yhden esiopetusryhmän opettajan mielestä kaikesta voi tehdä tehtävämonisteen.

Haastatellut kertoivat millaisia asioita ja miten he opettivat esiopetusryhmissään tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla:

No tietysti ihan selvästi on tämä käden hienomotoriikka eli joka vuosi tulee sellasia, jotka ei oo ikinä pitäny kynää kädessä. Sit aika paljon varmaan toi yhtäläisyydet ja erot, päättelytaito varmaankin. Ja värit, mulla on aina semmosia, jotka ei tunne värejä. No numerot ja kirjaimet tietysti, ne oppii niitä kun opettaa. Kello me on otettu tosta (näyttää kirjaa). Sarjottamista tehdään enempi tietokoneella. Vertailua jonkin verran. (haastattelu 1)

Havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja; ne on näitä tehtäviä missä pitää löytää vaikka toisista samat kuvat ja merkata. Tai on samat kuvat ja pitää löytää eroavaisuuksia. Silmän ja käden yhteistyö tulee näissä tarkkuusjutuissa, tehdään jotain pistetehtäviä, pisteestä pisteeseen tehtävät ja yleensä kaikessa kynän käytössä tulee sitä. Hienomotoriset taidot ... pitää pysyä jossain tietyllä radalla esimerkiksi. Geometrisia kuvioita ... niitä voidaan tehdä ensin piipunrassista tai mistä nyt sitten tekeekään ja sitten piirtää. Tai voidaan tehdä multikuutioilla ja piirtää sitten minkä näkönen siitä tulee tasokuviona. Sarjoittamista me ollaan tehty tehtävien avulla, et siellä on noita kuvasarjoja tai muotoja ja ne toistuu samana. Ja tietenkin luokittelutehtäviä, missä sun pitää luokitella vaikka eläimet, kasvit ja vaatteet ja sun pitää merkitä ne jotenkin tai vetää samalla värillä. Ja sitten ajan ja paikan käsitteitä me ollaan tehty sillä tavalla, että ollu sellasia tehtäviä, että merkitse se kuva missä pallo on pöydän alla ynnä muuta sellasia. Ja joitain ehkä päättelyyn tai laita kuvasarjoja oikeeseen järjestykseen. (haastattelu 3)

Tehtäväkirjat

Kahden tutkimukseen osallistuneen opettajan mielestä tehtäväkirjat olivat erittäin tarpeellinen osa esiopetusta. Viiden mielestä ne olivat melko tarpeellisia ja viiden mielestä ei juurikaan tarpeellisia. Tehtäväkirjojen valikoima oli tutkimukseen osallistuneiden mielestä joko hyvä (6) tai kohtalainen (6). Seuraava perustelu on haastattelusta:

Niitä on paljon [tehtäväkirjoja] , mutta laatu ei oo välttämättä hyvä. Sit niitä on alkanu mielettömästi tulemaan, mut sitten näkee, että ne on tällasia kokeiluersioita. Nää monesti yliarvioi tai aliarvioi lapsia. ... Kaikissa on hyviä juttuja, mutta kaikissa on aika paljon turhaa. (haastattelu 1)

Toisen haastatellun mielestä ”eskari on kirjantekijöiden otollinen markkinointipaikka” (haastattelu 2). Eli on olemassa eri sisältöalueille omia kirjoja ja paljon erilaisia vaihtoehtoja, jotta jokainen esiopetusryhmän opettaja ottaisi ainakin yhden kirjan. Valikoimaa haastateltujen näkemyksen mukaan riittää, mutta laatua kaivattiin lisää. Ehdotettiin kentällä työskentelevää väkeä tekemään kirjoja tai ainakin antamaan palautetta tehtäväkirjoista suoraan kustantajille.

Lomakekyselyn avoimeen kysymykseen tehtäväkirjan valintaan vaikuttavista asioista jokainen perusteli juuri käyttämänsä kirjaa. Värikäs, selkeä ja monipuolinen kirja oli kuuden vastaajan perusteluissa. Hyvä opettajan opas oli ratkaissut valinnan kolmella vastaajalla. Kaksi opettajaa oli valinnut tehtäväkirjan kokeilumielessä ja samoin kaksi oli ottanut edellisenä vuonna käyttämänsä kirjan.

Kokeilin ja otin ensi talveksikin, koska tää on näistä oikeestaan paras. On siinä puutteitakin, mutta saan tästä vielä uutta irti ensi vuonna. (haastattelu 1)

Muita kyselyssä esille tulleita perusteluja olivat saman kirjasarjan jatkuminen koulussa, vanhempien toivomus, kirjassa lapsi voi harjoitella itsearviointia, hyvä palaute työtovereilta ja ryhmässä on toista vuotta sama lapsi, joten kirja on vaihdettava, ettei hän turhaudu.

Tehtäväkirjan valintaan vaikuttivat eniten taulukosta 3 ilmenevät asiat. Kolme opettajaa eivät käyttäneet tehtäväkirjaa, joten heidän vastauksensa eivät ole mukana taulukossa.

TAULUKKO 3 Asioita, jotka vaikuttavat tehtäväkirjan valintaan

| | |
|--|---|
| tehtävien selkeys | 9 |
| tehtävien monipuolisuus | 9 |
| aiheiden monipuolisuus | 7 |
| tehtävien vastaavuus opetussuunnitelmaan | 6 |
| opettajan opas | 5 |
| kuvitus | 4 |
| lapsiryhmän taso | 4 |
| tehtävien yksiselitteisyys | 2 |
| hintaa | 2 |
| aiheiden painotus | 2 |
| tehtäväkirjan paksuus | 0 |
| kustantaja | 0 |

Tehtäväkirjan valintaan eniten vaikuttaviksi asioiksi nousivat siis tehtävien selkeys ja monipuolisuus, vähiten tehtäväkirjan paksuus ja kustantaja. Avovastaukseen oli lisätty tehtäväkirjan valintaan vaikuttavaksi asiaksi ”jos tehtäväkirjan liitteenä on cd-levy tai cd-romppu. Kysymyksen vaihtoehtoista piti alleviivata tärkein valintaan vaikuttava asia

ja niitä olivat: tehtävien monipuolisuus (3), aiheiden monipuolisuus (3), tehtävien vastaavuus opetussuunnitelmaan (2) ja tehtävien selkeys (1).

Tehtäväkirjan käyttöä oli perusteltu aika vähän siihen nähden, että tutkimuksessa yhdeksän opettajaa käytti yhtä tai kahta tehtäväkirjaa. Viiden opettajan mukaan tehtäväkirja antoi selkeyttä toimintaan sekä auttoi ja helpotti suunnittelua, antoi sille raamit. Neljä opettajaa kertoi tehtäväkirjan olevan lapselle tärkeä ja tehtäväkirjat sisälsivät kehittäviä harjoituksia joiden avulla lapsi oppi tekemään kynätehtäviä. Lisäksi mainittiin tehtäväkirjat haasteena lukeville lapsille, tehtäväkirjan yhdistävän saman kunnan kaikki esikoulut ja kun käyttää tehtäväkirjaa, ei tarvitse niin paljon tehtävämonisteita. Yhden opettajan mukaan tehtäväkirja muodostaa ehyen kokonaisuuden, joka tukee opetussuunnitelman toteuttamista.

Kolme kyselyyn osallistunutta ei käyttänyt tehtäväkirjaa ja heidän mielestään tehtäväkirja sopii harvoin koko ryhmälle, tehtäväkirjat ovat kapea-alaisia keskittyen esimerkiksi vain matematiikkaan tai äidinkielen ja heidän mielestään esikoulussa pitää tehdä paljon muuta kuin kynä-paperi-tehtäviä. Opettaja, joka ei käyttänyt tehtäväkirjaa, käyttäisi, jos löytyisi sopiva kirja:

Kun löytäis semmosen hyvän, missä on kaikkea, matikkaa vähän, äidinkieltä vähän, sit siihen ympäristöä pikkusen, niin sit vois käyttää semmosena niinku kokoavana juttuna. (haastattelu 2)

Tutkimuksessa mukana olleista tehtäväkirjoja käyttäneistä esiopetusryhmän opettajista kukaan ei ollut täysin tyytyväinen käyttämiinsä kirjoihin. Kaikki käyttivät tehtävämonisteita siksi, että jotkin asiasisällöt ja aiheet puuttuivat tehtäväkirjasta.

Tehtävämonisteet

Tehtävämonisteista kysyttäessä kaksi opettajaa koki ne erittäin tarpeelliseksi, neljä melko tarpeelliseksi ja kuusi ei juurikaan tarpeelliseksi. Kaikki kyselylomakkeessa esitetyt tehtävämonisteiden hankintakeinot olivat käytössä. Kaikki opettajat vastasivat tekevänsä tehtävämonisteita itse. Yksitoista heistä kopioi valmiita monistepohjia, kymmenen kopioi opettajanoppaista ja tehtäväkirjoista ja seitsemän sai tehtävämonisteita työtöve-

reilta. Lisäksi kolme opettajaa haki monistepohjia internetistä ja yksi Montessori -kansiosta.

Yksi haastatelluista oli joskus kuullut mielipiteen, että tehtävämonisteet ovat parempi vaihtoehto kuin tehtäväkirja. Hänen mielestään on aivan sama oppimisen ja lapsen työn arvostuksen kannalta, joskus kustannustenkin, käyttääkö tehtäväkirjaa vai -monisteita. Tehtävämonisteet voi kuitenkin laatia hänen mielestään paremmin omalle esiopetusryhmälleen sopiviksi ja myös yhden lapsen tarpeita vastaaviksi.

Tehtävämonisteiden käytön yleisin perustelu oli, että ne tuovat vaihtelua ja monipuolisuutta eskariin (6). Viiden opettajan mielestä kirjoista ei aina löydy sopivia tehtäviä ja sen vuoksi he käyttivät tehtävämonisteita. Kolme vastaajaa käytti tehtävämonisteita lisätehtävinä nopeille ja lahjakkaille ja kaksi lisäharjoituksena sitä tarvitseville. Kaksi opettajaa käytti tehtävämonisteita kotitehtävinä. Lisäksi opettajat käyttivät tehtävämonisteita oikean kynäotteen, hienomotoriikan ja keskittymiskyvyn harjaannuttamiseen. Teemaviikoilla tehtävämonisteita voi käyttää täydentämään kokonaisuuksia:

Otin liikennekasvatuksesta jotain semmosia monisteita missä oli niitä katujuttuja, suojateitä ja tämmösiä väritystehtävinä. Sitten hiihtokoulujuttuun liittyviä. Tuli niinkun kerrattua niitä asioita käytännön jälkeen paperista. (haastattelu 3)

Tehtävämonisteita koskevista vastauksista selvisi se, että joitakin kynä- ja paperitehtäviä esikoulussa täytyy teettää. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät tehtävämonisteita ja monen mielestä ne toivat vaihtelua ja monipuolisuutta esikouluun. Kyselyvastauksista ei kuitenkaan ilmennyt mitä vaihtelulla tarkoitettiin ja miksi sitä tarvittiin.

Tarkastelua

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan esiopetuksen tulee tukea esikoululaisen itsetuntoa ja pitää yllä oppimismotivaatiota. Koulunaloitusvaikeuksien vähentäminen ja koulukypsyyden toteaminen ovat myös perusteiden mukaan esiopetuksen tarkoitus. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että opettajien käsitysten mukaan lasten mielestä tehtäväkirja ja -monisteet ovat tärkeitä, joten ne lisäävät osaltaan oppimismotivaatiota. Haastatteluista ilmeni myös mahdollisia päinvastaisia vaikutuksia: itsetunto voi

heiketä kun ei onnistukaan. Tämä tulos vastaa Onnismaan ja Suhosen (2001) näkemystä siitä, että huonon hienomotoriikan omaavalle lapselle tehtävä voi olla liian vaikea ja hän ei saa tehtävistä myönteisiä oppimiskokemuksia. Moni opettaja perustelee tehtäväkirjan käyttöä sillä, että se on lapselle tärkeä. Lapset saavat sen mielikuvan usein aikuisilta. (McCaslin & Good 1992; Onnismaa & Suhonen 2001.)

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden tekemisessä tulisi olla mahdollisuus yksilöllisiin variaatioihin. Tehtävistä suoriutumiseen kuten muuhunkin oppimiseen vaikuttavat lapsen aikaisemmat kokemukset. Jokaisella lapsella on yksilölliset skeemat, joita hän assimiloii ja muuttaa uusiksi skeemoiksi (Piaget 1977). Tuloksista tuli esille tehtävämonisteiden osalta yksilöllisyyden huomioiminen, kun opettaja laatii ryhmälleen tai tietylle lapselle sopivan tehtävämonisteen. Kaikkien haastateltujen mielestä asioiden opettaminen toiminnan kautta, konkreettisia esineitä käyttäen on hyvä tapa opettaa esikouluikäisiä.

Haastatellut totesivat, että lapset pitivät tehtäväkirjoista ja -monisteista, kunhan niitä ei ollut liikaa. Toiminnan avulla opettaminen oli tärkeintä. Hakkaraisen (2002) mukaan lapset saavat onnistumisen elämyksiä myös tehtäväkirjojen ja -monisteiden tekemisestä, mutta tärkeämpää on vuorovaikutuksessa (keskustelut, ryhmätyöt, leikki) saadut palautteet opettajilta ja kavereilta.

Tämän tutkimuksen opettajien mielestä tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla opitaan kouluvalmiuksia. Hakkarainen (2002) sekä Onnismaa ja Suhonen (2001) toteavat, että kouluvalmiuksia tärkeämpää on oppimismotivaatio, joka antaa pohjaa elinikäiselle oppimiselle.

Opetussuunnitelmia laadittaessa ja tarkastettaessa on enemmän mietittävä sitä, mikä on oppimisvalmiuksia edistävää tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) ei määritellä tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöä osaksi esiopetusta. Käytännössä tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytöstä päättävät esiopetusryhmän opettajat.

Tässä tutkimuksessa matemaattisia asioita opetettaessa useampi käytti apuna tehtäväkirjoja ja -monisteita (taulukko 2). Van Oers (1996) sekä Kamii ja Lewis (1990) ovat to-

denneet, että matematiikkaa pitäisi opettaa pelien ja leikin avulla. Jauhaisen (1993) mukaan juuri matematiikan sisältöalueen opettamisessa tulisi käyttää tehtävien rinnalla tietokonetta tai konkreettisia esineitä. Mutasen (1998) tutkimuksen mukaan tehtäväkirja oli välttämätön systemaattisessa matematiikan opettelussa, jossa jokainen sai edetä yksilöllisesti omien edellytystensä mukaan (vrt itseohjautuvan oppimisen opetusmalli).

Pohdintaa ja vuorovaikutusta edistävät tehtävät kuuluvat konstruktivistiseen opetukseen (McCaslin & Good 1992; Puolimatka 2002). Tässä tutkimuksessa käytössä olleista kirjoista Salaisessa maassa, Ällitällissä ja Luontokirjassa oli havainnointia, pohdintaa ja niiden kautta vuorovaikutusta vaativia tehtäviä. Myöskin kotitehtäviksi opettajat antoivat vuorovaikutusta vaativia tehtäviä.

Mikkilä-Erdman, Olkinuora & Mattila (1999) mukaan opettajan oppaiden tulisi antaa monipuolisia vinkkejä, jotta opettaja joutuisi valitsemaan omat pedagogiset toimintaperiaatteensa. Tässä tutkimuksessa opettajan opas olikin vaikuttanut viidellä opettajalla tehtäväkirjan valintaan. Onnismaan ja Suhosen (2001) mukaan laadukasta esiopetusta voi toteuttaa myös ilman tehtäväkirjaa. Jauhaisen (1993) tutkimuksessa tehtävien avulla toteutettu esiopetus ei näytellyt tärkeää osaa ajattelun kokonaisukehityksessä. Tässä tutkimuksessa kolme esiopetusryhmän opettajaa toteutti esiopetusta ilman tehtäväkirjaa, mutta käytti kuitenkin tehtävämonisteita.

Kuten Mikkilä-Erdman, Olkinuora & Mattila (1999) toteavat suomalaisen opetuskulttuurin oppikirjakeskeisyyden edelleen rajoittavan muutosta konstruktivistisempaan opetukseen ja oppimiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien antama esiopetus ei ollut tulosten pohjalta arvioituna tehtäväkirjakeskeistä, vaan opetus painotti selvästikin konstruktivistisen opetuksen malleja.

5.3 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön kontekstit

Viimeisessä kyselylomakkeen kysymyksessä kysyttiin tilanteista ja tottumuksista, joissa vastaaja käytti tehtäväkirjaa tai -monisteita. Viisi opettajaa käytti tehtäviä täydentämään

konkreettisesti opeteltua asiaa tai aihetta. Neljä käytti tehtäväkirjaa Salaisen maan satujen jälkeen, koska tehtäväkirja on rakennettu niin, että sadut auttavat tehtävistä selviytymisessä tai tehtävät liittyvät oleellisesti satuun.

Numeroiden ja kirjainten harjoittelu oli yksi tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön konteksteista. Salaisen maan, Ällitällin ja Kivat kirjaimet tehtäväkirjojen käyttäjät (seitsemän esiopetusryhmää) harjoittelivat kirjainten tekoa tehtäväkirjan sivuilla. Numeroiden tekemistä harjoiteltiin Ällitällin, Yks kaks matematiikan, Nokkelien numeroiden ja Laskutaidon kotivihkon sivuilla (seitsemän esiopetusryhmää). Haastateltu opettaja, joka ei käyttänyt kirjaa, piti kirjaimien ja numeroiden tekemistä yhtenä kirjojen huonoina puolina:

Teetätetään kirjaimia ja numeroita niissä tehtäväkirjoissa, niin mä en oikeen nää siinä järkeä. Mä tykkään enemmän tehdä sillailailla, että tehdään suuressa koossa ja vielä monella tavalla. Et lapsi saa tehdä niitä monella eri tyylillä ja käyttää eri aisteja. Mä en niinkään sen kirjaimen ja numeron tekemistä pidä tärkeänä, vaan sit sitä, et miten ne hahmottaa sen. Sen takia mä en tykänny niistä kirjoista. (haastattelu 2)

Muita esille tulleita tilanteita tai tottumuksia tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä olivat ”pienemmällä porukalla”, erityisesti keväällä, tukiopetuksessa, yksilötyöskentelyssä, aiheen aluksi, välipalana ja ”matikassa”. Yhdellä opettajalla ei ollut minkäänlaisia tottumuksia tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä.

Varsinaisen konteksteja selittäneen kysymyksen vastausten lisäksi muistakin vastauksista ilmeni tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön konteksteja. Yksi niistä oli tehtävien käyttö kotitehtävinä. Oli myöskin maininnat tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttämisestä lisätehtävinä, ajanvietteenä ja kun ryhmä kaipasi rauhoittumista. Vastauksien mukaan tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö painottui esiopetuksen sisältöalueista matematiikan opetukseen.

Haastatteluissa painottui tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö aina toissijaisena, täydentävänä tekemisenä. Tärkeintä haastateltujen mukaan esiopetusryhmässä oli käytännössä oppiminen, toiminnallisuus.

Kirja ei ole ollenkaan se pääasia. Se on vaan lisätehtävänä, kun on ensin käsitelty muuten. (haastattelu 3)

Geometrisia kuvioita on otettu sillei, että väreitä kolmiot punaisiksi ja neliöt sinisiksi. Sitten me tehtiin ne geolaudat. Leikkelytöitä on tehty geometriasta. Jumpassa on otettu paljon muotoja. (haastattelu 3)

Tarkastelua

Tässä tutkimuksessa esille tullut tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö toissijaisena, täydentävänä menetelmänä konkreettisten asioiden ja pelien käytön lisäksi ja tueksi, vastaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) esitettyä näkemystä. Tärkeimpänä oppimistapana tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät toiminnallisuutta. Tämä vastaa käytännössä opettamisen mallia (Puolimatka 2002), jossa opetellaan asioita tekemällä.

Tutkimuksessa mukana olleista tehtäväkirjoista suurin osa painotti jotain Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) sisältöaluetta ja näin ollen tehtäväkirjan tehtävät liittyivät aina tiettyyn sisältöalueeseen. Tehtävämonisteita käytettiin muiden sisältöalueiden opettamisessa. Kuitenkin opetus oli tutkimukseen osallistuneiden mukaan kokonaisvaltaista kokonaisopetusta ilman oppiainejakoa (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2000).

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön konteksteista löytyi yksilöiden ja yksilöllisyyden huomioiminen (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Bredekamp & Rosegrant 1992) monella tapaa. Tehtäväkirjoja ja -monisteita käytettiin pienemmällä porukalla, tukiopetuksessa, yksilötyöskentelyssä, lisätehtävinä ja ajanvietteenä niitä haluaville.

Haastattelussa esille tullut kritiikki numeroiden ja kirjaimien teettämisestä esikoulussa on yhtenevä Onnismaan ja Suhosen (2001) esittämän kritiikin kanssa. Heidän mukaansa tehtäväkirjoissa tehdään ensimmäisen luokan tehtäviä (esimerkiksi kirjaimet ja numerot) vähän helpotettuina.

Asioiden esittäminen lasten omalla kielellä ja ymmärtämisen tasolla helpottaa oppimista (Brooks 1987). Salaisen maan satujen avulla ”raotetut asiat” ja tehtäväkirjan tehtävät sadun jälkeen motivoivat tehtävien tekemiseen ja niiden ymmärtämiseen. Myöskin Luontokirjan kehystarina peikkojen esimerkillä antaa lapselle tietoa oikeista asioista.

Lasten yksilöllinen kehitystaso pitää huomioida kun heille opetetaan uusia asioita (Kamii & O'Brien 1996; Piaget 1977). Joillekin lapsille ovat tehtäväkirjat ja -monisteet näin ollen oikean tasoista ja mielekästä tekemistä. Joillekin lapsille konkreettisilla esineillä operoiminen on ominta oppimisen kannalta. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön kontekstit ottavat suhteellisen hyvin huomioon lasten kehitystasot: tarjotaan tehtäväkirjoja ja/tai -monisteita niitä tarvitseville ja huomioidaan kaikki lapset opettamalla asioita toiminnan avulla, tekemällä ja kokemalla.

5.4 Erot tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa sosiaali- ja sivistystoimessa työskentelevien välillä

Tässä tutkimuksessa oli seitsemän sosiaalitoimen alaisuudessa työskentelevää opettajaa. Heistä kuudella oli lastentarhanopettajan koulutus ja yhdellä sosiaalialan ohjaajan koulutus ja lisäksi siihen tarvittavat esiopetuksen opinnot. Neljällä oli työkokemusta yli 15 vuotta, yhdellä 6 – 10 vuotta ja kahdella viisi vuotta tai vähemmän. Työpaikkana kolmella oli päiväkotia, kahdella koulu, yhdellä päivähoitokeskus ja yhdellä haja-asutusalueen esiopetus.

Sivistystoimen alaisuudessa työskenteli viisi opettajaa. Heistä neljällä oli lastentarhanopettajan koulutus ja yhdellä luokanopettajan koulutus. Kahdella opettajalla oli työkokemusta yli 15 vuotta ja muilla 6 – 10 vuotta. Työpaikkana neljällä oli koulu ja yhdellä päiväkotia.

Kaikki sivistystoimen puolella työskentelevät opettajat käyttivät tehtäväkirjaa omassa esiopetusryhmässään, sosiaalitoimen puolella kolmessa ryhmässä ei ollut käytössä tehtäväkirjaa. Kaikki opettajat molemmilla hallinnonaloilla käyttivät tehtävämonisteita.

Käytön määrä

Sivistystoimen puolella tehtiin tehtäväkirjoja ja -monisteita ohjatusti hiukan enemmän kuin sosiaalitoimen puolella. Omaehtoisesti molemmissa hallintokunnissa tehtiin tehtäväkirjoja ja -monisteita hyvin vähän, mutta sosiaalitoimen puolella kuitenkin enemmän (ks. liite 4, taulukko 6).

Viikossa tehdyissä sivumäärien keskiarvoissa ilmeni selvin ero. Sivistystoimen puolella tehtiin kaksi kertaa enemmän sivuja viikossa kuin sosiaalitoimen alaisuudessa toimivissa ryhmissä (ks. liite 4, taulukko 7).

Jos keskiarvot kerrotaan lukuvuoden viikoilla, tulee lukuvuoden sivumäärien erotukseksi noin 62 sivua. Käytännössä lähellä juhlapyhiä (joulu ja pääsiäinen), samoin loppukeväästä on viikkoja, jolloin tehtäväkirjat ja -monisteet jäävät kokonaan muun toiminnan vuoksi tekemättä. Kuitenkin lukuvuoden aikana kertyvä sivumäärä keskiarvosta laskien osoittaisi tässä tutkimuksessa, että sivistystoimen alaisuudessa toimivissa esiopetusryhmissä tehtäisiin kymmeniä sivuja enemmän tehtäväkirjoista ja -monisteista kuin sosiaalitoimen alaisuudessa toimivissa ryhmissä.

Vastaukset tehtäväkirjojen ja -monisteiden tärkeydestä esiopetuksessa molempien hallintokuntien vastaukset olivat samansuuntaisia. Vaikka sivistystoimen alaisuudessa toimivissa esiopetusryhmissä käytettiin kertoina ja sivumäärinä enemmän tehtäväkirjoja ja -monisteita, eivät opettajat mieltäneet niiden tärkeyttä esiopetuksessa yhtään sen tärkeämmiksi kuin opettajat sosiaalitoimen puolella.

Kotitehtävät

Kotitehtävien antaminen tehtäväkirjoista tai -monisteista oli kaiken kaikkiaan vähäistä. Ehkä hieman yllättäen verrattuna viikottaiseen sivumäärään sosiaalitoimessa annettiin kotitehtäviä tehtäväkirjoista ja -monisteista vähän enemmän (ks. liite 4, taulukko 8). Toisaalta annetut vastausvaihtoehdot 'silloin tällöin' ja 'harvoin' ovat hyvin lähellä toisiaan, joten mainittavaa eroa ei kotitehtävien määrässä ollut.

Perustelut kotitehtävien antamiselle olivat molempien hallintokuntien alaisuudessa työskentelevillä samoja, muun muassa se, että lapset haluavat niitä ja he oppivat huoleh-

timaan tehtävistään. Sivistystoimen puolella oli yksi opettaja joka ei antanut kotitehtäviä ollenkaan. Hänen perustelunsa oli, etteivät kotitehtävät kuulu esikouluun. Esikoulussa hänen ryhmässään tehtiin tehtäviä neljästi viikossa ja niitä tehtiin neljä sivua. Sivistystoimen vastauksissa mainittiin esikoulussa kesken jääneiden tehtävien antaminen koti-tehtäviksi.

Kaikki kotitehtäviä antavat sivistystoimen puolella työskentelevät opettajat tarkastivat tehtävät seuraavana päivänä. Sosiaalitoimen puolella kaikki opettajat eivät toimineet tehtävän tarkastajina, vaan lapset ja opettajat tarkastivat tehtäviä yhdessä joko kahden kesken tai ryhmässä. Kaikki opettajat antoivat tehtävästä esikoululaiselle tarran, leiman tai jonkin merkin.

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden merkitys

Molempien hallintokuntien opettajat näkivät tehtäväkirjojen ja -monisteiden merkityksen lapsille tärkeänä: ”Ne ovat lasten omia töitä” (haastattelu 2). Merkityksen perusteluja esitettiin luvussa 5.2. Sivistystoimen vastauksissa perusteluina mainittiin sosiaalitoimesta poiketen koulumainen tekeminen ja työkirjatyöskentelyn oppiminen koulua varten.

Taulukosta 4 näkyy mitä asioita sosiaalitoimen ja sivistystoimen opettajat opettivat tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla esiopetusryhmissään.

TAULUKKO 4 Asioita joita opetetaan tehtäväkirjojen ja/tai -monisteiden avulla (sosiaalitoimi n = 7, sivistystoimi n = 5)

| opetettava asia | sos.toimi | | siv.toimi | |
|---|--------------|-----|--------------|-----|
| | opettaj. lkm | % | opettaj. lkm | % |
| yhtäläisyyksien ja erojen havaitseminen | 7 | 100 | 5 | 100 |
| silmän ja käden yhteistyö | 6 | 88 | 5 | 100 |
| käden hienomotoriset taidot | 7 | 100 | 5 | 100 |
| päätelytaito | 5 | 71 | 5 | 100 |
| kirjaimet | 5 | 71 | 5 | 100 |
| värittäminen | 6 | 88 | 5 | 100 |
| geometriset kuvat | 7 | 100 | 7 | 100 |
| lukukäsitteet | 6 | 88 | 5 | 100 |
| numerot | 5 | 71 | 5 | 100 |
| yhteen- ja vähennyslaskut | 4 | 57 | 5 | 100 |
| luku- ja kirjoitussuunta | 5 | 71 | 4 | 80 |
| vertailu | 5 | 71 | 4 | 80 |
| mittaaminen | 5 | 71 | 4 | 80 |
| luokittelu | 4 | 57 | 4 | 80 |
| värit | 6 | 88 | 4 | 80 |
| kello | 6 | 88 | 4 | 80 |
| sarjoittaminen | 5 | 71 | 4 | 80 |
| eläimet | 5 | 71 | 4 | 80 |
| tavuttaminen | 3 | 43 | 3 | 60 |
| kasvit | 5 | 71 | 3 | 60 |
| riittäminen | 1 | 14 | 2 | 40 |
| tarinan kertominen | 3 | 43 | 2 | 40 |
| aikajärjestys | 6 | 88 | 2 | 40 |
| ajan ja paikan käsitteet | 5 | 71 | 2 | 40 |

Sosiaalitoimen puolella kaikki opettajat opettivat tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla käden hienomotorisia taitoja, geometrisia kuvioita sekä havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja. Sivistystoimen puolella kaikki opettajat opettivat esikoululaisille tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla useampia asioita: havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja, silmän ja käden yhteistyötä, käden hienomotorisia taitoja, päätelytaitoa, kirjaimia, värittämistä, geometrisia kuvioita, lukukäsitteitä, numeroita sekä yhteen- ja vähennyslaskuja. Lukuja

tarkasteltaessa suhteellisesti hiukan enemmän sivistystoimessa opetettiin tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla yhteen- ja vähennyslaskuja. Sosiaalitoimen alaisuudessa olevissa ryhmissä tehtäväkirjoista ja -monisteista suhteellisesti hiukan enemmän opeteltiin ajan ja paikan käsitteitä sekä aikajärjestystä. Kummankaan hallinnonalan opettajat eivät opettaneet mitään pelkästään tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla. Sosiaalitoimen vastauksissa sitä oli perusteltukin yhdessä kyselylomakkeessa seuraavasti:

Kaikkea havainnollistetaan monella eri tavalla, musiikissa, kuvataiteessa, leikkien ja pelien avulla. Kirja on vain pieni osa muuta tehtävä- ja tutkimuskokonaisuutta, ei itsetarkoitus. (lo-make 6)

Tehtäväkirjat

Tehtäväkirjojen tarpeellisuudesta esiopetuksessa sosiaalitoimen ja sivistystoimen puolella ei ollut eroja. Sosiaalitoimen puolella oltiin tyytyväisempiä tehtäväkirjojen valikoimaan, suurin osa oli sitä mieltä, että valikoima on hyvä. Suurin osa sivistystoimen puolelta piti tehtäväkirjojen valikoimaa kohtalaisena

Käytössä olevan kirjan valintaan oli molempien hallintokuntien puolella vaikuttanut värikkyyys, selkeys ja monipuolisuus, samoin opettajan opas, uuden kokeilu ja entisen kirjan jatkaminen. Sosiaalitoimen puolella perusteluissa oli itsearviointin harjoittelu, vanhempien toivomus tehtäväkirjasta ja saman kirjasarjan jatkaminen koulussa. Sivistystoimen opettajista joku oli perustellut tehtäväkirjan valintaa työtovereilta saadulla palautteella ja toinen vaihtoi kirjan, koska ryhmässä oli sama lapsi kuin edellisellä vuonna.

Kun kyselyyn vastanneet valitsivat valmiista listasta viisi eniten tehtäväkirjojen valintaan vaikuttavaa seikkaa, syntyi sosiaalitoimen ja sivistystoimen välille eroja. Molemmilla hallintokunnilla eniten valintaan vaikuttavia seikkoja olivat tehtävien monipuolisuus ja tehtävien selkeys. Sosiaalitoimen vastauksissa näkyivät tärkeinä myös opettajan opas ja kuvitus, kun vastaavasti sivistystoimessa tehtävien monipuolisuus ja vastaavuus opetussuunnitelmaan. Vastaavuus opetussuunnitelman kanssa oli vain yhden opettajan mielestä sosiaalitoimen puolella tehtäväkirjan valintaan vaikuttava seikka, mutta hän oli nimennyt sen tärkeimmäksi. Hinta tehtäväkirjan valintaan vaikuttavana seikkana oli mainittu ainoastaan sosiaalitoimen vastauksissa. Sivistystoimen opettajat mainitsivat valintaan vaikuttaneen tehtäväkirjan liitteenä olleen cd-levyn tai cd-rompun. Kolme opettajaa ei käyttänyt kirjaa, joten heidän vastauksiaan ei otettu mukaan tarkasteluun.

Perustelut tehtäväkirjan käytölle omista esiopetusryhmissä olivat sosiaalitoimen ja sivistystoimen osalta hyvin samanlaisia. Sivistystoimen opettajien vastauksissa tuli kuitenkin esille sana koulu, esimerkiksi koulukirja ja koulumaiset tehtävät, kun sosiaalitoimen puolella käytettiin sanoja tehtäväkirja ja kynätehtävät.

Tehtävämonisteet

Tehtävämonisteiden tärkeydestä esiopetuksessa sekä sosiaalitoimen että sivistystoimen opettajien vastaukset jakaantuivat tasaisesti kaikkien mainintoja saaneiden seikkojen kesken. Tehtävämonisteiden hankintakeinoissa eroja näkyi vain kahdessa asiassa. Sivistystoimen puolella kaikki ilmoittivat kopioivansa tehtäviä tehtäväkirjoista, sosiaalitoimessa viisi opettajaa seitsemästä Sivistystoimen työntekijöistä yhtä lukuunottamatta kaikki saivat tehtävämonisteita työkavereilta, kun sosiaalitoimen puolella kaksi opettajaa viidestä sai tehtävämonisteita työkavereilta.

Tehtävämonisteiden käyttöä perusteltiin molemmissa opetusympäristöissä samoilla asioilla. Sosiaalitoimen vastauksissa oli kaksi erilaista vastausta: tehtävämonisteita käytettiin teemaviikkojen täydentäjinä ja monisteita käytettiin, kun ei käytetty tehtäväkirjaa.

Käytön kontekstit

Sosiaalitoimen ja sivistystoimen tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön kontekstit olivat hyvin samankaltaiset. Sivistystoimen yhdessä vastauksessa tuli esille erilainen, koulu- maailmaan kuuluva konteksti: tukiopeus.

Tarkastelua

Tämän luvun tarkastelu on samassa luvun 5.5 tarkastelun kanssa sivulla 61.

5.5 Erot tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolista esiopetuksessa päiväkodeissa ja kouluissa työskentelevien välillä

Tässä tutkimuksessa oli viisi opettajaa, joiden työpaikkana ja samalla esikoululaisten oppimisympäristönä oli päiväkotia. Heistä yksi työskenteli sivistystoimen alaisena ja

muut neljä sosiaalitoimessa. Päiväkoti opetusympäristönään olleilla opettajilla oli koulutuksena lastentarhanopettajan koulutus. Neljällä heistä oli työkokemusta yli 15 vuotta ja yhdellä 6-10 vuotta. Haja-asutusalueen esiopetuksessa työskennelleen opettajan vastauksia ei voitu ottaa huomioon vertailussa, koska työpaikkaa ei voitu rinnastaa oppimisympäristönä päiväkotiin eikä kouluun. Olosuhteiltaan paikka oli erilainen sen takia, että ryhmä toimi koko ajan yksin, vailla päiväkodille tai koululle ominaisia piirteitä (esimerkiksi piha, muut lapset tai muut aikuiset). Varsinaisen esikoulun jälkeen opettaja siirtyi haja-asutusalueen esiopetusryhmän opettajien toimistotiloihin keskustaan.

Kuudella opettajalla oli koulu työpaikkana ja esikoululaisten oppimisympäristönä. Heistä neljä työskenteli sivistystoimen alaisuudessa ja kaksi sosiaalitoimessa. Yksi heistä oli koulutukseltaan luokanopettaja, neljä oli lastentarhanopettajaa ja yksi oli sosiaalialanohjaaja, jolla oli tehtävän edellyttämät esiopetuksen opinnot. Kahdella opettajista oli työkokemusta yli 15 vuotta, kolmella 6-10 vuotta ja yhdellä alle viisi vuotta.

Käytön määrä

Päiväkodeissa työskennelleistä opettajista kolme käytti tehtäväkirjaa. Vastaavasti kouluissa työskennelleistä kaikki käyttivät tehtäväkirjaa. Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttökerroissa viikkoa kohden ei ollut eroja, oli oppimisympäristönä sitten päiväkoti tai koulu (ks. liite 5, taulukko 9). Kouluilla toimivissa esiopetusryhmissä tehtiin keskimäärin puoli sivua enemmän viikossa tehtäväkirjoja ja -monisteita kuin päiväkodeissa olevissa esiopetusryhmissä (ks. liite 5, taulukko 10).

Kotitehtävät

Kotitehtäviä annettiin tehtäväkirjoista ja -monisteista vähän. Päiväkodeissa ja kouluissa toimivissa esiopetusryhmissä annettujen kotitehtävien määrissä ei ollut eroja (ks. liite 5, taulukko 11). Perustelut kotitehtävien antamiselle olivat samankaltaisia päiväkodin ja koulun puolella. Opettaja, joka ei antanut kotitehtäviä tehtäväkirjoista tai -monisteista ja jonka mielestä kotitehtävät kuuluvat kouluun, työskenteli päiväkodissa. Opettaja, joka antoi esikoulussa kesken jääneet tehtävät kotitehtäväksi työskenteli koululla. Kotitehtävien kontrollointi tapahtui molemmissa ympäristöissä joko opettajan tarkastamana tai henkilökohtaisesti esikoululaisen kanssa. Koko ryhmän kanssa tarkastettiin tehtäviä päiväkodissa.

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden merkitys

Päiväkodissa ja koulussa työskentelevien opettajien mielestä tehtäväkirjat ja -monisteet ovat lapsille merkityksellisiä. Perusteluissa ilmeni hyvin samansuuntaisia asioita, muun muassa ” . . . tehtävät ovat tärkeitä lapselle, hän huomaa oman kehityksensä” tai ”oma tehtäväkirja on lapselle tärkeä juttu, sitä odotetaan jo eskarin alkaessa”. Opettajien mielestä tehtäväkirja ja -monisteet ovat asia mitä lapset odottavat, jotta esikoulu eroaisi päivähoitosta. Koululla työskenteleviltä opettajilta tuli mainintoja koulukirjasta, läksyistä ja tehtäväkirjan tuomasta koulumaisuuden tunnusta ja tukiopetuksesta.

Taulukosta 11 näkyy, mitä asioita päiväkodeissa ja kouluilla työskentelevät esiopetusryhmän opettajat opettivat tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla esiopetusryhmissään.

TAULUKKO 5 Asioita, joita opetetaan tehtäväkirjojen ja/tai -monisteiden avulla (päiväkoti n = 5, koulu n = 6)

| opetettava asia | päiväkoti | | koulu | |
|---|--------------|-----|--------------|-----|
| | opettaj. lkm | % | opettaj. lkm | % |
| yhtäläisyyksien ja erojen havaitseminen | 5 | 100 | 6 | 100 |
| silmän ja käden yhteistyö | 4 | 80 | 6 | 100 |
| käden hienomotoriset taidot | 5 | 100 | 6 | 100 |
| värittäminen | 4 | 80 | 6 | 100 |
| geometriset kuviot | 5 | 100 | 6 | 100 |
| lukukäsitteet | 4 | 80 | 6 | 100 |
| kello | 3 | 60 | 6 | 100 |
| kirjaimet | 4 | 80 | 5 | 83 |
| luku- ja kirjoitussuunta | 3 | 60 | 5 | 83 |
| värit | 4 | 80 | 5 | 83 |
| vertailu | 3 | 60 | 5 | 83 |
| numerot | 4 | 80 | 5 | 83 |
| yhteen- ja vähennyslaskut | 3 | 60 | 5 | 83 |
| sarjoittaminen | 3 | 60 | 5 | 83 |
| eläimet | 3 | 60 | 5 | 83 |
| kasvit | 2 | 40 | 5 | 83 |
| päätelytaito | 5 | 100 | 5 | 83 |
| aikajärjestys | 3 | 60 | 4 | 67 |
| mittaaminen | 4 | 80 | 4 | 67 |
| luokittelu | 4 | 80 | 3 | 50 |
| ajan ja paikan käsitteet | 3 | 60 | 3 | 50 |
| tavuttaminen | 2 | 40 | 3 | 50 |
| tarinan kertominen | 1 | 20 | 3 | 50 |
| riittäminen | 1 | 20 | 2 | 33 |

Päiväkodissa kaikki opettajat opettivat tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja, käden hienomotorisia taitoja, geometrisia kuvioita sekä päätelytaitoa. Tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla kaikki kouluissa toimivat opettajat opettivat havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja, silmän ja käden yhteistyötä, käden hienomotorisia taitoja, värittämistä, geometrisia kuvioita, lukukäsitteitä sekä kelloa. Lukuja tarkasteltaessa koulussa opetettiin päiväkotiin verrattuna hiukan enemmän tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla tarinan kertomista, kelloa ja kasveja. Päiväkodissa opetettiin

luokittelua hiukan enemmän tehtäväkirjan ja -monisteiden avulla kuin koulussa toimivissa esiopetusryhmissä.

Tehtäväkirjat

Päiväkodissa ja koulussa työskentelevistä opettajista yksi piti tehtäväkirjoja erittäin tarpeellisena osana esiopetusta. Melko tarpeellisena tehtäväkirjoja piti koulussa työskentelevistä opettajista kolme ja päiväkodissa työskentelevistä kaksi. Ei juurikaan tarpeellisena tehtäväkirjoja piti molemmissa oppimisympäristöissä kaksi opettajaa. Näin ollen käsityksissä tehtäväkirjojen tarpeellisuudesta ei ollut eroja. Myöskin tehtäväkirjojen valikoima oli sekä päiväkodeissa että kouluissa työskentelevien opettajien mielestä joko hyvä tai kohtalainen.

Päiväkodeissa työskentelevät opettajat perustelivat vähemmän sitä, miksi valitsivat juuri käytössä olleen kirjan. Se saattoi johtua siitä, että heistä vain kolme käytti tehtäväkirjaa ryhmässään. Perusteluina olivat kokemus samasta kirjasta, pakollinen vaihto, koska ryhmässä on sama lapsi kuin edellisenä vuonna, kirjan monipuolisuus ja uuden kokeilu. Koulussa työskentelevät perustelivat tehtäväkirjansa valintaa seuraavasti: monipuoliset tehtävät, hyvä opettajan opas, värikkyys, selkeys, lapsi voi harjoitella itsearviointia, vanhempien toivomus, ollut käytössä ennenkin, hyvä palaute työtovereilta, hyvin suunniteltu ja selkeä kirja.

Valmiista listasta valittuja tehtäväkirjojen valintaan vaikuttavista asioista eniten mainintoja saaneet seikat (tehtävien selkeys ja monipuolisuus) eivät eronneet koulussa ja päiväkodissa pidettävän esiopetuksen osalta. Hintaa sai mainintoja päiväkotien vastauksissa, mutta ei koulun puolella. Lisäksi päiväkodeissa työskentelevät mainitsivat valintaan vaikuttavana seikkana tehtäväkirjan liitteenä olevan cd-levyn tai cd-rompun. Suurimmat erot koulun ja päiväkodin vastauksissa olivat tehtävien vastaavuudessa opetussuunnitelmaan, aiheiden monipuolisuuden ja opettajan oppaan arvostuksessa. Nämä kaikki olivat saaneet päiväkodissa työskenteleviltä opettajilta vain yhden maininnan, kun koulussa työskentelevät opettajat olivat maininneet ne viisi tai kuusi kertaa.

Tehtävämonisteet

Tehtävämonisteet olivat päiväkodeissa työskentelevien opettajien mielestä oleellisempi osa esiopetusta kuin kouluilla työskentelevien mielestä.

Molempien oppimisympäristöjen opettajat käyttivät tehtävämonisteiden hankintatapoina kaikkia lomakkeessa annettuja vaihtoehtoja. Koulun puolella kaikki opettajat hankkivat tehtävämonisteita kopioimalla opettajan oppaista, kopioimalla valmiita monistepohjia ja tekemällä itse. Viisi kuudesta hankki niitä kopioimalla tehtäväkirjoista ja sai työtovereilta. Lisäksi kolme opettajaa hankki tehtävämonisteita internetistä. Päiväkodeissa kaikki opettajat tekivät tehtävämonisteita itse ja neljä viidestä opettajasta kopioi tehtäviä valmiista monistepohjista ja tehtäväkirjoista. Kolme opettajaa kopioi opettajan oppaista ja yksi sai tehtävämonisteita työtovereilta. Lisäksi tehtävämonisteita kopioitiin Montessori -kansiosta.

Tehtävämonisteiden käyttöä molemmissa oppimisympäristöissä työskentelevät opettajat perustelivat samansuuntaisesti. Molemmissa oppimisympäristöissä tehtävämonisteita käytettiin vaihtelun ja monipuolisuuden tuomiseen, täydentämään tehtäväkirjoja, lisätehtävinä, lisäharjoituksena ja kotitehtävinä. Koulun puolelta mainittiin tehtävämonisteita käytettävän vielä hienomotorisissa harjoituksissa, tukiopetuksessa ja keskittymiskyvyn harjaannuttamisessa. Päiväkodeissa yhteisten perustelujen lisäksi tehtävämonisteita käytettiin temaviikkojen täydentäjinä.

Tarkastelua

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan tärkeimpiä asioita esiopetuksen oppimisympäristöissä ovat myönteinen, avoin, kiireetön ja rohkaiseva ilmapiiri. Hakkaraisen (2002) mukaan esiopetuksen järjestämispaikka saattaa vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaista esikoulussa on. Tässä tutkimuksessa koulun mahdollinen oppikirkakeskeinen opetus ei ollut vaikuttanut kouluympäristössä oleviin esiopetusryhmiin ainakaan tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrässä, kun tuloksia verrattiin tutkimuksen päiväkotiryhmiin. Tehtäväkirja kuuluu kuitenkin selvästi kouluympäristöön, koska kaikki kouluilla toimineet opettajat käyttivät tehtäväkirjaa esiopetusryhmissään.

Hallinnonala näytti olevan yhteydessä tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrään. Sivistystoimen alaisuudessa työskentelevät opettajat käyttivät sivumääräisesti enemmän tehtäväkirjoja ja -monisteita kuin sosiaalitoimen alaisuudessa työskentelevät opettajat. Kuitenkin molemmilla hallinnonaloilla ja oppimisympäristöissä toiminta oli toiminnallista ja tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö oli vähäistä suhteessa muuhun toimintaan. Hakkaraisen (2002) näkemyksen mukaan koulun ideologiat ja toimintamallit saattavat siirtyä esiopetukseen, kun taas päiväkodissa järjestetty esiopetus painottuu enemmän lapsen kokemusmaailmaan. Tällaista eroa ei tämän tutkimuksen vastauksista löytynyt koulun ja päiväkodin eikä sivistystoimen ja sosiaalitoimen välillä.

Korkeamäen ja Gomanin (2002) tutkimuksessa koulussa toimivassa esiopetusryhmässä opetus oli opettajajohtoista. Päiväkodissa olleessa ryhmässä oppiminen oli toiminnallista ja opettaja suunnitteli toiminnan lasten kokemusten pohjalta. Tässä tutkimuksessa opettajan roolista ei kysytty ja näin ollen ei voida sanoa mikä se oli. Joistakin vastauksista kuitenkin ilmeni, että toiminta oli ainakin jossain määrin lapsista lähtevää.

Kotitehtävien kontrolloinnissa oli sivistystoimen ja sosiaalitoimen välillä ero: Sivistystoimen puolelle opettaja tarkisti tehtävät, kun taas sosiaalitoimen puolella opettaja ja lapset tekivät sen yhdessä. Oppimisympäristöt eivät tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaneet kotitehtävien kontrollointiin. Lapsen ja opettajan, sekä koko ryhmän vuorovaikutus ovat keskeisenä Puolimatkan (2002) määrittelemissä opetuksen malleissa. Näin ollen kotitehtävien tarkistaminen yhdessä lasten kanssa on konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluvaa.

Joitakin eroja oli hallinnonaloittain ja oppimisympäristöjen välillä erilaisten asioiden opettamisen määrässä tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla. Sivistystoimen puolella kaikki opettajat opettivat kymmentä asiaa tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla, kun sosiaalitoimen puolella kolmea (taulukko 4). Oppimisympäristöittäin koulu opetti seitsemää ja päiväkotinä neljää asiaa tehtäväkirjoja ja -monisteita apuna käyttäen (taulukko 5).

Päiväkodeissa työskennelleet opettajat perustelivat vähemmän tehtäväkirjan valintaa, kuin kouluilla työskennelleet opettajat. Päiväkodin opettajilla oli neljä perustelua ja koulujen opettajilla kymmenen.

5.6 Opetuksen mallit

Haastattelun osana tiedusteltiin joidenkin Puolimatkan (2002) kehittämien opetuksen mallien toteutumista tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä. Haastattelussa esille tulleet opetuksen mallit olivat itseohjautuva, tutkiva, käytännössä opettamisen ja opettajan omaehtoisuuteen perustuva opetuksen mallit.

Haastateltujen mukaan konstruktivismin pohjalta kehitettyjä opetuksen malleja käytetään esiopetuksessa. Kaikille haastatelluille termit olivat vieraita, mutta selventävän määritelmän luettuaan he totesivat asioita tehtävän esiopetuksessa opetuksen mallien mukaisesti. Haastateltavat kertoivat, että kyseisissä opetuksen malleissa oli vaikeaa pohdita tehtäväkirjojen ja -monisteiden osuutta.

Yhden haastatellun mielestä kaikki opetuksen mallit toteutuivat aika huonosti tehtäväkirjoja ja -monisteita käytettäessä. Hän toteaaakin näin:

Et nehän (tehtäväkirjat ja -monisteet) on sitä mitä koulussa, istutaan paikallaan ja tehdään tehtäviä. Itseohjautuvuutta ja semmoseen tutkivaan oppimiseen näissä (näyttää kirjoja) on hirveen vähän. Mut kyllähän opettajan oppaissa löytyy vinkkejä ja se on taas opettajan aktiivisuudesta kiinni, miten niitä käyttää. (haastattelu 1)

Itseohjautuvan oppimisen opetuksen malli ei toteutunut haastateltujen mielestä kovinkaan hyvin tehtäväkirjoja ja -monisteita käytettäessä, koska yleensä opettaja sanoo, mikä tehtävämoniste tai mikä sivu tehtäväkirjasta tehdään. Jos viikolle on annettu teema ja ohjeistus sillä viikolla tehtävistä kirjan sivuista tai monisteista, voivat lapset itse päättää, missä vaiheessa viikkoa he ne tekevät. Ryhmässä voi myös olla tehtävämonisteita vapaasti otettavissa, kun lapsi haluaa niitä tehdä. Haastatteluissa tuli esille lapsen kyky ja oikeus ratkaista tehtävä omalla tavallaan ja opettajan velvollisuus on hyväksyä erilaiset työtavat ja vastaukset jos lapsi osaa perustella ne.

Tässä on esimerkkejä tehtäväkirjojen ja -monisteiden osalta itseohjautuvan oppimisen toteutumisesta.

Kirjasta sivu tää ja tää, niin sehän on niinkun mun asettama, mä niinkun määrään mitä sieltä tehdään. ... Kyllä itseohjautuvuus ei sen tehtäväkirjan suhteen hirveen hyvin toimi. Mutta kirja onkin ollu lisäjuttuna ja meillä on ollu ensin sitä itseohjautuvuutta ja lapset on keksinyt niitä juttuja. Jos olis pelkästään työkirja niin tää ei toteutuis ollenkaan. (haastattelu 3)

Jonkun jutun laps voi mieltää erilailla. Se on ollu mulle yllätys, että joku tekee ihan erilailla ja se on myöskin oikein. Joku lapsi on niin persoonallinen, että vaikka suurin osa tekee näin, niin joku haluaa tehdä erilailla. Ja täytyy antaa se mahdollisuus tehdä erilailla. (haastattelu 3)

Tutkivan oppimisen toteutuminen tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla oli haastateltujen mielestä vieläkin vähäisempää kuin itseohjautuva oppiminen. Tehtäväkirjoja ja tehtävämonisteita voi käyttää tutkimuksien, retkien ja kokeiden ”tuloksien” kokoajina. Esimerkiksi verrataan monisteessa olevia piirrettyjä eläinten jälkiä ulkona nähtyihin jälkiin. Tai tehtävämonisteisiin voidaan piirtämällä, kirjoittamalla tai sovitulla tavalla merkitsemällä kirjata sisällä tai ulkona tehtyjen kokeiden tuloksia. Tässä on ote haastattelusta:

Mun pitää löytää semmonen sopivan tasonen moniste, jossa esimerkiksi tutkitaan jotain asiaa ja lapsi pystyy merkkamaan siihen jotenkin. (haastattelu 2)

Käytännössä opettaminen oli haastateltujen mielestä juuri sitä, mitä lyhyessä määrittelyssä kerrottiin: Oppiminen on kokemusten saamista, tekemällä oppimista. Siinä ei tehtäväkirjoilla ja -monisteilla ole juurikaan osuutta. Esimerkkejä kuitenkin löytyi:

Kun lapsi on oppinu tekemään rusetin, voi kirjoittaa rusetti-monisteeseen nimensä, ja muut näkee, että on oppinu sen. (haastattelu 2)

Vähemmän kyllä sitten kirjan kanssa on sitä (käytännössä oppimista), se on ihan joku tietynlainen tehtävä. Kun nyt esimerkiksi oli se punnitseminen ja mittaaminen ja merkittiin sitten kirjaan ylös. (haastattelu 3)

Kaikki haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että esiopetusryhmän opettajalla on hyvät mahdollisuudet toteuttaa opetusta omaehtoisesti. Tehtäväkirjoista ei tarvitse tehdä joka sivua, eikä kirjassa esitetystä järjestyksessä, vaan käyttää niitä toiminnan tukena ja täydentäjinä. Tehtävämonisteita voi haastateltujen mielestä teettää juuri sen verran kuin on

tarpeellista ja järkevää. Asiat, joihin tehtävämonisteen liittyy, voi valita, ja eri lapsille voidaan valita tarvittaessa erilaisia tehtäviä.

Tässä on esimerkkejä opettajien omaehtoisuuteen perustuvan opetuksen mallin toteutumisesta tehtäväkirjojen ja -monisteiden osalta.

Jos ois annettu joku määräys, että nyt tehdään niinkun näin, mutta kun se on omaehtoista. Kyllä se hirveesti rajottas, jos otettas vaan tehtäväkirjaa ja ois äikän kirja ja matikan kirja. Mutta mä oon ottanu päinvastoin sillai, että se (tehtäväkirja) on sellanen pieni tuki ja virikkeen antaja. En hirveesti kannata semmosta systemaattista kirjan tekemistä. (haastattelu 3)

Jos me ei käytetä valmiita monisteita, vaan niillä (lapsilla) on tyhjät paperit. Tehdään ja lisätään kierrevihkoon. Ite voi poistaa sen, että on joku tietty määrä monisteita ja kattoa, että se on sen sun ryhmän varassa kuinka paljon ne tarttee sellasta harjotusta. (haastattelu 2)

No ehkä sekin vielä, että sä pystyt jaottelemaan lapsen tason ja sä et teetätäkään samaa tehtävää, vaan sä teetätät jollain toisella lapsella, joka ei vielä pysty, ja sä voit valita jonkun toisen tehtävän, joka on samaan aiheeseen, mutta helpompi. (haastattelu 2)

Mä osaan enemmän kattoa niitä tehtäviä ja mä en tee niitä ihan sivu sivulta, että mä voin jättää väliin. (haastattelu 1)

Tarkastelua

Puolimatka (2002) on määritellyt konstruktivismiin oppimisen teoriaksi, mutta myös opetuksen ja kasvatuksen teoriaksi, jopa kaiken kattavaksi maailmankatsomukseksi. Konstruktivistisen opetuksen teorian mukaan oppijat itse etsivät tietoa ja tieto syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Tynjälä, 1999). Näiden määritelmien kautta katsottuna ei ollut ihme, että haastateltujen oli ehkä vaikea yhtäkkiä löytää omien kokemuksiensa pohjalta tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön osalta yhtymäkohtia konstruktivismiin.

Puolimatkan (2002) opetuksen malleja tarkemmin tarkasteltaessa löytyy kuitenkin tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytölle keinoja ja mahdollisuuksia lähentyä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tällöin ratkaisevia asioita ovat vuorovaikutus, lasten omaehtoisuus, lasten mielipiteiden ja ratkaisumallien hyväksyminen, kannustus, palaute, lapsen kognitiivisen ja sosiaalisen tason huomioiminen sekä opettajan irrottautuminen opettajajohtoisesta opetustavasta, lähemmäs lapsilähtöistä pedagogiikkaa.

6 DISKUSSIO

6.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli esiopetuksessa

Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kukaan ei ollut täysin tyytyväinen käyttämiinsä tehtäväkirjoihin ja osaksi sen vuoksi kaikki käyttivät myös tehtävämonisteita. Kyselyyn osallistuneista opettajista puolet piti tehtäväkirjoja ja -monisteita erittäin tarpeellisina tai melko tarpeellisina. Toinen puoli ei pitänyt niitä juurikaan tarpeellisina. Kyselyn avoimissa vastauksissa samoin kuin haastatteluissa korostettiin toiminnallisuutta ja konkreettisilla esineillä opettamista; tehtävien tekemistä pidettiin toissijaisena. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrän mukaan arvioituna heidän toteuttamansa opetus voidaan nähdä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvana, toiminnallisuutta ja konkreettisilla esineillä opettelua painottuvana opetuksena.

Tehtäväkirjoja ja -monisteita käytettiin keskimäärin kaksi kertaa viikossa ohjatusti, eli opettaja valvoi tehtävistä suoriutumista. Omaehtoista tehtävien tekemistä oli harvoin. Yleensä opettaja päätti, milloin tehtäviä tehdään ja missä yhteydessä. Opettajat näyttivät tukevan lasten ja vanhempien ennakkokäsitystä siitä, että esikouluun kuuluu tehtävien tekeminen, teettämällä niitä ainakin yhden sivun viikossa (ka 2,25 sivua/ viikko). Haas-

tatteluissa ilmeni, ettei tehtäväkirjan tehtäviä tehdä aina kokonaan, vaan niitä jätettiin tekemättä tai sivuja tehtiin omassa järjestyksessä. Tämä onkin yksi osoitus opettajan omaehtoisuudesta. Opettajat teettävät parhaaksi katsomansa ja aihepiiriin sopivat sivut.

Tehtäväkirjojen käytön perusteluissa tuli esille opettajan työtä helpottavia asioita (toiminnan selkeys, auttaa ja helpottaa suunnittelussa) sekä yleistä mielipidettä kuvastavia asioita (lapsille tärkeä, kaikilla kunnan esikouluilla samanlailla). Vuosien varrella työnsäni tehtyjen lasten itsearviointien perusteella kaverit, leikki, liikunta ja ulkoilu menevät tehtävien tekemisen edelle, vaikka myös tehtäväkirjat ja -monisteet ovat lapsille tärkeitä. Aikaisemmin esittämieni tutkimustulosten (Määttä 1984, Onnismaa & Suhonen 2001) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan tehtäväkirjat ja eivät ole välttämättömiä esiopetuksessa.

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön perusteluissa tuli esille asioita, jotka liittyvät lasten yksilöllisyyden huomioimiseen. ”Lykkärilapselle” katsottiin tarpeelliseksi vaihtaa tehtäväkirja toiseksi. Lahjakkaat ja nopeat lapset saivat vielä lisätehtäviä tehtäväkirjoista ja -monisteista. Tehtävämonisteita käytettiin myös tukiopetuksen apuna.

Käsitykseni mukaan tehtäväkirjan vaihtaminen on aiheellista silloin kun ryhmässä jatkaa sama lapsi toisen vuoden, tai silloin kun ei pidä tehtäväkirjaa sopivana ryhmälleen. Tehtäväkirjan tilaamisesta olisikin järkevää päättää vasta kun on tutustunut esiopetusryhmäänsä. Mielestäni tehtävämonisteiden käyttö nopeiden ja lahjakkaiden kanssa on perusteltua, samoin tukiopetuksen kaltainen käyttö sitä tarvitseville. Toisaalta voisi harvita, olisiko jostain muusta oppimistavasta enemmän hyötyä oppimismotivaation tai haasteiden kannalta. Oppimismateriaalin pitäisi saada aikaan ajatteluprosessi, tällöin on tarpeen miettiä mikä materiaali on kulloinkin järkevää. Tehtäväkirjojen ja -monisteiden liiallisella käytöllä aiheutetaan joskus lapsille paineita selviytyä tehtävistä. Usein unohdetaan jokaisen oma kehitystaso ja teetetään kaikilla sama tehtävä, joka on joillekin hyvä, toisille vaikea ja joillekin helppo. Toimiessani esiopetusryhmän opettajana olen havainnut, että pelkästään tehtävistä on harvoin hyötyä oppimisessa (ks. Jauhiainen 1993; Perkkilä 2002).

Kaikissa tutkimuksessa mukana olleista tehtäväkirjoissa, Luontopolkua lukuun ottamatta, oli kirjain- tai numeromerkkien harjoittelua. Mielestäni kirjain- ja numeromerkkien harjoittelussa kannattaa olla tarkkana, ettei ”tapa” lasten mielenkiintoa tai alkavaa kiinnostusta kirjaimiin ja numeroihin. Toki lapsien, jotka haluavat harjoitella kirjaimia ja numeroita, tulee saada mahdollisuus harjoitteluun ja ohjeisiin. Tässä olisi hyvä tehdä yhteistyötä alkuopetuksen kanssa ja kysyä heidän mielipidettään asiasta.

Tehtävämonisteiden käyttö arvioinnin (ks. Garber Adcock & Martin Patton 2001; Hakkarainen 2002; Tynjälä 1999) apuna ei tullut lainkaan esille tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa. Kokemukseni mukaan esikouluissa tehdään usein syksyllä ja keväällä jonkinlaisia tehtävämonisteen muodossa olevia testejä. Syksyllä testeillä kartoitetaan lasten osaamista tietyissä asioissa ja tuloksia käytetään apuna toiminnan suunnittelussa ryhmän ja yksilöiden kehitystasoa vastaavaksi. Keväällä saatetaan tehdä samoja testejä, jotta nähdään muutokset lasten kehityksessä. Keväällä tehdään myös testejä, joissa kartoitetaan koulun alkaessa tarvittavia taitoja. Lapsen arvioinnin pitää olla kokonaisvaltaista. Mielestäni opettajan havainnot oppimisvalmiuksista ja lasten omat arvioinnit ovat hyödyllinen ja tarpeellinen pohja vanhempien kanssa käytäviin keskusteluihin. Kun esiopetusvuotta tarkastellaan kokonaisuutena, muutoksia ja aikaansaannoksia, on helpompi pohtia sitä mikä on kehittynyt ja mistä voi jatkaa. Oppiminenhan on elinikäistä.

Tutkimuksen tulosten mukaan kotitehtävien antaminen tehtäväkirjoista ja -monisteista oli vähäistä ja suurimmaksi osaksi lasten toivomaa. Kotitehtävien kontrollointitapoja oli kolmenlaista: opettaja tarkisti, lapsi ja opettaja tarkistivat yhdessä tai tehtävät tarkistettiin koko ryhmän kanssa yhtä aikaa. Moni mainitsi käyttävänsä palkkiona esimerkiksi tarraa tai leimaa. Mielestäni kotitehtävien kontrollointi on tarpeellista. Jos opettaja antaa lapselle tehtävän, on järkevää antaa siitä myös palautetta. Palaute on parasta antaa keskustellen. Lapselle on tärkeää tietää, että hänen tekemänsä tehtävä on hyväksytty. Keskustelemalla lapsen tekemistä ratkaisuista, tuetaan lapsen omaa arviointikykyä ja oppimismotivaatiota. Opettajan rooli muuttuu behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesta faktojen esittäjästä auttajaksi ja oppijaksi. Palkitseminen on lähtöisin behavioristisesta ärsyke-reaktiokytkennästä, mutta mielestäni se toimii ainakin esikoululaisten kanssa. Tarrojen, leimojen ynnä muiden palkkioiden saaminen on lapselle mieluista.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan konstruktivismin pohjalta kehitettyjä opetuksen malleja käytetään esiopetuksessa, mutta tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli opetuksen malleissa oli pieni. Itseohjautuvan oppimisen opetuksen malli toteutui opettajien mukaan lähinnä tehtäväkirjojen ja -monisteiden omaehtoisena tekemisenä, mikä oli vähäistä. Käytännössä oppimisen mallia toteutettaessa opettajat esittivät, että tehtävä usein seurasi oppimistapahtumaa tai tehtävillä kontrolloitiin opittua asiaa. Opettajat näkivät, että toteutettaessa tutkivan oppimisen mallia asioita tutkittiin ja pohdittiin vuorovaikutuksessa ja tehtäväkirja tai -moniste toimi pöytäkirjan tai päiväkirjan ominaisuudessa. Haastateltujen mielestä esiopetusryhmän opettajalla on hyvät mahdollisuudet toteuttaa opettajan omaehtoisuuteen perustuvaa mallia. Mielestäni huolella laadittu esiopetussuunnitelma ei ole opettajan omaehtoisuutta sitova asiakirja. Eivät myöskään tehtäväkirjat, jos opettaja käyttää kirjaa opetuksen tukena, eikä teetätä kirjaa vain sen vuoksi, että se pitää tehdä loppuun.

Puolimatkan (2002) esittämä emansipatorisen opetuksen malli on käytössä esiopetuksessa. Haastatteluista ilmeni, että toiminnalliseen opettamiseen kuuluivat keskustelut ja mielipiteiden vaihto ryhmässä ja opettajan kanssa. Lapsilla oli mahdollisuuksia tuoda esille omia näkemyksiä käsiteltävänä olevasta aiheesta. Emansipatorista opetuksen mallia tulisi mielestäni käyttää enemmänkin, koska sen avulla oppimismotivaatio ja keskustelutaidot lisääntyvät. Malli vaatii opettajalta aikaa ja taitoja luoda keskusteluja ja tuoda niihin erilaisia näkemyksiä, jotta lapset oppivat pohtimaan, ilmaisemaan mielipiteensä ja huomaamaan, ettei kaikkien tarvitse ajatella eikä tehdä samoin. Roolina tehtäväkirjoille ja -monisteille on olla keskustelujen lähtökohtana. Opettajan rooli on olla tasapuolinen ja kannustava. Keskustelutaitoja tarvitsemme niin työ- kuin yksityiselämässämme läpi elämän.

Esiopetuksen tehtäväkirjoihin liittyvät opettajan oppaat antavat ohjeita konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvalle opetukselle. Pystyvätkö tehtäväkirjat tukemaan toiminnallista oppimista ja kehittämään esikoululaista itse ajattelevaksi toimijaksi? Tämän tutkimuksen mukaan esiopetuksessa muulla materiaalilla on vielä keskeinen osa opetuksessa. Tälläkin hetkellä monessa kunnassa laaditaan yhteisiä opetussuunnitelmia

esi- ja alkuopetukselle. Suunnitelmia laadittaessa on mielestäni huomioitava myös tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli esi- ja alkuopetuksessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksessa mukana olleissa esiopetusryhmissä toteutettiin tulosten perusteella tulkiten konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa esiopetusta ja tehtäväkirjoilla ja -monisteilla oli pieni rooli esiopetuksen kokonaisu-toiminnassa.

Tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooli hallinnonaloilla ja oppimisympäristöissä

Tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaa siltä, että hallinnonala (sivistys- tai sosiaalitoimi) vaikuttaa tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrään käyttökertoina ja sivumäärinä enemmän kuin se, onko lasten oppimisympäristönä koulu vai päiväkot. Tuloksista ilmeni, että tehtäväkirjoja ja -monisteita käytettiin viikottaisina kertoina enemmän sivistystoimen alaisuudessa toimivissa esiopetusryhmissä ja sivumäärinä huomattavasti enemmän sivistystoimessa kuin sosiaalitoimessa. Tehtäväkirjojen ja -monisteiden viikottaiset käyttökerrat olivat samat kouluilla ja päiväkodeissa toimivissa esiopetusryhmissä. Sivumäärienkin osalta tehtäväkirjoja ja -monisteita käytettiin kouluilla vain puoli sivua enemmän viikossa. Molempien oppimisympäristöjen opettajien vastauksista kuvastui konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva opettaminen.

Miksi hallinnonala vaikuttaa tehtäväkirjojen ja -monisteiden rooliin enemmän kuin oppimisympäristö? Oma arvioni asiasta on, että sivistystoimen alaisuudessa työskentelevät opettajat tekevät töitä (yhteistyö ja suunnittelu) luokanopettajien kanssa enemmän kuin sosiaalitoimen alaisuudessa työskentelevät. Näin sivistystoimen alaisuudessa työskentelevät opettajat saavat vaikutteita koulumaailmasta, johon kuuluu olennaisena osana kirjat. Kyselyistä ja haastatteluista sivistystoimen opettajien vastauksista nousikin esille koulumaailmaan liittyviä käsitteitä: koulukirja, läksyt, koulumainen tehtävä ja tukiope-tus. Sosiaalitoimen vastauksissa puhuttiin samoista asioista, mutta eri käsitteillä: tehtäväkirja, kynätehtävät ja lisätehtävät.

Tehtäväkirjaa käyttämättömät opettajat työskentelivät sosiaalitoimen alaisuudessa ja päiväkodeissa. Tämä varmaankin osaltaan vaikutti siihen, että kouluilla työskenteleviltä

opettajilta tuli enemmän perusteluja tehtäväkirjan valintaan vaikuttavista asioista. Toisaalta vastauksista myös näki, että he olivat pohtineet asiaa.

Sivistystoimen puolella, samoin kuin kouluympäristössä työskentelevät opettajat, käyttivät kaikki useamman asian opettamisessa (taulukot 4 ja 5) tehtäväkirjoja ja -monisteita apuna. Toivottavasti tämä ei ole suuntaa antavaa sille uhkakuvalle, että yhä useampaa asiaa opetetaan tehtäväkirjan ja -monisteiden avulla ja käytön määrä näin ollen kasvaisi. Mielestäni uhka vältetään konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja siihen pohjautuvien opetuksen mallien painottamisella lastentarhanopettajien ja luokanopettajien koulutuksessa.

Sivistystoimen alaisuudessa toimivat opettajat ja kouluilla työskentelevät opettajat arvostivat tehtäväkirjojen vastaavuutta opetussuunnitelman kanssa. Sivistystoimen puolella perusopetuksessa pitemmän aikaa pakollisina olleet opetussuunnitelmat vaikuttavat ehkä osaltaan siihen, että opetussuunnitelma huomioidaan tehtäväkirjan valinnassa sosiaalitoimea paremmin.

Internetin käyttö tehtävämonisteiden hankintakeinona oli vain kouluympäristössä tapahtuvaa. Tosiasia tälläkin hetkellä on, että kouluissa on enemmän ja parempia tietokoneita kuin päiväkodeissa. Kouluissa toimivilla opettajilla saattaa myös olla enemmän aikaa etsiä asioita internetistä opetuksen loputtua työaikanaan. Päiväkodeissa esiopetusikäiset ovat usein kokopäivähoidossa ja opettajan työ lasten parissa jatkuu päiväkodissa varsinaisen esiopetustoiminnan jälkeen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsiryhmän ja yksilön oppimisen tason pitäisi vaikuttaa lapsilla käytettävän materiaalin valintaan. Siksi olikin yllättävää, kun kysyttiin tehtäväkirjan valintaan vaikuttavia asioita, että molemmilla hallintokunnilla vain kahden mielestä lapsiryhmän taso vaikutti tehtäväkirjan valintaan. Kummankaan mielestä lapsiryhmän taso ei ollut tärkein kirjan valintaan vaikuttava asia. Sivistystoimen osalta syynä saattaa olla koulujen käytäntö tilata syksyn oppikirjat jo edellisenä keväänä. Opettajalle on helpompaa käyttää kaikilla samaa tehtäväkirjaa ja yksilöllisyyden huomioiminen tulee esille muussa toiminnassa. Mielestäni esiopetukseen tulevat

lapset (varsinkin maaseudulla) ovat hyvinkin eritasoisia ja näin ollen olisi järkevää tilata mahdollinen tehtäväkirja vasta syksyllä, kun on tutustunut esiopetusryhmänsä tarpeisiin.

Yhteenvetona voidaan todeta, ettei sosiaalitoimen ja sivistystoimen alaisuudessa toimivan esiopetuksen sekä kouluilla ja päiväkodissa järjestettävän esiopetuksen välillä ollut merkittäviä eroja tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin käyttäen kahta menetelmää, kyselylomaketta ja teemahaastattelua. Aineiston analyysissä käytettiin sekä määrällistä että laadullista analyysiä. Kysely ja haastattelu tehtiin lyhyellä aikavälillä ja näin haastatteluihin valituilla oli helpompi palauttaa mieleen kyselyn vastauksia ja täydentää niitä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta ja se voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin (Gall, Borg & Gall 1996, 571).

Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen. Sitä tarkasteltaessa tulisikin selvittää, missä määrin tutkija on vaikuttanut kokoamiinsa tietoihin. (Gall, Borg & Gall 1996, 571.) Tutkijan rooli on osa luotettavuutta. Tutkijan luotettavuuteen liittyy koulu- tus, kokemus, asema ja persoonallisuus. (Patton 1990, 461.)

Tutkimuksen tekijänä minun oli helppo ”olla samalla tasolla” tutkimukseen osallistuneiden kanssa, koska asemani työelämässä oli sama kuin heillä. Tutkimuksen alkuvaiheessa aiheen läheisyys sekä omat ennakkokäsitykseni ja mielipiteeni tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytöstä mietityttivät objektiivisuuden säilyttämisen osalta, koska olen tutkijana kokematon. Suoriuduin kuitenkin tehtävästäni mielestäni hyvin. Pitäydyin tarkasti kyselyjen vastauksissa raportointiosaa kirjoittaessani. Haastatteluissa saavutin luontevan vuorovaikutuksen, mutta samalla olin neutraali, tuomatta esille omia mieli-

teitäni. Anonyymiteetin säilyttäminen ja kyselyyn sekä haastatteluun ennalta suostumuksen saaminen auttoivat myös osaltaan tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen.

Ulkoista validiteettia tarkastellessa pitää arvioida sitä, kuinka hyvin tulokset ovat yleistettävissä (Gall, Borg & Gall 1996, 572). Tutkimuksessa oli mukana kuuden kunnan alueelta 12 esiopetusryhmän opettajaa. Osa opettajista oli pienistä kaupungeista (5) ja osa pienistä maaseutukunnista (7). Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä koko maata ajatellen. Aineisto oli niin pieni, etteivät tulokset ole välttämättä edes alueellisesti suuntaa antavia, vaan voivat olla pelkkää sattumaa.

Kun käytetään määrällistä tarkastelua, validiteetti on varmistettava etukäteen huolellisesti suunnitellulla ja tarkoin harkitulla tiedonkeruulla. Kyselylomakkeen tulee mitata asioita yksiselitteisesti ja niiden tulee kattaa tutkimusongelmat. Myöskin korkea vastausprosentti lisää tutkimuksen validiteettia. Tutkimuksesta voi sanoa, että se on validi, kun se vastaa tutkimustehtävään ja tutkimusongelmiin. Samoin, jos tuloksia voidaan arvioida aiemman tutkimuksen perusteella. (Gall, Borg & Gall 1996, 249-252.) Tässä tutkimuksessa käytettiin monivalintakysymyksissä määrällistä tarkastelua. Kyselylomakkeen kysymykset olivat esitestauksen perusteella yksiselitteisiä, mutta kysymyksen 20 vastausvaihtoehdot ”silloin tällöin” ja ”harvoin” olivat huonot vaihtoehdot; analyysiä tehdessä tuli mieleen vaihtoehtojen samankaltaisuus. Kyselylomake kattoi kysymyksillään kaikki tutkimusongelmat, myöskin hallinnonala ja oppimisympäristöä koskevat ongelmat, koska harkinnanvaraisella otoksella taattiin se, että vastaajia oli molemmilta hallinnonaloilta ja oppimisympäristöistä. Vastaajien suostumuksen saaminen etukäteen ja kontrolloitu kysely takasivat vastauksen saamisen kaikilta. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella teoriaosassa esitettyjen aikaisempien tutkimusten pohjalta.

Kyselylomakkeen avoimet kysymykset ja haastattelut analysoitiin laadullisesti. Kyselylomakkeen avovastauksilla voivat vastaukset jäädä lyhyiksi, mutta toisaalta niiden avulla voidaan saada syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa jos vastaaja on paneutunut asiaan (Patton 1990, 18-24). Tässä tutkimuksessa suurimpaan osaan avoimista kysymyksistä tuli laajoja ja perusteltuja vastauksia, joten analysointi oli haastavaa ja antoisaa. Haastattelussa käytetty selittävä lomake (liite 3) konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvista opetuksen malleista oli tarpeellinen, koska se antoi haastateltavil-

le kuvan, mitä opetuksen malleilla tarkoitetaan. Haastattelijan selittämänä opetuksen malleihin olisi voinut tulla asenteellisuutta. Jos opetuksen malleja olisi kysytty lomakkeessa avoimena kysymyksenä, olisivat vastaukset saattaneet olla erilaisia. Jälkeenpäin ajatellen olisi ollut tarpeellista kysyä opetuksen malleista kaikilta tutkimuksessa mukana olleilta jo kyselylomakkeessa ja syventää vastauksia haastatteluissa. Tämä olisi antanut paremman mahdollisuuden peilata tutkimuksen tuloksia teoriaosaan opetuksen mallien osalta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samankaltaisiin tutkimustuloksiin toinen tutkija voi päästä käyttämällä samoja metodeja. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, mutta silloinkin reliabiliteetti on vaikea todentaa (Gall, Borg & Gall 1996, 572). Reliabiliteetin arvioimiseksi olen kertonut mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulun ja esittänyt haastatteluista suoria lainauksia, jotta lukijalla on mahdollisuus tarkastella tutkijan toimia ja tulosten luotettavuutta. Uskon, että kyselylomakkeiden osalta niin määrällisten kuin laadullistenkin kysymysten ja vastausten perusteella toinen tutkija päätyisi samoihin tuloksiin. Haastattelujen vastausten tulkinnasta olisi saattanut tulla erilaisia tuloksia, koska eri tutkijoiden teoreettinen perehtyneisyys ja subjektiivisuus tutkimusprosessissa eroavat toisistaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Tutkimusta tulee Mäkelän (1990, 48-52) mukaan arvioida myös aineiston merkittävyyden ja yhteiskunnallisen tai kulttuurisen tarpeellisuuden näkökulmasta. Kun esiopetus on tällä hetkellä ”mukautumassa uomiinsa” lain velvoittamana, opetussuunnitelmien perusteiden normittamana ja paikallisten opetussuunnitelmien ohjaamana, on aihetta pohdittava tehtäväkirjojen ja -monisteiden roolia esiopetuksen tulevaisuudessa. Vaikkakin tulokset eivät ole pienen harkinnanvaraisen näytteen takia yleistettävissä, voivat ne herättää keskustelua kentällä työskentelevien kesken. Tutkimukseen osallistumishalukkuutta kysellessäni aihe herätti kiinnostusta ja tutkimuksen edetessä tuloksia on jo kysely. Toivon, ettei tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrä lisäänty suhteessa muuhun toimintaan kummallakaan hallinnonalalla ja kummassakaan oppimisympäristössä. Merkitystä on mielestäni opettajien koulutuksella, ja koulutuksen arvostuksella. Esiopetuksen opettajien kuuluu olla varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, jotka pitävät esiopetuksen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvana opetuksena.

Arvioinnin lopuksi totean, että oma ajankäyttöni tämän tutkimuksen tekemiseen oli hyvin rajallinen ansiotyön ja perheen takia. Se osaltaan vaikutti siihen, että otos oli pieni niin lomakekyselyn kuin haastattelujenkin osalta ja heikensi tutkimuksen ulkoista validiteettia huomattavasti.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Laajempaa määrällistä tutkimusta voisi tehdä koko maan kattavalla otoksella, jotta saataisiin yleistettävissä olevia tuloksia tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytön määrästä, tarpeellisuudesta, kotitehtävien määrästä ja tehtäväkirjojen ja -monisteiden avulla opettavista asioista. Suurella otoksella saataisiin myös selville, onko hallinnonalalla tai oppimisympäristöllä yhteyttä tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttöön. Tämän tutkimuksen mukaan hallinnonalalla on merkitystä jossain määrin, mutta kyseessä saattaa olla vain sattuma.

Toinen mahdollinen jatkotutkimus olisi tutkia tehtäväkirjojen ja -monisteiden laadullista ja määrällistä suhdetta muuhun esiopetustoimintaan. Tutkimuksen voisi tehdä esimerkiksi päiväkirjana ajankäytöstä tai havainnoimalla toimintaa.

Kolmas itseäni kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi tutkia konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvien opetuksen mallien käyttöä ja toteutumista. Työyhteisöissä keskustellaan lapsilähtöisyydestä, yksilöllisyydestä, yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Opetuksen mallien toteutumista tutkittaessa saattaisivat opettajat huomata niiden merkityksen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa joko jo olemassa olevana käytäntönä tai kehittämisen arvoisena asiana.

LÄHTEET

- Biggs, J. 1994. Student learning research and theory. Where do we currently stand? Teoksessa G. Gibbs (toim.) Improving student learning. Theory and practice. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development, 1-19.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364.
- Black, O. 1999. Assessment, learning theories and testing systems. Teoksessa P. Murphy (toim.) Learners, learning & assessment. London: Paul Chapman Publishing in association with The Open University, 118-134.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. 1992. Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Volume 1. Washington DC: NAEYC.
- Brooks, M. 1987. Curriculum development from a constructivist perspective. *Educational Leadership* 44 (4), 63-67.
- Cohen, D. 1996. The development of play. London: Routledge.
- Eisner, E. 1993. Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies* 25, 219-233.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Liite määräykseen 42/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. Educational research: an introduction, sixth edition. New York: Longman Publishers, USA.
- Garber Adcock, S. & Martin Patton, M. 2001. Views of early childhood educators regarding systemic constraints that affect their teaching. *Journal of Research in Childhood Education* 15, 194-208.
- Gustafsson, C. 1980. Läromedlens funktion i undervisningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet, DsU: 4-5.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittyvä esiopetus. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Hartikainen S., Mankovaara H. & Räsänen A. 2000. Yks kaks matematiikka. Helsinki: Tammi.
- Havu-Nuutinen, S. 2002. Sosiokonstruktivistisen pedagogiikan merkitys lasten tiedon konstruoinnille. *Kasvatus* 33, 175-188.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. 3.uud.painos. Helsinki: Edita.

- Hellsten, E. L., Saari, H., Tienhaara, M. & Uus-Leponiemi, T. 2002. Esiopetuksen Laskutaidon kotivihko. 3. uud. painos. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E. 2001. Yhteistyön haasteena lapsen esiopetuksen suunnittelu. Teoksessa E. Hujala (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, M. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Jauhiainen, H. 1993. Esikoululasten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen, konkreettisten esineiden ja kynä-paperi-tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen julkaisu 13.
- Jonassen, D. 1991. Evaluating constructive learning. *Educational Technology* 31, 28-37.
- Kamii, C. & Lewis, B. A. 1990. Research into practice. Constructivism and first-grade arithmetic. *Arithmetic Teacher* 38, 36-37.
- Kamii, C. & O'Brien, T. C. 1978. What do children learn when they manipulate objects? ERIC Document Reproduction Service no. ED 210088.
- Karhiola, E., Paavilainen, J., Vilska, P. & Väisänen, M. 1997. Luontopolku. Helsinki: Otava.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua - opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Lahti: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaalisarja 21, 66-89.
- Korkeamäki, R.-L. & Goman, A. 2002. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen erilaisissa esiopetuksen ympäristöissä. *Kasvatus* 33, 275-287.
- Kärkkäinen, E. & Riekkinen, H. 2001. Ällitälli. Helsinki: Otava.
- Li, Y. L. 2003. What makes a good kindergarten teacher? A pilot interview study in Hong Kong. *Early Child Development and Care* 17 (1), 19-31.
- Low, J. & Shironaka, W. 1995. Letting go. Allowing first-grades to become autonomous learners. *Young Children* 51 (1), 21-25.
- Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Helsinki: Tammi.

- Macdonald, D. & Brooker, R. 1997. Assessment issues in a performance-based subject: A case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation* 23, 83-102.
- McCaslin, M. & Good, T. 1992. Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher* 21, 4-17.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4, 276-292.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuvat käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30, 436-449.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1991. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Gummerus, 177-193.
- Mutanen, R. 1998. Esiopetuksen merkitys matematiikan opiskelulle alkuopetuksessa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, tutkimuksia 67.
- Mäkelä K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvantitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Määttä, K. 1984. Oppimateriaalin käyttö ja valinta. Lapin korkeakoulu: Julkaisusarja C: 4.
- van Oers, B. 1996. Are you sure? Stimulating mathematical thinking during young children's play. *European Early Childhood Education Research Journal* 4, 71-87.
- Olkinuora, E. 1990. Tiedeopetuksen uudistaminen. Taustaa tavoitteista ja haasteista opettajalle. Teoksessa S. Paananen (toim.) *Entä jos planeetat ovatkin kuutioita*. Tiedeopiskelua koulussa. Helsinki: VAPK -kustannus, 21-27.
- Onnismaa, E.-L. & Suhonen, E. 2001. Oppikirja - hyvä renki huono isäntä. *Lastentarha* 64 (2), 38-41.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Second edition. Newbury Park: SAGE Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1999. Teoksessa H. Ranta (toim.) *Opetustoimen lainsäädäntö 2002*.

- Jyväskylä: Gummerus, 1-10.
- Perkkilä, Päivi 2002. Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 195.
- Phillips, J. L. Jr. 1981. Piaget's theory: A primer. San Francisco: W. H. Freeman Company.
- Piaget, J. 1975. Förord. Teoksessa M. Schwebel & J. Raph (toim.) Piaget i skolan. Stockholm: Aldus, 7-8.
- Piaget, J. 1977. The development of thought: Equilibration of cognitive structures. Oxford: Blackwell.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria, konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Raikunen S. 2001. Kivat kirjaimet. Helsinki: Otava.
- Raikunen S. & Isotalo V.-M. 2001. Nokkelat numerot. Helsinki: Otava.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rodger, R. 1995. A quality curriculum for the early years: Raising some questions. Teoksessa L. Abbot & R. Rodger (toim.) Quality education in the early years. Buckingham: Open University Press, 16-36.
- Saracho, O. N. 2002. Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. Early Child Development and Care 172, 23-34.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wiggins, G. 1989. Teaching to the (authentic) test. Educational Leadership 46, 41-47.
- Wäre, M. 1997. Salainen maa, harjoitusvihko. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

LIITE 1: Kyselylomake.

A. Taustatiedot

Vastaa ympyröimällä yksi vaihtoehto.

1. Ikä
 1. alle 25 vuotias
 2. 25-34 vuotias
 3. 35-44 vuotias
 4. 45-54 vuotias
 5. yli 54 vuotias

2. Koulutus
 1. lastentarhanopettajan koulutus
 2. erityislastentarhanopettajan koulutus
 3. luokanopettajan koulutus
 4. muu, mikä _____

3. Työkokemus lastentarhanopettajan tai opettajan työssä
 1. 0-5 vuotta
 2. 6-10 vuotta
 3. 11-15 vuotta
 4. yli 15 vuotta

4. Työkokemus ryhmässä, jossa on esiopetusikäisiä
 1. 0-2 vuotta
 2. 3-5 vuotta
 3. 6-8 vuotta
 4. 9-11 vuotta
 5. yli 11 vuotta

5. Työpaikkasi tällä hetkellä
 1. päiväkotia
 2. koulu
 3. muu, mikä _____

6. Hallinnonala, jonka alaisuudessa työskentelet
 1. sivistystoimi
 2. sosiaalitoimi
 3. muu, mikä _____

B. Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö ja valinta

Vastaa ympäröimällä sopiva vaihtoehto ja kirjoita avoimiin kysymyksiin vastauksesi viivoille, tarvittaessa voit jatkaa paperin kääntöpuolelle. Joidenkin kysymysten kohdalla on lisäohjeita.

7. Onko esiopetusryhmässäsi lapsilla käytössä tehtäväkirja tai -kirjoja ?

1. kyllä

2. ei jos ei, siirry kysymykseen 11

8. Mikä tai mitkä tehtäväkirjat sinulla on käytössä ?

9. Miksi valitsit tämän tehtäväkirjan tai -kirjat ?

10. Miksi käytät tehtäväkirjaa ryhmässäsi?

11. Käytätkö esiopetusryhmässäsi tehtävämonisteita?

1. kyllä

2. ei jos ei, siirry kohtaan 13

12. Miten hankit tehtävämonisteet ? Voit valita kaikki sopivat vaihtoehdot.

1. kopioin opettajan oppaista
2. kopioin valmiita monistepohjia
3. kopioin tehtäväkirjoista
4. teen itse
5. saan työtovereilta
6. muuten, miten _____

13. Miksi käytät tehtävämonisteita ?

14. Miksi et käytä tehtäväkirjoja ja / tai -monisteita ?

15. Millainen valikoima tehtäväkirjoja kustantajilla on sinun mielestäsi ?

1. erittäin hyvä
2. hyvä
3. kohtalainen
4. huono
5. en osaa sanoa

16. Mitkä seuraavista asioista vaikuttavat kun valitset tehtäväkirjaa ? Valitse viisi eniten vaikuttavaa ja alleviivaa tärkein.

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. kuvitus | 8. tehtävien vastaavuus opetussuunnitelmaan |
| 2. tehtävien yksiselitteisyys | 9. lapsiryhmän taso |
| 3. tehtävien selkeys | 10. aiheiden painotus |
| 4. tehtäväkirjan paksuus | 11. aiheiden monipuolisuus |
| 5. tehtävien monipuolisuus | 12. opettajan opas |
| 6. kustantaja | 13 en käytä tehtäväkirjaa. |
| 7. hinta | 14. muu, mikä _____ |

17. Kuinka usein keskimäärin viikossa teette tehtäväkirjoja ja / tai -monisteita ohjatusti ?

1. ei ollenkaan
2. harvemmin kuin kerran
3. kerran
4. kaksi kertaa
5. kolme kertaa
6. neljä kertaa
7. enemmän kuin neljä kertaa

18. Arvioi kuinka usein keskimäärin viikossa lapset tekevät omaehtoisesti tehtäväkirjoja ja / tai -monisteita ?

1. ei ollenkaan
2. harvemmin kuin kerran
3. kerran
4. kaksi kertaa
5. kolme kertaa
6. neljä kertaa
7. enemmän kuin neljä

19. Kuinka monta sivua teette ohjatusti tehtäväkirjoja ja / tai -monisteita viikossa ?

1. vähemmän kuin yksi
2. yhden
3. kaksi
4. kolme
5. neljä
6. viisi
7. enemmän kuin viisi
8. ei ollenkaan

20. Kuinka usein annat kotitehtäviä tehtäväkirjoista ja / tai -monisteista ?

1. joka päivä
2. 2-4 kertaa viikossa
3. kerran viikossa
4. silloin tällöin
5. harvoin
6. en ollenkaan

21. Miksi annat kotitehtäviä tehtäväkirjoista ja / tai -monisteista ?

22. Miten kontrolloit kotitehtävät ?

C. Tehtäväkirjojen konteksti ja merkitys

Vastaa avoimiin kysymyksiin kirjoittamalla vastauksesi viivoille, voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle.

23. Millainen merkitys sinun mielestäsi tehtäväkirjalla tai -monisteilla on lapselle?

24. Mitä seuraavista asioista opetat tehtäväkirjojen ja / tai -monisteiden avulla ? Valitse kaikki sopivat.

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. havaitsemaan yhtäläisyyksiä ja eroja | 13. mittaamista |
| 2. silmän ja käden yhteistyötä | 14. luokittelua |
| 3. käden hienomotorisia taitoja | 15. geometrisia kuvioita |
| 4. luku- ja kirjoitussuuntaa | 16. lukukäsitettä |
| 5. riittämättömyyttä | 17. numeroita |
| 6. päättelytaitoa | 18. yhteen- ja vähennyslaskuja |
| 7. tarinan kertomista | 19. kelloa |
| 8. kirjaimia | 20. aikajärjestystä |
| 9. tavuttamista | 21. sarjoittamista |
| 10. värejä | 22. eläimiä |
| 11. väritystä | 23. kasveja |
| 12. vertailua | 24. ajan ja paikan käsitteitä |
| | 25. muuta, mitä _____ |

25. Jos edellisen kysymyksen asioissa on sellaisia, joita opetat pelkästään tehtäväkirjojen tai -monisteiden avulla, luettele ne: _____

26. Kuinka olennainen osa esiopetusta tehtäväkirja on sinulle ?

1. erittäin tarpeellinen
2. melko tarpeellinen
3. ei juurikaan tarpeellinen
4. täysin tarpeeton

27. Kuinka olennainen osa esiopetusta tehtävämonisteet ovat sinulle ?

1. erittäin tarpeellisia
2. melko tarpeellisia
3. ei juurikaan tarpeellisia
4. täysin tarpeettomia

28. Onko sinulla tehtäväkirjan tai -monisteiden käytössä tiettyjä tottumuksia ? Eli miten ja missä tilanteissa käytät tehtäväkirjaa tai -monisteita ?

**KIITOS VAIVANNÄÖSTÄ JA VASTAUKSISTASI ! NOUDAN LOMAKKEEN
SOVITTUNA AJANKOHTANA.**

LIITE 2: Teemahaastattelurunko

Haastattelussa oma kyselylomake nähtävänä

1. Mitä eri tehtäväkirjoja olet käyttänyt työssäsi?
2. Miksi tehtäväkirjojen valikoima on mielestäsi _____?
3. Lisäperusteluja valitsemallesi kirjalle/ kirjoille?
tai lisäperusteluja sille, ettet käytä kirjaa?
4. Lisäperusteluja sille, että käytät tehtävämonisteita? Esimerkkejä.
5. Miten tehtäväkirjojen ja -monisteiden käytössä toteutuu (selittävä lomake)
 - itseohjautuvuus?
 - tutkiva oppiminen?
 - käytännön opetus?
 - opettajan omaehtoisuus?
6. Kotitehtävistä:
 - esimerkkejä?
 - kontrollointi?
 - jos et anna kotitehtäviä, miksi?
7. Poimi 7-10 asiaa joita opetat eniten tehtäväkirjoilla ja -monisteilla kysymyksen 24 luettelosta?
 - kerro vielä esimerkkejä
8. Tehtäväkirjan ja -monisteiden positiivisia ja negatiivisia merkityksiä lapselle, esimerkkejä?
9. Onko tehtäväkirjalla ja/tai -monisteilla positiivista tai negatiivista merkitystä vanhemmille?
10. Oletko huomannut, että työkokemuksesi myötä olisit muuttanut suhtautumistasi tehtäväkirjoihin ja /tai -monisteisiin?
11. Haluatko sanoa vielä jotain aiheeseen liittyvää?

LIITE 3: Selittävä lomake teemahaastattelun kysymykseen viisi.

ITSEOHJAUTUVUUS: eli lapsi hallitsee itseään ja määrää oppimisensa järjestyksen, aikataulun ja sisällön.

TUTKIVA OPPIMINEN: eli lapsi on tutkija ja opettaja tukee häntä rakentamalla ongelmatilanteita ja kannustaa lasta kyseenalaistamaan, tutkimaan ja kokeilemaan. Opettaja voi auttaa kyselemällä ja antaa palautetta.

KÄYTÄNNÖN OPETUS: eli kehittää lasta yhteisölliseen vuorovaikutukseen ja käytännön oppimiseen.

OPETTAJAN OMAEHTOISUUS: opettajan toiminnasta poistetaan rajoitukset ja lisääntään luovuutta.

LIITE 4: Taulukot lukuun 5.4

TAULUKKO 6 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö viikossa sosiaalitoimen ja sivistystoimen alaisissa esiopetusryhmissä

| | ohjatusti | | omaehtoisesti | |
|-----------------------|-----------|--------------|---------------|-----------------------|
| | sos.toimi | sivist.toimi | sos.toimi | sivist.toimi |
| ei ollenkaan | 0 | 0 | 0 | 0 |
| harvemmin kuin kerran | 0 | 0 | 3 | 0 |
| kerran | 3 | 1 | 2 | 0 |
| 2 kertaa | 4 | 1 | 2 | 1 |
| 3 kertaa | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 4 kertaa | 0 | 1 | 0 | 0 |
| enemmän kuin 4 kertaa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| mediaani | 2 kertaa | 3 kertaa | kerran | harvemmin kuin kerran |

TAULUKKO 7 Tehtäväkirjoista ja -monisteista tehdyt sivumäärät viikossa sosiaalitoimen ja sivistystoimen alaisissa esiopetusryhmissä

| sivumäärät | sosiaalitoimi | sivistystoimi |
|-----------------|---------------|---------------|
| vähemmän kuin 1 | 0 | 0 |
| 1 sivu | 3 | 0 |
| 2 sivua | 4 | 1 |
| 3 sivua | 0 | 2 |
| 4 sivua | 0 | 2 |
| 5 sivua | 0 | 0 |
| enemmän kuin 5 | 0 | 0 |
| ei ollenkaan | 0 | 0 |
| keskiarvo | 1,57 | 3,20 |

TAULUKKO 8 Kotitehtävien määrä

| | sosiaalitoimi | sivistystoimi |
|---------------------|-----------------|---------------|
| joka päivä | 0 | 0 |
| 2-4 kertaa viikossa | 0 | 0 |
| kerran viikossa | 2 | 1 |
| silloin tällöin | 4 | 1 |
| harvoin | 1 | 2 |
| ei ollenkaan | 0 | 1 |
| mediaani | silloin tällöin | harvoin |

LIITE 5: Taulukot lukuun 5.5

TAULUKKO 9 Tehtäväkirjojen ja -monisteiden käyttö viikossa kun oppimisympäristönä on päiväkoti ja koulu

| | ohjatusti | | omaehtoisesti | |
|-----------------------|-----------|----------|-----------------------|-----------------------|
| | päiväkoti | koulu | päiväkoti | koulu |
| ei ollenkaan | 0 | 0 | 0 | 0 |
| harvemmin kuin kerran | 0 | 0 | 3 | 4 |
| kerran | 2 | 2 | 0 | 1 |
| 2 kertaa | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 3 kertaa | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 4 kertaa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| enemmän kuin 4 kertaa | 0 | 0 | 0 | 0 |
| mediaani | 2 kertaa | 2 kertaa | harvemmin kuin kerran | harvemmin kuin kerran |

TAULUKKO 10 Tehtäväkirjoista ja -monisteista tehdyt sivumäärät viikossa päiväkodissa ja koulussa

| sivumäärät | päiväkoti | koulu |
|-----------------|-----------|-------|
| vähemmän kuin 1 | 0 | 0 |
| 1 sivu | 2 | 1 |
| 2 sivua | 2 | 2 |
| 3 sivua | 0 | 2 |
| 4 sivua | 1 | 1 |
| 5 sivua | 0 | 0 |
| enemmän kuin 5 | 0 | 0 |
| ei ollenkaan | 0 | 0 |
| keskiarvo | 2,00 | 2,50 |

TAULUKKO 11 Kotitehtävien määrä

| | päiväkoti | koulu |
|---------------------|-----------------|---------|
| joka päivä | 0 | 0 |
| 2-4 kertaa viikossa | 0 | 0 |
| kerran viikossa | 1 | 1 |
| silloin tällöin | 3 | 2 |
| harvoin | 0 | 3 |
| ei ollenkaan | 1 | 0 |
| mediaani | silloin tällöin | harvoin |