

Anu Lamminen

”NINJAKIRPPAREITA JA MURKKUKAUPUNKII...”

Fenomenologinen tutkimus 6-vuotiaiden lasten kokemuksista esiopetuksesta,
esiopetuksen sisältöalueista ja koulusta

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lamminen, Anu. ”NINJAKIRPPAREITA JA MURKKUKAUPUNKII...” Fenomenologinen tutkimus 6-vuotiaiden lasten kokemuksista esiopetuksesta, esiopetuksen sisältöalueista ja koulusta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2016. 86 sivua, 2 liitettä. Julkaisematon.

Esiopetus on aiheena ajankohtainen. Esiopetuksen opetussuunnitelmaa uudistetaan siten, että uusi opetussuunnitelma on käytössä vuoden 2016 alusta. Vuoden 2015 alusta astui voimaan myös laki esiopetuksen velvoittavuudesta. Aikuiset rakentavat vahvasti esiopetuksen puitteita ja samanaikaisesti esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen kentällä puhutaan paljon lasten omasta osallisuudesta sekä toimijuudesta.

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda lapsen ääni kuuluviin. Tarkastelun ja tutkimuksen kohteena ovat lasten kokemukset esiopetuksesta, esiopetuksen sisällöistä sekä koulusta opin paikkana. Tutkimus on toteutettu haastatteleamalla yhdeksää esiopetusikäistä lasta Itä-Uudellamaalla koulun yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä. Tutkimus on fenomenologinen ja teoreettinen viitekehys on rakentunut vasta haastattelujen ja niistä tehtyjen tulkintojen jälkeen. Tutkimuksessa on pyritty poissulkemaan tutkijan esiymmärrys tutkittavasta asiasta.

Haastateltujen lasten kokemusmaailmassa keskeiseen asemaan esiopetuksessa nousivat leikki, liikunta sekä esiopetuksen tehtäväkirjahetket. Lasten puhetta värittivät aikuisten rakentama kulttuuri ja aikuisjohtoisuus. Leikin massiivinen esiintyminen lasten puheessa kertoo kuitenkin siitä, että leikki ja leikinomainen työskentelytapa ovat, ainakin tässä tutkimukseen osallistuneessa esiopetusryhmässä, keskeisellä sijalla toiminnassa. Aikuisjohtoisuuden rinnalla on tässä tutkimuksessa kuultavissa lasten oma toimijuus ja osallisuus aikuisjohtoisuuden rinnalla.

Koulu oli haastatelluille lapsille selkeästi opin ja opiskelun paikka. Tämä saattaa johtua siitä, että esiopetusryhmä toimi koulun yhteydessä ja lapset mm. ruokailivat koulun ruokalassa. Koulumainen työskentelytapa (tehtäväkirjahetket) oli haastatelluille lapsille myös mieluisampaa kuin mitä aiemmat tutkimukset aiheesta osoittavat. Lasten haastatteluissa oli myös kuultavissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010) henki ja sisältöalueet.

Avainsanat: esiopetus, fenomenologinen tutkimusote, lapsi haastattelun kohteena, leikki, osallisuus

SISÄLTÖ

	TIIVISTELMÄ.....	2
1	JOHDANTO.....	5
	1.1 Tutkijan esiymmärrys.....	7
	1.2 Esiopetuksen käsite.....	8
	1.3 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet.....	9
	1.4 Esiopetuksen sisältöalueet.....	10
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA FENOMENOLOGINEN TUTKIMUSOTE.....	16
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	19
	3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	19
	3.2 Tutkimuksen etenemisen vaiheet.....	21
	3.3 Tiedon hankinta kokemuksista.....	22
	3.3.1 Lapsi haastattelun kohteena.....	22
	3.3.2 Avoin haastattelu.....	24
	3.4 Analyysin eteneminen.....	25
4	TULOSTEN TULKINTA.....	28
	4.1 ”Ninjakirppareita ja murkkukaupunkii”.....	28
	4.2 Aikuisjohtoisuus vs. lapsilähtöisyys.....	37
	4.3 Pupulan tehtäväkirja.....	41
	4.4 Jalkkista ja liikuntaa.....	44
	4.5 Koulu opin paikkana.....	48

4.6	Esiopetuksen sisältöalueet lasten puheissa.....	52
4.7	Tulkinnan yksilökohtainen taso.....	53
4.8	Tulkinnan yleinen taso.....	59
5	TUTKIMUSTULOSTEN TEOREETTINEN TARKASTELU.....	61
5.1	Leikki.....	61
5.2	Osallisuus.....	65
5.3	Tehtäväkirjaorientoituneisuus.....	69
5.4	Liikunta ja terveys esiopetuksessa.....	71
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	74
	LÄHTEET.....	82
	LIITE 1 haastattelurunko.....	86
	LIITE 2 tutkimuslupa-anomus vanhemmille.....	86

1. JOHDANTO

Kun lähdin pohtimaan omaa opinnäytetyötäni, halusin löytää ennen kaikkea minua puhuttelevan aiheen. Aiheen, joka veisi minut tutkimuksen tekijänä mukanaan. Oli sanomattakin selvää, että työni linkittyisi jollakin tavalla lapsuuteen. Aiempi työurani saatteli minut näissä pohdinnoissani varhaiskasvatuksen ja siellä esiopetuksen pariin.

Minua on pitkään vaivannut varhaiskasvatuksen puolella toimiessani aikuiskeskeisyys. Varhaiskasvattajat toimivat lasten kanssa, mutta esimerkiksi palautetta pyydetään pääsääntöisesti vanhemmilta tai lastentarhanopettajilta ja muilta kasvattajilta. Esiopetus on ollut myös viime aikoina otsikoissa, kun on pohdittu sen pakolliseksi saattamista. Esiopetuksen velvoittavuus astui voimaan 1.1.2015 koskemaan kaikkia esiopetusikäisiä lapsia. Samanaikaisesti esiopetuksen opetussuunnitelmaperusteita uudistetaan siten, että uusi opetussuunnitelma on käytössä vuonna 2016. Varhaiskasvatuksen kentällä ajetaan myös laajempaa varhaiskasvatusuudistusta, jonka tarkoituksena on ajanmukaistaa olemassa olevaa lainsäädäntöä. Esiopetus on siis aiheena mielenkiintoinen, ajankohtainen ja tutkimisen arvoinen.

Lähtökohtani omalle tutkimukselleni on lapsen näkökulma ja kokemusmaailma. Miten esiopetus näyttäytyy lapsen silmin? Millaisia ajatuksia heillä on esiopetuksen sisältöalueista sekä kouluun siirtymisestä? Tähtinen, Salmi-Niklander ja Tuomaala (2009, 3 – 4) kirjoittavat nykyisestä lapsuustutkimuksen nosteesta, kasvavasta halusta ymmärtää lasten maailmaa ja sitä, miten lapset kokevat elämänsä. Tämä on myös minun tutkimukseni tarkoitus. Oma lapsuuden ymmärtämisen tapani on mukana tutkimukseni teossa ja toivottavasti myös luettavissa lasten puheista tehdyistä tulkinnoistani. Myös Kirsti Karila (2009, 257) viittaa lapsuustutkimuksen merkityksellisyyteen. Hänen mukaansa lapsuustutkimus luo mahdollisuuksia päiväkotien toiminnan lapsilähtöiselle kehittämiselle ja ymmärtämiselle. Karilan (2009, 257 – 258) mukaan lapsuustutkimus myös kasvattaa omalta osaltaan varhaiskasvatuksen osaamista ja haastaa varhaispedagogisen osaamisen sisältöjä.

Esiopetusikäiset lapset ovat lastentarhanopettajan silmin tarkasteltuna omaloitteisia toimijoita, jotka haluavat tietää, tutkia ja oppia (Niikko 2002, 141 – 142).

Lastentarhanopettajien katsottiin Niikon tutkimuksessa suhtautuvan lapsiin ”lapsikeskeisesti”, yksilölliset tarpeet ja kehitystehtävät huomioiden (Niikko 2002, 142). Kokevatko esiopetusikäiset lapset sen näin? Kuunnellaanko heitä, arvostetaanko heidän oma-aloitteisuuttansa ja toimijuuttansa esikoulun arjessa lasten mielestä tarpeeksi?

Lapsuudentutkimus on pääsääntöisesti kiinnostunut lasten toiminnasta ja kokemuksista, jolloin myös lapsen toimija-aseman tarkastelu on keskiössä. Usein nämä tutkimukset ovat perustuneet etnografiseen lähestymistapaan. (Alasuutari 2009, 58.) Minun tutkimusotteeni on fenomenologinen, eli pyrin tavoittamaan palasen lasten kokemusmaailmasta, lasten kuvaamana ja kertomana. Tutkittavana ilmiönä on esiopetus lapsen kokemana. Tutkimukseni on aineistolähtöinen ja teoreettinen viitekehys rakentuu vuoropuhelussa aineiston analyysin kanssa. Olen pyrkinyt pitämään taustateorian erillään tutkimuksen teon ajan ja palaan siihen vasta aineiston analyysivaiheen lopuksi (vrt. Spiegelberg 1965, 655-656). Aineistoni hankintatapa on avoin haastattelu, mikä tuo tutkimukselleni oman haasteensa. Kuinka välttää lasten ohjailu haastattelutilanteessa? Miten kysymysten asettelu ei rajaisi tai ohjailisi liiaksi haastateltavia lapsia? Saavutanko objektiivisuuden olemalla kuitenkin haastattelutilanteessa haastattelijana toinen subjekti? Nämä kaikki kysymykset syntyivät tutkimuksen teon alkuvaiheessa lukiessani fenomenologista menetelmäkirjallisuutta.

Tutkimukseni toteutin Itä-Uudellamaalla koulun yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä. Lapsiryhmässä oli kymmenen lasta, ja heistä yhdeksän on mukana omassa tutkimuksessani. Haastattelut järjestettiin lapsille tutussa esiopetusympäristössä normaalin esiopetuspäivän lomassa. Tutkimukseni rakenteessa ja sisällysluettelossa olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimukseni fenomenologisen otteen. Olen kirjoittanut johdannon alle oman luvun tutkijan esiymmärryksestä ja olen liittänyt osaksi johdantoa jo esiymmärrykseeni heijastuvia sisältöjä sekä reunaehtoja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2010). Teoreettinen viitekehys on kirjoitettu tutkimukseeni viimeisenä, tulosten tulkintaosan jälkeen.

1.1 Tutkijan esiymmärrys

Tutkimuksessani on vahvasti läsnä tutkijan esiymmärrys eli tutkimuskohteen ymmärtäminen jonkinlaisena jo ennen tutkimusta (Laine 2010, 32). Perttula (2005, 165) viittaa siihen, kuinka tutkijan oma elämäntilanne asettaa rajat sille, miten hän voi tutkittavan kohteensa ymmärtää. Olen toiminut useita vuosia opettajana esiopetuksen kentällä ja minulle on sitä kautta muovautunut oma ymmärryksen tutkittavaan ilmiöön. Minulla on tausta- ja etukäteisoletuksia suhteessa aineistooni, jotka täytyy nyt tutkimuksen teon ajaksi laittaa syrjään. Toisaalta on hyvä muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on avoin subjektiviteetti sekä tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Laine (2010, 33) pohtii, kuinka emme ehkä pystyisi ymmärtämään sellaista elämänmuotoa, jossa ei olisi meille mitään entuudestaan tuttua. Laineen (2010, 33) mukaan jonkinasteinen esituttuus on itse asiassa merkitysten ymmärtämisen edellytys. Myös Varto (1992, 16-17, 63) korostaa sitä, kuinka tutkija voi asettaa kysymyksiä, ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdettaan vain suhteessa omiin kokemuksiinsa. Itse koen tämän tutkimukseni uskottavuuden ja objektiivisuuden kannalta suurena haasteena ja velvoitteenakin.

Se, että kuvaan tai pyrin tekemään ”jo tunnettua tiedyksi” (vrt. Laine 2010, 33), vaatii minulta hyvin tietoista suhtautumista taustaoletuksiini. Samalla kun tutkimuksessani on läsnä tutkimuksen kaksitasoinen rakenne, esiymmärrys ja itse tutkimus, tulisi minun kyetä ikään kuin tyhjentämään mieli näistä etukäteisoletuksista, jotta aineistoni objektiivinen tarkastelu on ylipäänsä mahdollista. Tähän pyrin tutkimuksessani Perttulan (2005, 165) kuvaaman sulkeistamisen avulla. Pyrin siis laittamaan spontaanin kokemustapani tietoisesti syrjään tutkimuksen teon ajaksi. Merkitysten tutkimuksessa kohde ei kuitenkaan ole ulkoinen, tutkijalle vieras, vaan hänelle jollakin tavalla entuudestaan tuttu (Laine, 2010, 32). Tämän tutkimuksen kaksitasoisuuden yritän säilyttää näkyvänä, kristallinkirkkaana, läpi koko tutkimuksen teon ajan.

Seuraavaksi olen tiivistänyt esiopetuksen käsitteen sekä esiopetussuunnitelman perusteiden sisältöalueet osaksi johdanto-kappaletta. Tarkoitukseni on tällä kuvastaa sitä, miten tutkijan esiymmärrykseni on mukana tutkimukseni teossa. Nämä opetussuunnitelmaan kirjatut sisältöaluekuvailut

vaikuttavat suorasti esiymmärrykseeni tutkittavasta kohteesta ja tämä työelämäkokemukseen perustuva tieto minulla oli olemassa jo ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista.

1.2 Esiopetuksen käsite

Esiopetusta määritellään toteutuksen tasolla monella eri tavalla. Päiväkodin yhteydessä annettu esiopetus korostaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kun taas koulun yhteydessä annettu esiopetus korostaa kouluvalmiuksien vahvistamista. Esiopetuksella ei ollut ennen vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita omia tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja, eikä se eronnut selkeästi muusta päivähoitokasvatuksesta. (Brotherus 2004, 3 – 4.)

1960-luvulla alettiin yleisemmin kutsua 6-vuotiaiden lasten kouluun valmentamista esikouluksi. Varsinaista esiopetuksen käsitettä alettiin käyttää 1980-luvulla ja se vakiintui käyttöön 1990-luvulla, mutta on silti käsitteenä varsin uusi. Esiopetus mainitaan lakitasolla vasta perusopetuslaissa (628/1998). Laajimmillaan esiopetuksen on katsottu koskevan kaikkea alle oppivelvollisuusikää tapahtuvaa kodin ulkopuolista kasvatusta ja on tällöin osa päivähoitoa ja kokonaisvaltaisesti päivähoiton arkeen liittyvää hoito-, kasvatusta- ja opetustoimintaa. Keskilajajasti määriteltynä esiopetus on 3-6 –vuotiaiden lasten kasvatusta- ja opetustoimintaa. Suppeasti määriteltynä esiopetus on vain kuusivuotiaille suunnattua tavoitteellista kasvatusta ja opetusta. Esiopetuksen katsotaan käsitteenä liittyvä kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen. Perusopetuslaissa (628/1998) esiopetus nähdään osana varhaiskasvatusta, ja se on suunnitelmallista kuusivuotiaiden opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan ennen oppivelvollisuuden alkamista joko päiväkodissa tai peruskoulussa. (Brotherus 2004, 4 – 5.)

Tutkimuksessani esiopetuksesta puhuttaessa tarkoitan käsitteellä 5-6 –vuotiaiden lasten, vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua tapahtuvaa suunnitelmallista opetus- ja kasvatustyötä, sillä tutkimukseni toteutui 5-6- vuotiaiden lasten koulun yhteydessä toimivassa esiopetusryhmässä ja tämä rajausta tuntui tutkimukseni teon

kannalta luontevalta. Toisaalta myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 11) esiopetus on määritelty ”*vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua tarjottavana suunnitelmallisena opetuksena ja kasvatuksena*”. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 11) esiopetus määritellään osaksi varhaiskasvatusta ja sen todetaan muodostavan perusopetuksen kanssa johdonmukaisesti etenevän jatkumon.

Opinnäytetyötäni kirjoittaessani varhaiskasvatuksen kentällä on käynnissä mittava kokonaisuudistus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistetaan siten, että sen odotetaan olevan valmis ja käytössä viimeistään 1.8.2016. Samaan aikaan koko varhaiskasvatusta koskevaan lainsäädäntöä uudistetaan vastaamaan tätä päivää. Vanha päivähoitolaki ja -asetus ovat vuodelta 1973 ja varhaiskasvatuksen siirtäminen Opetushallituksen alaisuuteen on suunnitelmassa. Päivähoitolakia on päivitetty vuoden 2015 aikana ja 8.5.2015 alkaen astui voimaan uusi varhaiskasvatustilaki. Kesällä 2013 valmistui myös selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta (Kinos & Palonen 2013), joka oli kannanotto esiopetuksen pakolliseksi saattamiseksi. Budjettilaki esiopetuksen velvoittavuudesta astui voimaan 1.1.2015. Työni nojaa kuitenkin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 2010, koska aineiston keruu tapahtui marraskuussa 2013.

1.2 Esiopetuksen tehtävä ja tavoitteet

”Esiopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamalla häntä vastuulliseen toimintaan ja yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamiseen sekä toisten ihmisten arvostamiseen. Keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä sekä tukea fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista, kognitiivista sekä emotionaalista kehitystä ja ennalta ehkäistä mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Esiopetuksessa taataan tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja koulun aloittamiseen”. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6 – 7.) Esiopetuksessa tulee huomioida sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt, koska nämä muodostavat johdonmukaisesti

etenevän kokonaisuuden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7).

Esiopetuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvausta ja kehittää hänen oppimaan oppimisen taitojaan. Lapsi oppii ikänsä ja omien edellytystensä mukaisesti. Leikin kautta oppiminen on keskeisellä sijalla. Tavoitteena on säilyttää oppimisen ilo ja innostus. Lapsi uskaltaa myös kohdata uudet oppimisen haasteet ja hän oppii pohdintaa oikeasta ja väärästä. Hän harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä ja sisäistää hyviä tapoja. Hän oppii hallitsemaan itseään paremmin ja opettelee selviytymään arkipäivän tilanteissa. Lapsi oppii myös erilaisuuden hyväksymistä. Hän oppii ikänsä mukaisesti ymmärtämään, miten terveyttä ylläpidetään. Tavoitteena on myös vahvistaa lapsen kiinnostusta luonnosta ja rakennetusta ympäristöstä. Hänen tulisi oppia havainnoimaan ja jäsentämään luontoa ja ympäristöään monipuolisesti, nauttimaan siitä sekä tulla tietoiseksi oman toimintansa vaikutuksista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.)

”Esiopetuksen tulee edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Lasten mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn kiinnitetään erityistä huomiota. Osallisuuden kautta tuetaan lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista”. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010, 10.)

1.3 Esiopetuksen sisältöalueet

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) on seitsemän eri sisältöaluetta. Esiopetusta toteutetaan eheyttämällä, eli opetus muodostuu kokonaisuuksista, jotka liittyvät kiinteästi lapsen elämänpiiriin. Teemakokonaisuuksia rakennetaan lasten merkitykselliset asiat huomioiden ja heidät otetaan mukaan teemojen suunnitteluun. Nämä eheytyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi ovat tärkeämpiä kuin mitkään yksittäiset sisällöt. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12.)

Kieli ja vuorovaikutus

Esiopetuksessa tuetaan lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä erityisesti kielen avulla. Lasta ohjataan kielen avulla aktiiviseen puhujan ja kuuntelijan rooliin. Hän opettelee kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, toiveistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan sekä ilmaisemaan omia havaintojaan ja päätelmiään. Kieli ja vuorovaikutus – sisältöalueeseen kuuluvat olennaisesti sadut, kertomukset, tietotekstit, runot ja lorut. Lapsen ajattelu kehittyy ja hänen ymmärryksensä omaan ja toisten elämään vahvistuu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 12 – 13.)

Esiopetuksessa luodaan pohja myöhemmälle luku- ja kirjoitustaidolle. Lapsi alkaa ymmärtää lukemisen merkitystä. Esiopetuksessa tulisi järjestää avoin oppimisympäristö, jossa lapsi voi tarttua kirjoitettuun kieleen omien edellytystensä mukaisesti. Tavoitteena on herättää mielenkiinto suulliseen ja kirjoitettuun kieleen ja sen tutkimiseen. Kielellistä tietoisuutta kehitetään kielellä leikkien, loruillen ja riimitellen sekä tutustuen monipuolisesti kirjoitettuun kieleen. Lapsi saa kokemuksen siitä, kuinka puhuttu kieli muuttuu kirjoitetuksi ja kirjoitettu kieli puhutuksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 13.)

Matematiikka

Esiopetuksessa vahvistetaan pohjaa matematiikan oppimiselle. Matematiikkaa lähestytään luonnollisissa arkipäivän tilanteissa leikkien, tarinoiden, laulujen, liikunnan, pienten työtehtävien, keskusteluhetkien ja pelien avulla. Havainnollisuus ja lapsen aktiivinen rooli ovat tärkeitä. Myönteistä suhtautumista matematiikkaa kohtaan tuetaan, jolloin lapsi kokee matematiikan opiskelun mielenkiintoiseksi, haastavaksi ja mielekkääksi. Lapsi oppii luokittelun, vertailun ja järjestämisen avulla jäsentämään ympäristönsä esineitä, eliöitä, kappaleita, kuvioita, aineita ja ilmiöitä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 13 – 14.)

Matematiikka kehittää ajattelutaitoja ja lapsi oppii matematiikan kautta myös tarkkailemaan omaa ajattelemistaan. Lasta kannustetaan kertomaan, mitä ja miten hän ajatteli. Aikuisen tehtäväksi jää rakentaa oppimisympäristö, joka tukee jokaisen lapsen yksilöllistä matemaattista ajattelua ja sen kehittymistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 14.)

Etiikka ja katsomus

Perustuslain 6 §:n mukaan esiopetukseen sisältyy uskontokasvatusta ja sille vaihtoehtoista elämäkatsomustietokasvatusta. Uskonnon ja omantunnon vapausoikeutta käyttää esiopetusikäisten kohdalla huoltaja. Huoltaja valitsee, osallistuuko lapsi järjestettyyn uskontokasvatukseen, elämäkatsomustietokasvatukseen tai muuhun opetukseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 14.)

Esiopetuksen eettinen kasvatus nivoutuu kaikkeen toimintaan ja on koko lapsiryhmälle yhteistä. Eettinen kasvatus pitää sisällään itsetuntokasvatusta, sosiaalisia taitoja sekä elinympäristöön liittyviä kysymyksiä. Eettistä kasvatusta lähestytään lasten kanssa keskustellen tai roolileikkejä käyttäen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 14.)

Kulttuurinen katsomuskasvatus on kaikille lapsille yhteistä ja sen tavoitteena on katsomuksellisen ajattelun kehittyminen. Tähän kuuluvat lapsen kuulluksi tuleminen katsomuksellisissa elämäkysymyksissä, katsomuksellisen yleissivistyksen kartuttaminen sekä oman kotiseudun kulttuuri- ja luontoperintöön tutustuminen ja sen arvostaminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 14 – 15.)

Uskontokasvatuksen tavoitteena on uskontoon liittyvien asioiden kohtaaminen, uskonnollisiin juhliin tutustuminen sekä oman uskonnon keskeisiin sisältöihin tutustumisen mahdollistaminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 15).

Elämäkatsomustietokasvatuksessa tavoitteena on sellaisten vakaumuksellisten kysymysten kohtaaminen, jotka liittyvät ihmissuhteisiin, kulttuuri-identiteettiin, ihmisen ja luonnon suhteeseen sekä yhteisöön. Opetus pitää sisällään suvaitsevaisuuden, kohtuullisuuden, oikeudenmukaisuuden, reiluuden, rohkeuden, oman identiteetin sekä hyvántahtoisuuden ja huolenpidon teemoja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 15.)

Ympäristö- ja luonnontieto

Ympäristö- ja luonnontieto auttaa lasta ymmärtämään ympäristöönsä ja vahvistaa hänen elämyksellistä, kokemuksellista ja emotionaalista suhdettaan luontoon. Tavoitteena esiopetuksen ympäristö- ja luonnontiedossa on, että lapsi oppii arvostamaan ja ymmärtämään luonnonvaraista ja rakennettua ympäristöä, erilaisia ihmisiä ja kulttuureja sekä tuntemaan oman toimintansa vaikutukset ympäristöönsä. Lapsi oppii huomioimaan luonnon monimuotoisuutta, ympäristön viihtyisyyttä ja kauneutta sekä toimimaan ympäristöä säästävällä tavalla sitä hoitaen. Edellytyksenä tälle kaikelle on, että lapsi koee elinympäristönsä turvalliseksi ja kiinnostavaksi tutkimus- ja leikkipaikaksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 15.)

Ympäristökasvatuksessa keskeisiä elementtejä on tutkiva lähestymistapa, jossa jokainen lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Lasta rohkaistaan havainnoimaan, tekemään kysymyksiä ja etsimään niihin selityksiä. Havaintojen avulla lapsi oppii kuvailemaan, vertailemaan, luokittelemaan ja järjestämään saatua tietoa. Hän oppii tekemään päätelmiä ja löytämään syy-seurausselityksiä. Keskeisiä aihealueita ovat ihminen ja hänen suhteensa ympäristöön, eliöt ja niiden elinympäristö, maa ja avaruus, ympäristön aineet ja materiaalit sekä energiaan liittyvät asiat. Opetus voidaan suunnitella integroiduiksi teemoiksi, jotka nivoutuvat lapsen elämänpiiriin. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 15-16.)

Terveys

Esiopetuksessa keskeistä on lapsen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden kasvun ja kehityksen tukeminen. Arkipäivän tilanteissa vahvistetaan lapsen kykyä ottaa vastuuta omasta terveydestään ja turvallisuudestaan. Häntä ohjataan liikkumaan turvallisesti lähiympäristössä, huolehtimaan terveydestään sekä päivittäisestä hygieniastaan. Terveellisiä ruokailutottumuksia tuetaan ja lasta ohjataan hyviin ruokailutapoihin. Myös tapakasvatus kuuluu terveys- sisältöalueen alle, samoin kun työn, levon ja virkistymisen välisen tasapainon tukeminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16.)

Fyysinen ja motorinen kehitys

Fyysistä ja motorista kehitystä tuetaan liikkuen ja leikkien. Näiden avulla harjaantuvat kunto, liikehallinta sekä motoriset perustaidot. Lapsen hienomotoriikka kehittyvät arjen toiminnoissa. Ohjatun liikunnan rinnalla tulee lapselle tarjota mahdollisuuksia omaehtoiseen liikuntaan ja leikkiin. Lasta ohjataan myös ymmärtämään liikunnan merkitys ihmisen hyvinvoinnille ja terveydelle. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16.)

Taide ja kulttuuri

Taide- ja kulttuuri – sisältöalueeseen kuuluvat mm. kuvien tekeminen, esineiden valmistaminen käsin, eri viestintävälineisiin tutustuminen, musisointi, draamaharjoitukset sekä tanssi. Lapselle annetaan mahdollisuuksia taidekokemuksiin ja –nautintoihin sekä niistä keskustelemiseen. Leikki on keskeisellä sijalla myös tässä sisältöalueessa, samoin tutkiva ja kokeileva toiminta. Lasta ohjataan ja rohkaistaan pitkäjänteiseen työskentelyyn, monipuoliseen ilmaisuun sekä oman ja muiden työn arvostamiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 17.)

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA FENOMENOLOGINEN TUTKIMUSOTE

Tässä kappaleessa pyrin tuomaan esille sen, miksi päädyin tutkimuksessani juuri fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Oikeastaan menetelmän valinta oli minulle itselleni hyvin selvä, kun tutkimusaiheeni varmistui. Fenomenologinen tutkimusote soveltuu erinomaisesti kuvaamaan lasten kokemuksia esiopetuksesta ja sen sisältöalueista.

Tutkiessani lasten kokemuksia esiopetuksesta päädyin fenomenologisen tutkimusotteeseen. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä Laineen (2010) mukaan ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, tietokysymyksistä esiin nousevat ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Fenomenologit korostavat sitä, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki merkitsee meille jotakin ja toimintamme on tarkoitusperäistä. Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan ja merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Laineen mukaan ihmisyyksilö nähdään perustaltaan yhteisöllisenä, merkitysten lähde on yhteisö, johon jokainen yksilö kasvaa ja kasvatetaan. Puhutaan merkitysten intersubjektivisuudesta. (Laine 2010, 28 – 30.) Omassa tutkimuksessani keskiössä ovat lasten kokemukset esiopetuksesta ja sen sisältöalueista. Pyrin löytämään ja kuvaamaan aineiston analyysivaiheessa haastatteluista esille nousevat, olennaiset merkityskokonaisuudet lasten kokemuksista.

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisen välitöntä kokemista. Tarkoituksena ei ole saada tutkittavia ihmisiä refleктоimaan, mutta tutkijalla on lupa olla kiinnostunut heidän rakentamistaan elävistä kokemuksista. Nämä kokemukset ovat narratiivisen tutkimustavan keskeinen tutkimuskohde. (Perttula 2005, 139.)

Ihmisen samanlaisuus ei ole keskiössä, vaan jokaisen ihmisen erilaisuudella on merkitystä. Hermeneuttinen tutkimus on kiinnostunut ainutkertaisuudesta ja -laatuisuudesta. Fenomenologinen tutkimus on yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta, joka ei pyri universaaleihin yleistyksiin, vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2010, 30 –

31.) Minun tutkimuksessani on läsnä yhdeksän ainutkertaista ja –laatuista kokemusta, joita pyrin kuvaamaan mahdollisimman objektiivisesti ymmärtäen.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2010, 31). Fenomenologisessa tutkimuksessa aineisto kootaan yleensä haastatteleamalla toisia ihmisiä. Haastateltava kertoo kokemuksensa ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. Tulkinnan kohteena ovat niin kielelliset ilmaisut kuin myös kaikki muut keholliset ilmaisut liikkeineen, ilmeineen ja eleineen. Nämä ilmaisut kantavat merkityksiä ja niitä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa puhutaan esiymmärryksestä, jolla tarkoitetaan tutkijan luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jo ennen varsinaista tutkimusta. Laine kirjoittaa tutkimuksen kaksitasoisesta rakenteesta, joista toinen osa koostuu tutkittavan koetun elämän esiymmärryksestä ja toinen itse tutkimuksesta. Tutkimuksella pyritään tekemään tunnettua tiedyksi. (Laine 2010, 31 – 33.)

Laineen (2010, 33) mukaan ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista, vaan on aina tilannekohtaisesti harkittava, miten parhaiten saavuttaisimme toisen kokemuksen ja ilmaisun merkitykset. Tutkimukseen kuuluu olennaisesti kriittinen ja reflektiivinen vaihe, jolloin tutkija kyseenalaistaa omat tulkintansa. Tulkinnat tulee asettaa koetukselle. Reflektiivisyydellä Laine tarkoittaa sitä, että tutkija on tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Tutkimus alkaa spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella. Erityisen merkityksellistä fenomenologiassa on tutkimuskohdetta ennakoita selittävien teoreettisten mallien tiedostaminen. Toisaalta fenomenologisessa tutkimuksessa ei aseteta ennalta teoreettista viitekehystä, vaan se nähdään pikemminkin esteenä alkuperäisen kokemuksen tiedostamiselle. Fenomenologisessa tutkimuksessa on kuitenkin joitakin teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta, kuten ihmiskäsitys, käsitys kokemuksesta ja merkityksistä. Aiempiin tutkimuksiin otetaan etäisyyttä tutkimuksen teon ajaksi (Laine 2010, 34 – 35.) Omassa tutkimuksessani teoria lähti rakentumaan vasta aineiston analyysivaiheen loppuksi.

Laine (2010, 36) kirjoittaa hermeneuttisen kehän ongelmasta, jolla hän tarkoittaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkija ryhtyy aineiston kanssa eräänlaiseen vuoropuheluun, jonka tavoitteena on ymmärtäminen. Varsinainen tieto syntyy vasta tuossa dialogissa. Tutkiva ote on kehämäistä liikettä aineiston ja

oman tulkinnan välillä. Tähän pyrin myös omassa tutkimuksessani. Teoreettinen viitekehys rakentui vasta aineiston analyysivaiheen loppuvaiheessa, vuoropuheluna aineistosta nousevien merkityskokonaisuuksien kanssa.

Perttula (2005, 144 – 145) kuvaa fenomenologista metodia fenomenologisen reduktion käsitteellä. Reduktion avulla tutkija kokee uudelleen tutkittavan tutkimustilanteessa kuvaaman kokemuksen. Sulkeistamisella tutkija pyrkii tunnistamaan tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja siirtämään ne syrjään tutkimuksen teon ajaksi. Reduktion toinen vaihe, muuntelu, seuloa esille tavat, joihin tutkittavan kokemus ilmenee. Mitä systemaattisemmin tutkija muuntelua toteuttaa, sitä objektiivisempaa tutkimus Perttulan mukaan on.

Fenomenologia tavoittelee objektiivisuutta, mutta tutkija on siinä subjekti, jonka tajunnassa ymmärrys tutkimuskohteesta rakentuu. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan ymmärtäminen on intuitiivista, jolloin ymmärtäminen tapahtuu aiheeseen uppoutuneena. Perttula viittaa fenomenologisen metodin kohdalla tutkimusvaiheeseen, jota hän nimittää uudelleen eletyksi kokemukseksi. (Perttula 2005, 146.)

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä kappaleessa pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti sen, kuinka tutkimukseni teko ja analyysivaihe eteni, mikä on tutkimukseni tarkoitus sekä millaisia erityispiirteitä lasten haastatteluun tutkimuksen tekoon ja sen valmisteluun toi.

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan esiopetusta lapsen kokemana yhdeksän esiopetusikäisen lapsen ainutlaatuisen kokemuksen kautta. Olen pyrkinyt kuvaamaan lapsen kokemusmaailmaa mahdollisimman autenttisella tavalla, siten että tulosten tulkintaosassa lasten ääni olisi mahdollisimman paljon esillä.

Aineiston keruu lähti liikkeelle ymmärtämisen vaateesta. Pyrin siis ymmärtämään lasten kuvaamaa todellisuutta niin kuin he sen minulle kuvaavat. Tulosten analyysi ei ole rakentunut tutkimuskysymyksittäin, vaan analyysin teossa heittäydyin avoimeen dialogiin lasten kokemusten kanssa. Moilanen ja Räihä (2010, 53) viittaavat siihen, kuinka tutkimuskysymykset voivat täsmentyä ennen aineiston keruuta tai sen aikana. Aineisto voi olla myös olemassa ennen varsinaisten tutkimuskysymysten muotoutumista.

Minun tutkimuksessani tutkimuskysymykset muotoutuivat pikkuhiljaa aineiston keruun lomassa ja analyysin myötä. Moilanen ja Räihä (2010, 52) kirjoittavat myös tutkijan esiyymmärryksen tiedostamisen tärkeydestä tutkimuskysymysten asetteluvaiheessa. Olen pyrkinyt kysymysten osalta aineistolähtöiseen lähestymistapaan tiedostaen omat ennakko-oletukseni. Varsinaiset tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

Mitkä asiat esiopetuksessa ovat lapselle merkityksellisiä?

- Millaisia ilmaisuja lasten puheissa on kuultavissa ja mitä muuta lapset haastattelun aikana tuottavat (esimerkiksi piirtäen)?

Miten esiopetuksen eri sisältöalueet näyttäytyvät esiopetusikäisen lapsen kokemana?

- Onko sisältöalueet kuultavissa lasten puheissa?

Miten esiopetusikäinen lapsi näkee itsensä toimijana esiopetuskontekstissa?

- Kuuluuko lapsen toimijuus lasten puheissa?

Mitä esiopetusikäinen lapsi ajattelee kouluun siirtymisestä?

- Tämä kysymys tarkentui haastatteluiden jälkeen.

Tutkimukseni rajausta pohtiessani päädyin siihen, että tarkoitukseni ei ole laadullisesti mitata tai arvioida lasten haastatteluissa esiin nousevia yksittäisiä sisältöalueita. Minua kiinnosti tutkijana ennen kaikkea näiden esiopetuksen sisältöalueiden saama painoarvo lasten puheissa ja heidän ilmaisuissansa. Tutkijana pyrin tietysti esittämään tulkintoja, mistä nämä ilmaisut kertovat ja miksi jokin sisältöalue nousee merkityksellisemmäksi haastattelemieni lasten puheissa. Tutkimukseni on rajautunut yhteen, koulun yhteydessä toimivaan esiopetusryhmään itäisellä Uudellamaalla.

3.2 Tutkimuksen etenemisen vaiheet

Aineistolähtöinen tutkimukseni alkoi fenomenologiseen menetelmäkirjallisuuteen tutustumisella. Kaikki yhdeksän haastattelua toteutuivat marraskuussa 2013. Haastattelujen litterointi tapahtui joulukuun 2013 aikana ja itse analyysivaihe kevään 2014 aikana. Kesän ja syksyn 2014 aikana kirjoitin teoriaosuutta vuoropuhelussa tulosten tulkintaosan kanssa.

Tutkimusaineiston ensimmäinen työstövaihe on kuvaus siitä, mitä aineistossa on sanottu. Tutkija tuo kuvaukseen mahdollisimman vähän itseään pyrkien kuitenkin löytämään haastattelusta olennaisen. Tutkittavan oman näkökulman tavoittaminen edellyttää aineiston kuuntelemisen ja lukemisen useaan kertaan. Kuvaus tehdään haastateltavan omalla puhekielellä. Kuvailuvaiheessa tulee välttää tulkintoja. (Laine 2010, 40.) Litterointivaihe oli tutkimukseni teossa työläimpiä vaiheita. Lasten haastattelujen kuunteleminen ja litterointi vei paljon työtunteja. Samalla tämä työstövaihe käynnisti varsinaisen tutkimuksen teon, kun litteroituja tekstejä läpikäydessäni aineistosta alkoi nousta esiin olennaisia merkityskokonaisuuksia.

Kuvailuvaiheen jälkeen pyritään aineistosta saamaan esille merkityskokonaisuuksia. Fenomenologit korostavat tässä intuition merkitystä, eli tutkijan omaan intuitiiviseen, elämäkokemuksen myötä kehittyneeseen merkitysten tajuun. Merkityskokonaisuudet löydetään samanlaisuuden perusteella. Tällöin tutkija tulkitsee omalla kielellään ensimmäisen tason kuvauskieltä. (Laine 2010, 41 – 42.) Tämän vaiheen olen kuvannut tarkemmin alakappaleessa 3.4 Analyysin eteneminen. Olen siinä pyrkinyt kuvaamaan, kuinka yksilökohtaiset merkityskokonaisuudet muuttuvat laajemmiksi yleisiksi merkityskokonaisuuksiksi. Tässä analyysitavassa olen käyttänyt mukaillen giorgilaista (vrt. Lehtomaa 2005, 181) menetelmää näiden merkityskokonaisuuksien hahmottamiseksi.

Synteesivaiheessa tavoitteena on luoda kokonaiskuva kuvattavasta ilmiöstä. Tässä vaiheessa selvitetään merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita. Tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin. (Laine 2010, 43 – 44.) Oman tutkimukseni synteesivaihe todentuu Johtopäätökset ja pohdinta -kappaleessa, jossa pyrin kiteyttämään tulosten tulkintaosan ja teoriataustan välisen dialogin synteesiksi, yhdeksi kokonaisuudeksi.

Osa synteesivaihetta on jo teoriataustan rakentaminen lasten omille tulkinnoille, sillä teorian kanssa keskustelu auttaa ilmiön tarkastelussa ja muovaa tutkijan ymmärrystä suhteessa tutkittavaan ilmiöön.

3.3 Tiedon hankinta kokemuksista

3.3.1. Lapsi haastattelun kohteena

Onko ylipäänsä mahdollista kerätä pieniltä lapsilta luotettavaa tietoa? Kirmanen (1999, 199) viittaa pienten lasten kielellisiin sekä kognitiivisiin ”vajavuuksiin” sekä johdateltavuuteen. Viime vuosina on kuitenkin alettu korostaa lasten mahdollisuutta tulla keskustelujen osapuoliksi. Helavirta (2007, 629-630) kirjoittaa, kuinka lasten omat näkökulmat ovat jääneet sosiaalityön tutkimuksen kentällä vähälle huomiolle. Näin koen olevan edelleen myös kasvatustieteen kentällä. Marleena Stolp (2012, 425 – 427) viittaa artikkelissaan siihen, kuinka lapsuudentutkimus on vielä nuori tieteenala ja kuinka tutkimuksen kentällä lasta ei tulisi käsittää liian erilaisena, mutta ei liian samanlaisenakaan aikuiseen verrattuna. Oman tutkimukseni erityisyys syntyy juuri siitä, että tutkimuskohteena on lapsi ja hänen kokemusmaailmansa. Tutkimuksessani näen lapsen aktiivisena subjektina, joka myös vaikuttaa ympäristöönsä (vrt. Stolp 2012, 425).

Helavirta (2007, 631) tuo artikkelissaan esille lasten haastattelemiseen liittyvän erityisyyden ja viittaa tällä epätasavertaiseen suhteeseen aikuisen ja lapsen välillä. Hän viittaa myös Kirmanen tapaan lasten erilaisiin kognitiivisiin valmiuksiin sekä tutkimuseettisiin kysymyksiin. Helavirta kirjoittaa myös, kuinka kysymysten asettelulla ohjataan sitä, millaista tietoa saadaan. Haastattelu antaa tilaa yllätyksellisille vastauksille toisin kuin lomaketutkimus. Samoin lasten haastatteluissa on ominaista lasten tapa siirtyä asiasta toiseen nopeasti. (Helavirta, 2007, 631-633.)

Alasuutari (2005, 158) tuo esille, kuinka lasten vastaamista helpottaa, kun kysymykset liitetään lasten arkisiin tilanteisiin, rutiineihin sekä lähimenneisyyden tapahtumiin. Helavirta (2007, 634) viittaa, kuinka avoimet kysymykset toimivat paremmin lasten haastatteluissa kuin suorat miksi-kysymykset. Kysymykset

”Kerrotko lisää?” ja ”Mitä sinä ajattelet siitä?” ovat esimerkkejä näistä avoimista kysymyksistä. Helavirta (2007, 633) mainitsee Kallialan (1999) väitöskirjatutkimuksen, jossa Kalliala lasten haastattelujen sijaan ”haasteli” lasten kanssa. Kalliala vertaa lasten haastatteluja sieniretkeen, jonka aikana hyvän saaliin saamiseksi tulee poiketa tieltä, mutta jolloin on kuitenkin pidettävä huolta pääsuunnasta. Tämä vertaus kuvastaa lasten puhetulvaa ja haastattelijan suhtautumista siihen ja on mielestäni varsin osuva.

Samoin tutkimuspaikan valintaa kannattaa pohtia. Minä toteutin haastattelut lapsille tutussa esiopetusympäristössä normaalin esiopetuspäivän lomassa. Helavirta (2007, 636) viittaa myös lasten liikkumiseen ja liikkeeseen, joka saattaa olla lapselle keino viestittää kokemuksista tai asioista, joille ei löydy sanoja. Stolp (2012, 425) taas kuvaa lapsiystävällisiä tiedonkeruumenetelmiä, jolloin lasta voi pyytää haastattelun lomassa esimerkiksi piirtämään tai kertomaan tunteistaan erilaisten tunnekorttien avulla. Myös Helavirta (2007, 637) pitää piirtämistä ja tarinankerrontaa hyvinä haastattelun tukikeinoina. Omaan haastattelurunkooni (liite 1) liittyi myös piirrostehtävä, jossa lapset piirsivät itselle mieluisista ja ei-mieluisista asioista esiopetuksessa. Kirmasen (1999, 205) mukaan lasten haastattelu kannattaa aloittaa neutraaleilla kysymyksillä perheestä ja muista läheisistä ihmisistä. Noudatin tätä neuvoa omassa haastattelurungossani. Samoin Kirmanen (1999,204) kirjoittaa tutustumiskäyntien merkityksestä ensikontaktin luomisen apuna. Itse rantauduin lapsiryhmään jo ennen haastatteluja ja tutustuin lapsiin jo etukäteen, ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista.

Danby, Ewing ja Thorpe (2011, 75) viittaavat haastattelijan vuorovaikutustaitoihin lasten haastattelutilanteessa. Hekin kirjoittavat haastattelua täydentävien materiaalien käytöstä. Danby ym. (2011, 75) pitävät tärkeänä perehtymistä menetelmäkirjallisuuteen haastatteluun valmistautumisvaiheessa. Danby ym. (2011, 81) kirjoittavat Kirmasen (1999, 204) tapaan, kuinka haastatteluun kannattaa varata aikaa enemmän kuin yksi kerta, tuttuuden luomisen näkökulmasta. Itse aloitin tutkimuksen teon perehtymällä menetelmäkirjallisuuteen sekä lapsen tutkimuksen teon kohteena. Se auttoi minua haastattelukysymysten muotoilussa sekä itse haastatteluihin valmistautumisessa. Samoin vierailin esiopetusryhmässä ennen varsinaisten haastattelujen alkamista, jotta olisin jollakin tavalla lapsille entuudestaan tuttu. Haastattelut toteutin yhdellä kertaa, vaikka muutamassa tapauksessa mietinkin toista, tarkentavaa, haastattelua tehtäväksi. Litteroidessani haastatteluja luovuin tästä

ajatuksesta, sillä koin, että tietynlainen lasten kerronnan autenttisuus olisi toisella haastattelukerralla kadonnut. Luotin siis siihen, että lapset kertoivat heille merkitykselliset asiat hyvin välittömästi ja spontaanisti.

Lasten haastattelemisessa on otettava huomioon, että lupa haastattelemiseen tulee pyytää lapsen lisäksi myös lapsen vanhemmilta. Pyysin kirjalliset luvat vanhemmilta lasten haastatteluihin. Kymmenestä esikoululaisesta yhdeksän vanhemmat tämän luvan antoivat. Helavirta (2007, 636) mainitseekin, että haastattelujen lähtökohtana ovat lasten toiveet tilanteen luonteesta, eikä vanhempiakaan saa tässä kohtaa unohtaa.

3.3.2 Avoin haastattelu

Eskolan ja Suorannan (2008, 85) mukaan Suomessa haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Haastattelu muistuttaa keskustelua, mutta siinä on mukana tutkijan aloitteet ja se etenee tutkijan johdattelemana. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet, haastatteliija ja haastateltava, vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2008, 85.)

Avoin haastattelu on keskustelunomainen ja kaikkien haastateltavien kanssa ei välttämättä käydä kaikkia teema-alueita läpi. (Eskola & Suoranta (2008, 86). Lasten kanssa toteuttamani avoin haastattelu muistutti enemmän ”haastelua” kuin itse haastattelua.

Laine (2010, 37) pitää haastattelua laaja-alaisimpana keinona lähestyä toisen ihmisen kokemusmaailmaa. Hän viittaa, että kokemuksiin päästään vielä paremmin käsiksi liittämällä haastatteluun videointia tai vaikkapa kuvien tuottamista. Haastattelukysymysten tulee olla avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia. Fenomenologisen haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen, jossa haastateltavalle jää mahdollisimman paljon tilaa. Kysymykset pyritään laatimaan konkreettisiksi, kokemuksellisiksi ja todellisuuden kuvailemiseen houkutteleviksi. (Laine, 2010, 38.)

Omassa tutkimuksessani lasten haastattelut olivat hyvin keskustelunomaisia.

Lähestyin aihetta lasten ehdoilla. Kysymysten asettelussa pyrin välttämään ohjailua ja pyrin siihen, että lapset olivat äänessä, enkä minä. (Liite 1) Tämä johti siihen, että syrjähtelimme aiheesta aika ajoin ja tehtävänäni oli palauttaa keskustelu takaisin aiheen äärelle. Lapset esittelivät omia kasvunkansioitaan ja tähän meni haastatteluista paljon aikaa. Samoin piirrostehtävään kului aikaa olettamaani enemmän. Pyrin aikatauluttamaan haastatteluja niin, etteivät ne venyneet liian pitkiksi ja lasten viireystilan muutokset olivat helppoja aistia.

3.4 Analyysin eteneminen

Avoimet haastattelut tuottavat runsaasti tutkimusaineistoa ja näin asettaa analyysille erityisen haasteensa. Omassa analyysissäni nojaudun Lehtomaan (2005, 181) esittämään analyysimenetelmään, joka pohjautuu Amedeo Giorgin kehittämään fenomenologiseen psykologian menetelmään. Tämä menetelmä jakaantuu kahteen osaan seuraavasti:

I Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

1. Tutkimusaineistoon perehtyminen, kokonaisuuden hahmottaminen.
2. Keskeisten sisältöalueiden muodostaminen.
3. Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan.
4. Merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle.
5. Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnosten sijoittaminen sisältöalueisiin.
6. Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.
7. Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.

II Yleisen merkitysverkoston luominen

1. Tutkimusasenteen omaksuminen: yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat ehdotelmia yleisestä tiedosta.
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuttaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi.
3. Sisältöalueiden muodostaminen.
4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin.
5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen.
6. Muodostetaan ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi.
7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

(Lehtomaa 2005, 181).

Kiviniemi (2010, 79) kirjoittaa aineiston analysoinnin prosessiluonteisuudesta. Hänen mukaansa aineiston käsittely kannattaa aloittaa jo kenttävaiheen aikana. Tätä neuvoa noudatin myös omassa tutkimuksen teossani. Kuuntelin haastatteluja nauhalta useita kertoja jo ennen litterointeja ja ”keskustelin” aineistoni kanssa koko litterointityön ajan. Litteroituja liuskoja kertyi yhteensä 75 sivua.

Lähdin liikkeelle kokonaisuuden hahmottamisesta lukemalla litteroituja tekstejä useita kertoja läpi. Yliviivaustusseja apuna käyttäen alkoi tästä aineistosta nousta esille keskeisiä sisältöalueita, jotka kirjasin ensin käsin, haastattelu kerrallaan, ranskalaisin viivoin, pyrkimyksenäni pelkistää nämä haastattelut. Tämä työvaihe oli hyvin intuitioon perustuvaa. Menetelmäkirjallisuuteen perehtyessäni huomasin, että ennen yleistä analyysia minun tulee luoda yksilökohtainen merkitysverkosto aineistolleni. Tämän oivalluksen jälkeen palasin haastatteluihin uudelleen, yksitellen, ja tein saman työn uudelleen, ikään kuin varmistaen, että olen nostamassa oikeasti keskeiset asiat ja tulkinnat tarkastelun kohteeksi. Perttulan (2005, 144) mukaan fenomenologinen metodi on keino ymmärtää, mikä toisten kokemuksissa on olennaista.

Analyysini eteni siis giorgilaisuutta mukaillen, yksilö kerrallaan kohti yleistä merkitysverkostoa (vrt. Lehtomaa 2005, 182). Pyrin etsimään haastatteluaineistostani haastattelu kerrallaan välttämättömän, tulkinnallisen ytimen. Yksilökohtaisten tarkastelun jälkeen pyrin muodostamaan yleisempää merkitysverkostoa, kaikille

haastatelluille yhteisiä ydinmerkityksiä. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoitti lasten haastatteluista esiin nousevia olennaisia kokemuksia (vrt. Lehtomaa 2005, 185). Näitä yleisiä merkitysverkostoja muodostui tutkimuksessani yhteensä kuusi kappaletta. Aineiston analyysini on puhtaasti aineistolähtöinen, tosin merkitysten alkaessa nousta tulkinnan tasolle, aloin samanaikaisesti etsiä tulkinnoilleni peilauspintaa, taustateoriaa, johon tulkintani ja analyysini lasten kokemuksista voisi nojata.

Lasten tuottamien merkitysten, kokemusten, tulkitseminen oli haastavaa, mutta samalla antoisaa työtä. Ilmaisujen rikkaus, lasten kokemusmaailma sekä kielelliset haasteet värittävät keräämääni aineistoa. Tämän pyrin myös tulkintaosassa tuomaan esille.

4. TULOSTEN TULKINTA

Tässä kappaleessa on aineistosta esiin nousevat yleiset merkityskokonaisuudet omina alakappaleinaan. Näitä alakappaleita on yhteensä kuusi. Näiden yleisten merkityskokonaisuuksien jälkeen on synteesi sekä yksityiskohtaisista- että yleisistä merkitysverkostoista, ja siitä miten päädyin omaan tulkintaani.

Olen halunnut tuoda tulkintaosaani mahdollisimman paljon lasten ääntä mukaan, jotta tutkimukseni lukija voi myös kyseenalaistaa ja haastaa aineistostani tekemäni tulkinnat. Näissä lasten haastatteluotoksissa on nähtävissä haastattelujen yksilökohtaisempi taso. Pysin pitämään oman tulkintani erillään tekstiosassa siten, että lasten omat ilmaisut ovat tekstissä kursivilla ja sitaatein. Sitaaateissa haastattelija esiintyy kirjaimella H ja haastateltavat on koodattu joko tytöksi T tai pojaksi P sekä numeroitu.

Tutkimuksessani on mukana yhdeksän esikouluikäistä lasta Itä-Uudeltamaalta. Näistä tyttöjä on kaksi ja loput seitsemän poikia. Tämä sukupuolijakautuma voi omalta osaltaan heijastua tulosten tulkintaan.

4.1 ”Ninjakirppareita ja murkkukaupunkii”

Leikin merkitys korostui haastatteluissa selvästi (vrt. kuviot 1 ja 2) ja muodostui itsessään yhdeksi merkityskokonaisuudeksi. Leikin massiivinen esiintyminen lasten haastatteluissa kuvastaa mielestäni myös sitä, miten leikki ja leikinomaisuus ovat, ainakin tässä esiopetusryhmässä, keskeisellä sijalla eri esiopetuksen toiminnoissa ja sisältöalueissa. En kysynyt lapsilta suoraan mieluisinta puuhaa esiopetuksessa, mutta leikin merkityksellisyys ilmeni haastatteluissa mm. seuraavalla tavalla:

H: --- Minkäslainen aamu sulla on ollu?

T1: Hyvä.

H: Joo. Kiva. Mitäs sä oot ehtinyt täällä tekemään? Tänä aamuna?

T1: Leikkii ulkona, sitte tota... Ehtiny tuolla alakerrassa kattoon yks pöörustus.---

Aamu oli ollut hyvä, koska leikille oli jäänyt aikaa. Samoin leikki tuli toimintona tytön suusta nopeasti, muuta tekemistä hän joutui selvästi hakemaan muistista.

Haastatteluissa seitsemän lasta mainitsi suorasti leikin esikoulupuuhana. Tulkitsin myös jalkapallon peluun pihalla leikiksi, koska se perustui vapaaehtoisuuteen, samoin kuin esimerkiksi kivien keräilyn pihamaalla.

"H:--- Mitä sä oot tänään ehtinyt tekemään?"

P1: No tota mä oon aamulla eskarissa pelannu jalkapalloa ja muuta mä en oikein muista ees.

P1:--- Ja sit vähän leikitään, välil täällä on leluapäivä--- Ja sit on kiva pelata noitten isompien kanssa sitä jalkapalloa.--- Tykkään keräillä kiviä tuolta pihalta. Nytkin mulla on taskussa kolme kiveä."

Kysyttäessä tekemisistä kaikki lapset eivät mieltäneet leikkiä varsinaiseksi tekemiseksi. Mietin kovasti, mistä tämä tulkinta oli lähtöisin. Voisiko aikuisen aktiivisen roolin puuttuminen tästä toiminnosta toimia selittävänä tekijänä?

"H: Mitäs sä oot jo ehtinyt tänään tekemään?"

P2: No... en kauheesti mitään. Pelannu jalkkista."

Samainen poika vastasi kysyttäessä, mitä eskarissa yleensä tehdään:

"H: Mitäs te yleensä teette täällä eskarissa?"

*P2: No tehdään vaikka jotain askartelujuttuja, tehää jotain tai... Pupulan tehtäviä tai ...
--- Ja sit opetellaan aakkosia ja tehdään kuva-arvotuksia."*

Tästä pojan kommentista syntyy väistämättä vaikutelma, että lapsen silmissä esiopetuksessa tekeminen on jotakin, mitä aikuinen tuottaa lapselle, tai ainakin yhdessä lapsen kanssa. Leikki (tässä haastattelussa jalkapallon peluu) on jotakin, mitä lapsi itse tuottaa ja lapsi ikään kuin mitätöi pelaamisen arvon siitä aikuiselle kertoessaan. Jäin pohtimaan, miksi näin on. Onko syy meissä aikuisissa ja siinä, miten me arvotamme lasten keskinäistä, omaehtoista leikkiä?

Litteroituja haastatteluja lukiessa ja haastatteluja nauhalta kuunnellessa

syntyi vaikutelma, että lapsi sanallisti itselleen merkitykselliset asiat hyvin spontaanisti, empimättä. Tämä käy ilmi seuraavasta katkelmasta P3:n haastattelussa:

H: Mua kiinnostaa ihan hirveesti, mitä te teette täällä eskarissa?

P3: No... Välillä leikitään.

H:--- piirtäisit semmosen asian eskarista, joka on sulle tosi mieluista. Mistä sä tykkäät ihan hirveesti. Tulisko sulla heti mieleen semmonen?

P3: No tulee.

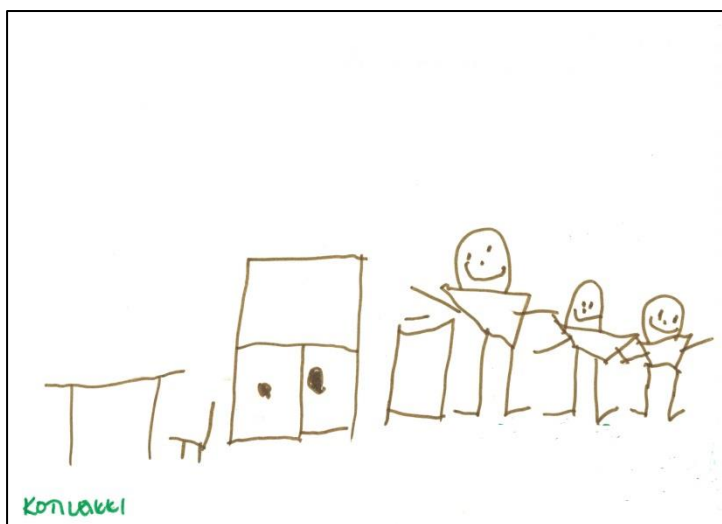
H: Kiva. Mä annan täältä sulle tällasen valkosen paperin. Mikä se asia on?

P3: Leikkiminen.

H: Leikkiminen. Mikä leikki on erityisesti sulle mieleen?

P3: No kotileikki.---

Se, että P3 nimesi leikin tekemiseksi esikoulussa ja myöhemmin tuotti piirrostehtävässä kotileikin mieluisimpana puuhana, tukee tätä tulkintaa. Piirrostehtävään käytetty aika sekä yksityiskohtien kuvailu itse leikkitilanteesta korostivat leikin merkityksellisyyttä pojalle.



Kotileikki

Samoin tämä spontaani leikin nimeäminen esikoulutekemiseksi ilmenee P7:n haastattelukatkelmasta:

"H: Mitäs täällä tehdään?"

P7: Leikitään.

H: Leikitään. Mitä sä leikit täällä eniten?"

P7: Autoilla.

H:--- Mitäs siellä ulkona tehdään?"

P7: Leikitään.

H: Mitäs te ootte tänä aamuna leikkineet ulkona, muistat sä?"

P7: Jalkapalloo.---"

Tästä katkelmasta käy myös ilmi, kuinka lapsi itsekin määrittää jalkapallon pelaamisen leikiksi ja tämä tukee siis tulkintaani pelin vapaaehtoisesta luonteesta.

P1-pojan kasvunkansioista löytyi piirustus, johon hän oli taltioinut kuvan mieluisasta ulkoleikistä:

"H: Oolalaa. Mitäs sieltä oikein löytyy?... Muistat sä mitä sä oot piirtänyt?"

P1: Tässä mä kerään mun kaverin kanssa tota vettä ränneistä.---"

Tämä leikki saattaisi ulkopuolisen silmin näyttää joltain muulta kuin leikiltä. Silti tekemisen vapaaehtoinen luonne ja sen merkityksellisyys lapselle teki siitä leikin.

Seuraavassa katkelmassa haastateltava poika nimeää piirtämisen leikiksi. Tulkinnan tasolla siis tämä tekemisen omaehtoisuus määritteli tekemisen leikiksi. Se on jotakin, mitä aikuinen ei "hallinnoi":

"H: Mikä on semmonen asia tai tekeminen, mikä on täällä eskarissa tosi kivaa?"

Piirtämisen ääntä

H: Kukas siinä on?"

P4: Joku

H: Kuka? Joku täältä eskarista?"

P4: Mmmm, minä.

H: Sinä. Okei. Mitä tässä on?

P4: Leikki.

H: Leikki. Hmmm.

Piirtämisen ääntä

H: Mikäs siihen tulee?

P4: Siit tulee mun piirustuksii, mitä mä haluun---

Tulkinnassa paino on siis pojan viimeisellä repliikillä ”mitä mä haluun”. Haastattelun edetessä, poika nimeää toistamiseen piirtämisen leikiksi. Epämieluisana tekemisenä hän nimeää legoleikin. Tässä kohtaa mietin, miksi hän koki legoleikin negatiivisena. Toistiko leikki itseään? Oliko legoilla leikkiminen liian ”valmiiksi pureskeltua”, yllätyksetöntä ja ennalta arvattavaa?

Seuraavasta katkelmasta on nähtävissä, kuinka lapsen (P5) oli vaikea kuvailla leikin juonta. Hän välttää kertomisen tuskan toteamalla, ettei muista leikkiä. Tutkijana minua harmitti, etten ollut havainnoimassa itse leikkutilannetta. Nimesikö lapsi leikin siksi, että se oli tuoreeltaan muistissa vai oliko tämä leikki sellainen, jota leikittiin usein ulkoiluissa? Tekikö leikin taisteluefekti leikistä mieluisan? Näin saattoi hyvinkin olla.

”H: Mitä sä oot tänään ehtinyt tekemään?

P5: Hmm, leikkiny.

H: Mit te ootte leikkiny?

P5: Ninjakirppareita.

H: Ninjakirppareita. Kerros vähän. Mikäs se semmonen leikki on?... Mitä siinä tehdään? Onks teillä ninjat?

P5: Niitten pitää taistella.

H: Aaa, ootteks te ulkona vai sisällä?

P5: Ulkona.

H: Miten ne taistelee?

P5: Hmmm... en muista.”

Leikin mielekkyyttä lisäsi aivan varmasti se, että poika oli leikkinyt sitä parhaimpien esikoulukavereidensa kanssa. Leikki mieluisassa seurassa on itsessään palkitsevaa, leikin sisältö voi olla tällöin vain pieni sivujuonne.

Seuraavassa tytön haastattelussa leikki korostui monella tapaa. Se tuli ilmi kysyttäessä, mutta myös tarkasteltaessa tytön kasvunkansiota, jonne hän oli taltioinut itse valmistamansa pizzaleikin välineistön:

”H: --- Sit sä ehdit vielä tonne uloskin, kun mä tulin sut sieltä hakemaan.

T2: Joo.

H: Mitäs te siellä teitte?

T2: Sellasta murkkukaupunkii.

H: Murkkukaupunkia? Muurahaisille?

T2: Niin.

H: Mitäs te olitte jo siihen saanut tehtyä

T2: No taloja ja taloja...

H: Mikä tää mahtaa olla? (kasvunkansiota tutkien)

T2: Se on pizza

H: Mitä pizzaa se mahtaa olla

T2: Nakkipizzaa.

H: Okei.

T2: Siinä on nakkeja.

H: --- Sitten sä oot kirjottanut pizzakioski.

T2: Mmm.

H: Onks sulla ollu leikki?

T2: Mulla on sinne kalojaki.

H: Okei.

T2: Nää on keltasia.

H: Ai noi on niitä pizzanpalasia ja pizzoja vai... Tykkäät sä pizzasta?

T2: Joo.

T2: --- Ja mä oon tehny myös kolikoita. Niillä voi ostaa.

H: Oi... Sulla on koko leikki siellä tallella. Joo... Ootteks te leikkinyt noilla

T2: Joo,---”

Leikin arvostus näkyi siinä, kuinka pizzaleikki oli kokonaisuudessaan tallennettu kasvunkansioon. Epäselväksi jäi, oliko tämä leikki tallennettu kansioon lapsen omasta halusta vai aikuisen toimesta.

Haastatteluita väritti lasten positiivisuus ja yhteistyötaidot leikkitalanteissa. Ainoastaan kahdessa haastattelussa (P6 ja P1) sivuttiin konfliktitilannetta leikissä tai muussa tekemisessä:

”H: Piirräät siihen toiselle puolelle sellasen jutun, mikä ei oo niin mukavaa eskarissa. Tuleeks sulle heti mieleen, mistä sä et tykkää eskarissa ollenkaan?

P6: Tulee

H: Nonni, mikäs se on?

Piirtämisen ääntä

H: Mitä siihen tulee?... Siinä on oikea mutrusuu. Kuka siinä on?

P6: Minä.

H: Mikä ei oo mukavaa?

Piirtämisen ääntä.

H: Mikä ei oo mukavaa eskarissa?

P6: Kohta näät... arvaat.

H: Ai kohta nään.

Piirtämisen ääntä.

H: Kukas siinä on?

P6: Minä, eiku L.

H: L, onks L tuolta yläkerrasta?... Onko?... Mitäse tekee?

P6: No ku se aina hakkaa joskus.---”

P1-poika taas kuvailee mielipahaansa:

”P1: Välillä mä jopa piirrän.

H: Okei.

P1: Ja välillä mä piirrän tarkkaan ja välillä silleen hosuen.

H: (naurua) Ai onks se vähän päivästä kiinni?

P1: Joo.

H: Okei.

P1: Sit se on viel tuulestakin kiinni, mikä tuuli.

H: Niin kuin oma tuuli? Mieliala?

P1: Niin.

H: Joo.

P1: Onko paha päivä vai hyvä. Tai surkee tai surullinen.

H: Joo. Jos on surullinen, niin mimmmostas jälkeä sillon syntyy?

P1: No sillon syntyy vähän sellasta märkää kun mun silmistä tippuu niitä kyneleitä.

H: Ai?

P1: Silti vähäsen suttusta.

H: No entäs sillon kun on vihanen tai...

PI: No sitten kun mä oon vihanen mä teen ihan näin (viitto ilmaan), niin tulee ihan suttusta.---"

4.2 Aikuisjohtoisuus vs. lapsilähtöisyys

Toiseksi merkityskokonaisuudeksi haastatteluista nousi lasten osallisuus suhteessa omaan tekemiseen ja tuotoksiin esikoulussa. Lasten haastatteluissa on kuultavissa esiopetuksen hyvin aikuisjohtoinen toimintakulttuuri. Lasten omat valinnat näyttävät näiden haastatteluiden valossa hyvin vähäisiltä. Lapset ilmaisevat aikuisjohtoisuutta raadollisestikin: ”sain piirtää” ja ”piti tehdä” –tapaisin ilmauksin. Toisaalta silloin kun lasten omaa ääntä on kuultu, on se tuottanut hyvin rikasta ”kulttuuria”.

Mieluisat puuhat esiopetuksessa lasten piirtäminä	Mainintoja
Leikki	3
Jalkapallo	3
Pupulan tehtäväkirja	1
Ruokailu	1
Television katselu	1

KUVIO 1: Mieluisat tekemiset esiopetuksessa (piirrostehtävä)

Edellä oleva kuvio (kuvio 1) osoittaa, kuinka haastatelluille lapsille merkitykselliset tekemiset esiopetuksessa ovat pääsääntöisesti jotakin omaehtoista tekemistä, kuten leikki sekä jalkapallon pelu. Näissä toiminnoissa lasten osallisuuden taso on korkea.

Seuraavat lyhyet katkelmat kolmesta eri haastattelusta osoittavat, miten lapset sanoittavat aikuisjohtoisuutta tutkiessamme yhdessä heidän kasvunkansioitaan:

T1: Sit tänne mä piirsin vielä kakun.

H: No mä huomaan... Synttäririkakun.

T1: Sai piirtää jotakin.

T1:--- Sitte tää, me saatiin värittää sellasia värityskuvia, niin mä väritin tämmösen.---

"H:--- No ni. Mitäs tässä sitten on?

P2: Siin on mun kuva, mä sain piirtää sen itte.---

"H: ---Olalaa. Mitäs siinä on?

T2: Piti tehdä joku kiva paikka kavereiden kaa. Missä on kavereiden kaa.

H: Aha. Ja sä oot piirtänyt Linnanmäen?

T2: Niin. Tossa on mukkelismakkelistalo. Se on väärinpäin.---

T2: --- Piti värittää joku kuva.

H: Aha

T2: Oli Nalle Puh kuviakin.

T2: Sit piti piirtää..ööö... jostain hauskaista paikasta.

H: Mikäs paikka toi on?

T2: Uimahalli.

T2: Sitten piti piirtää itsen näkönen ihminen

H: Joo.

T2: Samanlaiset vaatteet... Sillä välin sai piirtää toiselle puolelle.---

Samainen tyttö (T2) oli taltioinut kasvunkansioon upean pizzaleikin itse askartelemiensa täytteiden ja rahojen kera. Tämä leikin taltioiminen kertoo siitä, kuinka lasten omaa tuotosta kuitenkin aikuistenkin silmissä arvostetaan.

Lasten odotukset esikoululle ja -opetukselle voivat olla hyvin

aikuisjohtoisuusmyönteisiä. Lapsen osallisuus, tai osallistumattomuus, ei ole haastateltujen lasten silmissä negatiivinen asia. Haastatteluista huokuu lasten odotukset aikuisten ohjaamaa ja suunnittelemaa toimintaa kohtaan. Tämä käy ilmi seuraavasta lyhyestä katkelmasta:

”H: Mitä sä oot jo ehtinyt tänään tekemään?”

P2: No... en kauheesti mitään. Pelannu jalkkista.---”

Esikoulussa ei lapsen silmissä ole tehty mitään, koska aikuinen ei ole ollut osallisena jalkapallon peluussa. Omaehtoinen tekeminen ei tämän pojan silmissä ole ”mitään”. Samainen poika piirsi mieluisimmaksi puuhakseen esikoulussa Pupulan tehtäväkirjan, jonka tekemisessä aikuisella on merkittävä rooli.

Osallisuuden merkityksellisyys lapselle voi näkyä hyvin konkreettisella tavalla. Seuraavassa haastatteluotteessa tyttö piirtää itselle mieluista puuhaa:

”H:--- Mikä sulle on tosi mieluista, kun oot täällä näin. Piirtäsit mulle semmosen siihen.

T2: Joo.

H: Tuliks sulle heti mieleen?

T2: Tuli.

H: Mikäs se on se asia?

T2: Olla ruokailussa.

H: Aha. Mikäs siitä tekee mukavan?

T2: Nooo... Musta on kiva ottaa tarjotin ite ja muut välineet.

H: Omat välineet?

T2: Koska päiväkodissa oli aina valmiina.---”



Ruokailu (T2)

Seuraavassa katkelmassa on nähtävissä, miten lapsi hahmottaa esiopetusta aikuisjohtoisuuden ja struktuurin kautta:

”H:--- Mitä te yleensä eskarissa teette?”

T2: No ekan me ollaan pihalla. Sitten kun kello soi niin mennään jonoon ja leikitään hetki ja sitten mennään sisään ja mennään omille paikoille. Ekalla kerralla me saatiin mennä ihan minne vaan. Nyt meidän pitää mennä niille samoille paikoille. Sitte saa ottaa joskus vapaat touhut ja joskus eskaritehtäviä, sitte saa vapaat touhut ainaki, ja sitten mennään syömään, sitten on joku kesken tai luetaan Porkkanamylyn satua---”

Nämä ”vapaat touhut” kuvastavat tämän tytön kohdalla omaa osallisuutta, jotakin tekemistä, jonka saa valikoida itse, muu tekeminen on aikuisen ennalta suunnittelemaa ja ohjaamaa.

Aikuisen ”rakentamasta” kulttuurista kertoi haastatteluissa viittaukset kuukauden teemaan, joka oli koko koululle yhteinen, aikuisten etukäteen päättämä teemakokonaisuus:

”T1: -- Me tehtiin semmoset... Ku ekaks me oltiin niinku ulkona. Sitte me menttiin aamunavaukseen ja siellä tehtiin pieni esitys. Sit ne kerto mikä on tän viikon... ööö... se teema, niin sitten tota me piirrettiin joku uni paperille---”

Aikuisjohtoisuus on kuultavissa myös seuraavassa katkelmassa pojan (P1) haastattelusta. Teema tuntui olevan hänelle merkityksellinen, sillä poika kertoi siitä varsin yksityiskohtaisesti:

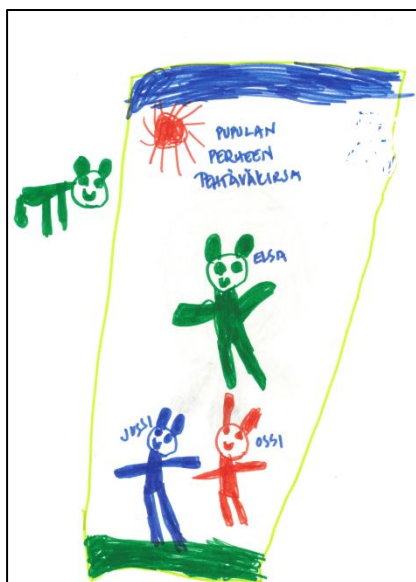
H: --- Tuleeks sulla eskarista vielä lisää asioita?

P1: No välil tänne saa tuua, niin ku välil, nyt täällä on niin ku toi nukkumiskausi niin ku toi nukkuminen on aihe, nii me saatiin semmoset nukkumislistat, mitkä ajat me saadaan nukkua ja se pitää värittää. Sit tääl on välil semmosia ööö aamunavauksia ku vaihtuu ne kuukaudet niin tota sit siinä, siin vaiheessa niin ainakin sillon kun alkaa aina ne unikaudet niin arvaa mitä?

H: No?

P1: Niin sillon mennään koko koulun väki paitsi kutoset niin menee tonne ööö koulun saliin niin siellä on kynttilöitä lattialla ja esitetään sellanen esitys. Ja siellä on pilkkopimeetä mut vaan kynttilät on lattialla ja siel takana siin rampilla on vaan valot. Nyt ei tuu muuta (mieleen).---

4.3 Pupulan tehtäväkirja



Pupulan perheen tehtäväkirja (P2)

Pupulan tehtäväkirja, oikealta nimeltään Pikkumetsän esiopetusmateriaali, pitää sisällään eheytyesti äidinkielen, matematiikan sekä ympäristö- ja luonnontiedon sisältöalueilta tehtäviä. Lapsiryhmässä, jossa haastattelut toteutettiin, tehtäväkirjalle oli

oma tuokionsa kerran viikossa. Tehtäväkirjan tekeminen mainittiin haastatteluissa yhteensä yhdeksän kertaa (vrt. kuvio 2).

H: ---Osaitsit sä kertoo niistä (tekemisistä), mitkä on semmosia, mitä sulla on jäänyt mieleen?

T2: No tänään on ainaki eskaritehtäviä... keskiviikkona.

H: Ai keskiviikkona on eskaritehtävöpäivä?

T2: Niin.

H: Minkälaisia ne eskaritehtävät on?

T2: No sellasii ei kauheen hankalia. Meillä on sellaset tehtäväkirjat.

H: Aha. Muistat sä mimmosia siellä on ollu?

T2: No sellanen. Yks sellanen yks käsi pitää värittää kummal piirtää. Mä oon oikeekätinen, mun piti värittää oikee ja sitte piti niinku oli sellasia vasaroita ykkönen ja kakkonen ja kolmonen ja nelonen ja vitonen ja kutonen niin ne piti niinku viivoittaa jos yhes ois niinku yksi niinku vasara niin se piti laittaa ykköseen.

H: Hmm. Okei.

T2: Viivalla. Ja sitte on ollut sellanen että oli niinku erilaisia niin piti johonkin piti ympyröidä yksi, johonkin ympyrään piti laittaa kaksi ja johonkin kolme ja johonki neljä. Ja ollaan harjoiteltu kirjaimia ja niit piti niinku öööö vahvistaa... Ja pisteestä pisteeseen.---

Tyttö (T2) kertoi tehtävistä hyvin yksityiskohtaisesti. Useita haastatteluista väritti kuitenkin kielellisen ilmaisun niukkuus, kuten seuraavista lyhyistä katkelmista käy ilmi:

H: --- Mitä te yleensä teette?

P5: Leikitään.

H: Leikitte. Okei, teettekö muuta kuin leikitte?

P5: Joo, piirretään.

H:-- Tuleeks sulla muita asioita mieleen, mitä täällä tehdään?

P5: kirjaimii tehään.”

”H: --- Mitä te teette täällä eskarissa?

P3: No... Välillä leikitään

H: Joo.

P3: Sitten välil tehään semmosta kirjaa...

H: Mikäs kirja, muistat sä mikäs kirja se on?... Onks se se Pikkuväen... Pikkumetsän...

P3: En mä muista enää sitä...

H: Mitäs siellä kirjassa on? Millasia tehtäviä?

P3: No en mä enää muista.---”

Vaikka poikien ilmaisu oli niukkaa, tehtäväkirjan tekohetket tuntuivat olevan heille yksi olennainen osa esiopetusta. He nimesivät tämän tekemisen hyvin nopeasti, heti leikin rinnalla.

Yksi haastatelluista pojista (P2) oli hyvin tehtäväorientoitunut. Tämä käy ilmi alla olevasta haastattelukatkelmasta. Samainen poika myös piirsi piirrostehtävässä mieluisimpana tekemisenä Pupulan perhe –tehtävien tekemisen. Poika oli myös aiemmin aamusta keskusteltaessa todennut, ettei ollut juuri ehtinyt tekemään mitään, vaan oli ”pelannut jalkekista”. Esiopetus tämän lapsen silmin näyttäytyi aikuisen suunnittelemana tekemisten jatkumona.

”H:--- Mitäs te yleensä teette täällä eskarissa?

P2: No tehään vaikka jotain askartelujuttuja tehää jotain tai... Pupulan tehtäviä tai...

H: Mitä tehtäviä?

P2: Pupulan

H: Pupulan tehtäviä.

P2: Pupulan perhe.

H: Joo. Pupulan perhetehtäviä. Niin?

P2: Ja sit opetellaan aakkosia ja tehdään kuva-arvoituksia.

H: Opetellaan aakkosia... Mitä ne on ne kuva-arvotukset?

P2: Et piirretään jotain kuvia, kuvista jotain osioa ja sitte jonkun lapsen pitää arvata, mikä se asia se on.

H: Aha. Okei. Tuleeks sulla muuta mieleen?

P2: No ei kauheesti.---

4.4 Jalkkista ja liikuntaa

Neljäntenä merkityskokonaisuutena haastatteluista nousi esiin liikunta, ja erityisesti jalkapallon peluu. Tämän merkityskokonaisuuden osalla mietin, millainen vaikutus haastateltujen sukupuolijakautumalla on tähän tulokseen. Olisiko liikunnan merkityksellisyys noussut näin korkeaksi, jos aineistossa olisi ollut enemmän tyttöjä?

Kuviosta 2 seuraavalla sivulla on nähtävissä, mitkä asiat lapset kokivat esiopetuksessa epämieluisina. Tytöt nimesivät ja piirsivät epämieluisana tekemisenä tässä kohtaa ulkoilun ja metsäretken. Tästä voisi päätellä, että poikien vastaukset värittävät liikunnan osuutta aineistossa ja tuovat siihen liikuntamyönteisen painotuksen. Tytöt eivät myöskään maininneet liikuntaa millään tavoin haastattelujen aikana.

Huomionarvoista on myös, kuinka kaksi haastatelluista lapsista nimesi leikin (auto- ja legoleikin) epämieluisina toimintoina. Tutkijana en päässyt tämän ajatuksen taakse. Autoleikki (P7) oli tämän pojan kohdalla kuitenkin paljon leikitty. Kokiko hän leikin toistavan itseään? Nämä leikit perustuvat valmiina oleviin leikkimateriaaleihin, autoihin ja legoihin. Voisiko olla niin, että mieluisa leikki on sellainen, jossa lopputuotokseen pääsee itse vaikuttamaan? Kuten esimerkiksi T2-tytön pizzaleikissä. Epämieluisat puuhut esiopetuksessa kuvastavat myös esiopetusikäisen lapsen hyvin konkreettiseen perustuvaa ajattelua. P2 -poika ei pidä tomaatista, joten esiopetuksessakin ikävintä oli tomaatin syöminen.

Epämieluisat puuhat esiopetuksessa lasten piirtäminä	Mainintakertoja
Leikki (auto- ja legoleikki)	2
Ulkoilu	1
Metsäretki	1
Piirtäminen	1
Palapelit	1
Laulaminen	1
Tomaatti (syötynä)	1
Kiusaaminen	1

KUVIO 2: Epämieluisat tekemiset esiopetuksessa (piirrostehtävä)

Kuviosta 2 on myös nähtävissä, ettei lapsilla ole selkeästi mitään yhtä epämieluisaa puuhaa tai tekemistä esiopetuksessa. Mikään yksittäinen toiminto ei saanut useampia mainintoja.

Poikien päivä täyttyi ulkoiluissa jalkapallon pelaamisesta. Se kuului haastatteluissa, ja myös näkyi piirrostehtävän muodossa: kolme pojista piirsi jalkapallonpeluun mieluisimmaksi tekemiseksi esiopetuksessa:

H: --- Mitä sä oot tänään ehtinyt tekemään?

P1: No tota mä oon aamulla eskarissa pelannu jalkapalloa ja muuta mä en oikein muista ees."

Ja koulusta puhuttaessa sama poika esittää toiveen:

"P1: Niin ja sitten tota niin mä haluaisin oppia tekeen tosi isoja ilmareita sitten kun mä meen kutoselle.

H: Tarkotat sä ilmapotkuja?

P1: Joo. --- Niin ku tälleen tästä maaliin... (näyttää)."

Jalkapallon merkityksellisyys kuului haastatteluissa vastausten spontaaniutena, kuten seuraava katkelma pojan (P6) haastattelusta osoittaa:

H: --- Nyt mietit sellasen asian, mistä tykkäät täällä tosi...

P6: Joo, tiedän.

H: Tiedät jo. Okei, nonni. Kerrot sä mullekin, mikä se on se asia?

P6: Jalkkis.

H: Jalkapallo. Pelaatteko te sitä ulkona vai sisällä?

P6: Ulkona totta kai!

H: Kenen kanssa sä pelaat?

P6: Nooo aika monen koululaisen. ---"

Pojilla oli tapana pelata jalkapalloa myös yhdessä koululaisten kanssa ja tämä tuntui olevan pojille myös hyvin merkityksellinen asia, kuin ovi isojen poikien koulumaailmaan.

Haastatteluissa kuuluu myös torstain ohjattu liikuntahetki salissa (kaksi mainintaa). Tätä tuokiota värittää poikien puheissa aikuisjohtoisuus:

H: Mitäs te yleensä teette torstaisin?

P3: No torstaisin käydään yleensä siellä salissa.

H: Mitä siellä salissa tehdään, kun mä en koskaan ollu?

P3: No siellä liikutaan ja tehään jotain juttuja.

H: Aha. Kenen kanssa te liikutte?

P3: No aikuisten ---."

Silti nämä torstain liikuntahetket olivat pojista selvästi mieluisia:

P2: --- No välillä on jollain liikka ja sitte aina torstaisin on toi jumppa.

H: Okei. Mitäs te siellä jumpassa teette?

P2: No jumpataan ja hauskoja leikkejä.---

H: --- Tuleeks sulla muuta mieleen?

tauko

P2: No... Ulkoliikuntaa.

H: Okei.

P2: Välillä.

H: Niin sä pelaat jalkapalloa, niinkö?

P2: Ei se oo mitään sellasta, et sellasta ett vähän leikitään siellä.”

Pojalle (P2) jalkapallo ei ollut ulkoliikuntaa, vaan jotakin, minkä aikuinen on suunnitellut ja jonka aikuinen ohjaa. Samainen poika kertoi haastattelun alussa pelanneensa jalkapalloa, joka ei ”oo kauheesti mitään”. Liikunta oli hänelle merkityksellistä juuri aikuisen ohjaamana toimintona ja se teki siitä mielekkään. Mielekkyyttä lisäsi toiminnan leikinomaisuus. Ohjatuissa liikuntahetkissä oli ”hauskoja leikkejä”.

Tytöt kuvasivat heille epämieluisia puuhia piirrostehtävän muodossa:

”H: Tuleeks sulle heti mieleen, mikä ei oo niin kivaa?

T1: Kaikki on yhtä kivaa... (naurua)

H: Sitten ei oo pakkokaan piirtää, jos oot sitä mieltä et ei oo mikään epämieluisia.

T1: Nyt mä keksin.

H: Kerrot sä?

T1: Metsäretki.

H: Metsäretki ei oo. Osaat sä kertoa miksi sä et pidä siitä?

T1: Siksi että... En mä oikein osaa kertoa.---”

T2-tyttökin piirsi hänelle epämieluisamman asian. Itse ulkoilu ei ehkä olisi niin epämieluisa, eikä liikkuminen siellä, mutta ulko- ja sadevaatteiden pukeminen muutti toiminnan tylsäksi tämän tytön silmissä:

H: Onks sulla pipo päässä?

T2: On

H: No niin... Vielä tupsukin siihen... Onks se polku vai tie?

T2: Polku.

H: Missä sä oikein meet siinä kuvassa?

T2: Ööö... eskarissa.

H: Joo. Mistä tilanteesta tää kertoo? Mikä...

T2: Mä en tykkää mennä... Mä en tykkää olla pihalla.

H: Aha. Mut oishan se pitänyt arvata tosta hatusta. Et tykkää olla pihalla. Joo. Mikä se on se asia, miks sä et välitä olla pihalla?

T2: Noo... Mä en haluis pukee niin paljo päälle."

Haastatteluja värittää myös tyttöjen erilainen ulkoilukulttuuri. Tytöt eivät osallistuneet ulkoiluissa jalkapallon peluuseen, vaan ulkoiluaikana he leikkivät omaehtoisia leikkejä, kuten esimerkiksi aiemmin kuvattua murkkukaupunkia.

4.5 Koulu opin paikkana

Viidentenä merkityskokonaisuutena haastatteluista nousi esille lasten kokemukset kouluun siirtymisestä. Kouluun siirtyminen näyttäytyi haastattemieni lasten silmissä vielä verraten kaukaiselta asialta. Haastattelut toteutettiin marraskuun 2013 aikana, jolloin koulun aloitukseen oli vielä reilusti aikaa ja esiopetusvuosikin oli vasta käynnistynyt pari kuukautta aikaisemmin. Toisaalta esiopetus oli järjestetty koulun

yhteydessä ja haastatellut lapset esimerkiksi söivät koulun ruokalassa ja liikkuivat koulun liikuntasalissa. Koulu oli heille siis rakennuksena todella tuttu. Samoin välitunneilla koululaisilla ja esikoululaisilla oli yhteisiä leikkihetkiä esimerkiksi jalkapallon peluun muodossa.

Koulu näyttäytyi lasten puheissa selkeästi oppimisen paikkana. Yhdeksästä lapsesta seitsemän mainitsi haastattelun aikana jollakin tavalla koulussa opiskeltavan taitoja tai että siellä opitaan erilaisia asioita. Koululla oli siis heidän silmissään selkeä funktio, tarkoitus. Koulu edustaa tässä tutkimuksessa mukana olleille lapsille voimakkaasti paikkaa, jossa opitaan ja opiskellaan asioita. Johtuiko tämä koulun selkeä funktio lasten mielissä siitä, että esiopetus toteutettiin koulun yhteydessä? Vai vastaisivatko päiväkodin yhteydessä esiopetusta saavat lapset samalla tavoin koulun tehtävästä kysyttäessä?

Lasten ajattelun konkreettisuus heijastui koulukeskusteluun ja odotukset kouluun siirtymisestä olivat osalla lapsista hyvin konkreettisia, kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi:

H:--- Minkälaisia ajatuksia sulla on siitä kouluun lähdestä?

P2: Noh onhan se ihan mukavaa.

H: Mitä sä aattelet että siinä on kaikkein mukavinta?

P2: No se et mä saan vähän opiskella kun siellä on sellaset penkit, pöydät, missä on avattava kansi.

H: Ai pulpettia tarkoitat.

P2: Joo.

H: Joo.

P2: Meil on ihan tavalliset pöydät eskarissa.

H: Joo, se tuntuu kivalta. Mietityttääkö sua mikään asia siinä kouluun lähdessä?

P2: En tiää.--- ”

Tai kuten P5-poika asian niukasti toteaa:

"H:--- Mitä siellä koulussa tapahtuu?"

P5: Ööö..., luetaan."

P3-pojalle koulu oli vielä jäsentymätön asia, mutta koulun funktio oli kuitenkin selvillä. Koulussa opetellaan asioita:

"H:--- Ja sitten kun tulee ens elokuva niin sä lähdet kouluun. Tuut sä tähän kouluun?"

P3: No ihan tähän kouluun.

H: Joo-o. Mitäs sä aattelet siitä kouluun menosta?"

P3: No vähän jännää.

H: Mikä siinä ehkä jännittää eniten?"

P3: En mä sitä tiä. Mikä jännittää eniten.

H: Joo. Te ootte tuolla koululaisten parissa vähän liikkuneetkin. Mitä sä luulet, että siellä koulussa tehdään?"

P3: Opetellaan asioita.---"

Koulu saattoi olla ajatuksen tasolla esiopetusikäiselle lapselle vielä kaukainen ja vaikeasti hahmotettava asia:

"H: Sä meet ens syksynä kouluun, niin mitä sä aattelet siellä koulussa tapahtuu?"

P4: En mä oo aatellu yhtään.

H: Et oo vielä aatellu sitä asiaa. Mut jos nyt aattelisit, niin mitäs siellä koulussa vois tapahtua? Mitä varten mennään kouluun?"

P4: Sen takii, ett me opitaan.

H: Mitä te opitte siellä koulussa?"

P4: En minä tiedä?"

H: Mitä siellä opetellaan?"

P4: Ehkä ruotsia tai englantia.

H: Ai puhumaan vieraita kieliä. Niin... Opetellanks siellä jotakin muuta?"

P4: En mä tiä.--- "

Eräälle haastateltavista (P6) koulu ei näyttänyt lainkaan perinteisenä oppimisen paikkana, vaan sai merkitysfunktionsa samaan kouluun tulevan ystävän muodossa:

*H: --- Niin mitä sä aattelet, mitä siellä koulussa tapahtuu?... Mitäs te teette?... (hiljaisuus)
Mut sä odotat sitä kumminkin?*

P6: (nyökkää) Niin mä saan ainakin kivan kaverin, sit ku mä meen ykköselle, niin M tulee.

H: Tuleeko?

P6: Niin, paras kaveri.

H: Noni, se tulee samaan kouluun. Joo, sehän on ki...

P6: Se menee vasta eskariin---."

Kolmen haastateltavan silmissä (P7, T2 ja P1) koulu edusti hyvin perinteistä opin ja opiskelun paikkaa:

H: --- Sä meet ens syksynä kouluun... Minkälaisia ajatuksia sulla on siihen?

T2: Et siel tehtäis kivoja läksyjä.

H: Odotaks sä sitä kouluun menoa?... (nyökkää) Odotat. Mitä sä odotat siinä eniten?

T2: No sitä kun saa läksyjä.---

P1 –poika kertoo toiveistaan koulun suhteen hyvin vuolaasti:

H: Minkälaisia ajatuksia sulla on kouluun menosta?

P1: No sitä, että mä oppisin lukemaan siellä parhemmin, sitten mä oppisin kirjoittaa ja kaikkea ja sit mä lukisin ihan kaikkee tota, sit mä oppisin tarkasti piirtämään, ja sitäkin mä miettisin, että mä haluaisin ett saisin tämmöset kynät (pöydällä on tussit)

H: Ai tommoset tussit?

P1: Niin ja sitten tota niin mä haluaisin oppia tekeen tosi isoja ilmareita sitten kun mä meen kutoselle.---

Myös koulukeskustelussa kuuluu paikoin lasten kielellisen ilmaisun niukkuus, kuten seuraavasta katkelmasta (P7) käy ilmi:

H--- Mitäs ajatuksia sulla on siitä koulusta?

P7: En mä tiää.

H: Mitä siellä tehdään?

P7: Opiskellaan.

H: Mitä siellä opiskellaan?

P7: Jotakin.

H: Mitä?

P7: Numeroita.

H: Numeroita. Aivan, mitäs muuta?

P7: En tiää.

4.6 Esiopetuksen sisältöalueet lasten puheissa

Lasten puheita värjitti leikkikeskeisyys. Haastattelemani yhdeksän lasta mainitsivat 27 kertaa leikin kuvaillessaan esiopetusta (vrt kuvio 5 sivulla 58). Sisältöalueiden olemassaoloa lasten puheissa ja niitä toisistaan erotellakseni rakensin kuvion 3, johon olen kerännyt lasten spontaanit kerronnat siitä, mitä esiopetuksessa tapahtuu:

Lapsi	Esiopetuksessa tehdään... (haastattelijan kysymykseen vastaus)
T1	"Leikitään, aamupiirissä, askarrellaan, tehään eskaritehtäviä. Lauletaan, katotaan välillä elokuvia... sitten me piirretään laulun mukaisesti--- sitte ollaan ulkona---"
T2	"No ekan me ollaan pihalla. Sitten ku kello soi niin mennään jonoon ja leikitään hetki ja sitten me mennään sisään ja mennään omille paikoille--- Sitte saa ottaa joskus vapaat touhut ja joskus eskaritehtäviä, sitte saa vapaat touhut ainaki ja sitten mennään syömään--- luetaan Porkkanamyllyn satua---"
P1	"No tota tehään tehtäviä, leikitään ulkona ja leikitään sisällä ja ollaan aamupiirissä ja istutaan ja puetaan ja mennään taksilla kotiin... Opetellaan vähän kirjaimia ja sitten lukemaan--- välil käydään kattoon tuol yläkertaryhmässä elokuvia... välillä mä jopa piirrän---"
P2	" No tehään vaikka jotain askartelujuttuja tehää jotain tai... Pupulan tehtäviä... Ja sit opetellaan aakkosia ja tehdään kuva-arvotuksia... No välillä on jollain liikka ja sitte aina torstaisin on toi jumppa... Ulkoliikuntaa
P3	"Välillä leikitään... Sitten välil tehään semmosta kirjaa... Torstaisin käydään yleensä siellä salissa... siel aina liikutaan ja tehään jotain juttuja"
P4	"Leikitään... Syödään."
P5	" Leikitään... Piirretään... Kirjaimii tehdään."
P6	"Tehtäviä!"
P7	"Askarrellaan... Leikitään... Ulkona leikitään jalkapalloo"

KUVIO 3: Esiopetuksen sisällöt lasten kuvailemina

Kuvio 3 tuo esille sen, kuinka esikoulutehtävien tekeminen oli keskeisellä sijalla lasten kuvailuissa siitä, mitä esiopetuksessa tehdään. Esiopetuksen sisältöalueista ”Pupulan tehtävähetki” piti sisällään kielen ja vuorovaikutuksen, matematiikan ja ympäristö ja luonnontiedon alan tehtäviä.

Lasten haastatteluissa oli kuultavissa korostuneesti myös askartelu ja piirtäminen (viisi mainintaa). Tämä kertoo, ainakin tämän esiopetusryhmän kohdalla, taiteen ja käden töiden arvostuksesta yhtenä merkittävänä esiopetuksen sisältöalueena. Kolmantena merkittävänä sisältöalueenaan lasten haastatteluista nousee terveys sekä fyysinen ja motorinen kehitys. Ulkoilun tai liikunnan mainitsi viisi haastatelluista lapsista.

Näiden sisältöalueiden esille tuleminen lasten puheissa ei minua tutkijana hämmästyttänyt. Olin saanut esiopetusryhmän opettajalta etukäteen, ennen toteutuneita lasten haastatteluita, ryhmän viikko-ohjelmarungon ja näille kaikille kolmelle sisältöalueelle oli varattu oma aamupäivänsä. Sen sijaan minua jäi mietityttämään, miksi musiikki loisti poissaolollaan lasten puheissa. Sillekin oli nimittäin varattu oma viikonpäivänsä ohjelmasta.

Tämän aineistoni valossa lasten kuvailujen ulkopuolelle esiopetuksen sisältöalueista jää ainoastaan etiikka ja katsomus. Ehkä sen kohdalla on juuri niin kuin se on kuvattu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2010, 14): eettinen kasvatus on osa kaikkea toimintaa. Eettinen kasvatus olisi saattanut nousta näkyväksi sisältöalueeksi, jos tutkimukseni olisi luonteeltaan esimerkiksi etnografinen ja olisin käyttänyt päiviä havainnoidakseni lasten leikkiä tai yhteisiä aamupiirikeskusteluja.

4.7. Tulkinnan yksilökohtainen taso

Aineiston analyysini yksilökohtaisempaa tasoa pyrin seuraavaksi kuvaamaan laatimallani analyysitaulukolla (kuvio 4). Siihen olen kerännyt jokaisesta haastattelusta keskeiset sisällöt ja muuttanut ne tutkijan kielelle. Tämä ”tutkijan kieli” edustaa alustavaa tulkintaani haastatteluista. Analyysitaulukko (kuvio 4) on kiteytys

siitä, mistä tulosten analysointini yksilökohtainen taso alkoi. Lukemalla jokaista haastattelua litteroituna useita kertoja ja kuunneltuani niitä nauhalta useamman kerran, alkoi aineistosta nousta merkityskokonaisuuksia, jotka ovat nähtävissä taulukon ”tutkijan kieli” -osiossa.

Tämän yksilökohtaisen tarkastelun ja analyysin jälkeen lähdin muodostamaan yleistä merkitysverkostoa. Yksilökohtaisen analyysitaulukon, joka on ikään kuin kooste tai pelkistys lasten haastatteluista, teon jälkeen aloin vielä numeerisesti laskemaan, kuinka monta kertaa eri esiopetuksen toiminnot ja sisältöalueet esiintyivät lasten puheissa. Tästä syntyi kuvio 5.

Haastateltava:	Keskeinen sisältö:	”Tutkijan kieli”
T1. Perheessä kolme lasta, äiti ja isä. Kuollut kissa.	Kasvunkansion kuvat virittävät keskustelua. Paljon ” <i>piti piirtää, saatiin värittää</i> ” kuvailua Päivästrukturi hallussa, musiikin/laulun mukainen piirtäminen mielekästä Koulun teemasta kertominen Epämieluisista metsäretket Koululta odottaa askartelua	Aikuisen määrittämää, lapsen osallisuuden määrä pieni Esiopetuksen sisältöalueet nähtävissä toiminnassa myös lapsen silmin Koulumaisuus, koulun kulttuuri Liikunta? Ei suuria odotuksia, luonteva suhtautuminen, ajatus kaukainen
T2. Perheessä äiti, isä, pikkuveli ja koira. Koira tuntuu tärkeältä.	Murkkukaupunkileikistä ja pizzaleikistä kertominen Kasvunkansiosta kertominen ” <i>piti tehdä joku kiva paikka...</i> ” Päivästrukturi hallussa. ” <i>saa joskus vapaat touhut...</i> ” Eskaritehtävistä kertominen Esikoulussa mukavinta ruokailu, epämieluisina ulkoilu Odottaa koululta läksyjä	Leikin merkityksellisyys lapselle, oma tuotos tärkeä. Aikuisen rooli, lapsen osallisuus pientä. Aikuisen rakentama arki Tehtäväkirjan merkityksellisyys lapselle Koulun kulttuuri kiehtoo liikunta? Koulukypsä
P1. Perheessä kaksi lasta, koira, äiti ja isä.	Jalkapallosta kertominen heti haastattelun alkuun, koululaisten kanssa pelaaminen mieluisinta puuhaa esikoulussa.	Liikunnan/jalkapallon tärkeys toiminnassa

	<p>Tehtävien tekemisen ja sisä/ulkoleikit mainitsee välittömästi. Mainitsee osaavansa jo kirjoittaa.</p> <p>Puhuu paljon pöytä/istumapaikoista sekä aamupiirin nimeää useampaan kertaan</p> <p>Mainitsee lelopäivän ja vanhempien tutustumispäivän, samoin kivien keräilyleikin.</p> <p>Koulun temasta vuolaasti kertominen</p> <p>Koululta odottaa, että ”<i>oppisin lukemaan parhemmin ja kirjoittaa ja kaikkea... haluaisin oppia tekemään tosi isoja ilmareita..</i>”</p>	<p>Tehtäväorientoitunut, leikki tärkeää/mieluista</p> <p>Struktuurin merkitys arjen hallinnassa lapselle?</p> <p>Leikin merkityksellisyys ja kodin rooli (omat lelut)</p> <p>Koulun kulttuuriin kasvaminen</p> <p>Koulutyöskentelyyn orientoitunut, jalkapallo edelleen merkittävässä roolissa</p>
<p>P2. Perheessä kolme lasta, äiti, isä kaksi kissaa, kaloja ja kilpikonna</p>	<p>Mainitsee jalkapallon peluun heti alkuun</p> <p>Kasvunkansiota tutkittaessa puhutaan paljon pelaamisesta. ”<i>Siin on mun kuva, mä sain piirtää sen itte..</i>”</p> <p>Pupulan tehtävät mainitsee välittömästi, samoin kuva-arvoitukset. Jumpassa hauskat leikit. Pupulan tehtäväkirja mieluisinta. Piirtää siitä hartaasti.</p> <p>Epämieluisinta esikoulussa tomaatin syönti. Koululta odottaa pöytiä ”<i>missä on se avattava kansi</i>”</p>	<p>Merkityksellistä.</p> <p>Lapsen osallisuuden määrä töiden valikoinnissa omaan kansioon pientä.</p> <p>Tehtäväorientoitunut, nauttii aikuisen tarjoamasta toiminnasta.</p> <p>Konkretiataso.</p>
<p>P3. Perheessä äiti, isä ja kaksi lasta.</p>	<p>Nimeää leikin ensimmäisenä tekemisenä ”<i>välillä leikitään</i>”.</p> <p>Piirtää kotileikin mieluisimpana puuhana.</p> <p>”<i>Sitten välillä tehään semmosta kirjaa...</i>”</p> <p>Torstain liikuntatuokiot (ohjatut) nimeää myös varsin nopeasti.</p> <p>Epämieluisista puuhaa palapelit ja piirtäminen</p> <p>Koulussa ”<i>opetellaan asioita... On vähän jännää..</i>”</p>	<p>Leikin merkityksellisyys</p> <p>Pupulan tehtäväkirja tärkeä.</p> <p>Aikuisen rooli liikuntahetkillä merkittävä.</p> <p>Ei omaehtoista tekemistä. Joko kaverin tai aikuisen ohjaamaa.</p> <p>Koulu vielä kaukainen asia ajateltavaksi. Koulu opin paikka.</p>

<p>P4. Perheessä äiti, isä ja neljä lasta.</p>	<p>Esikoulussa yleensä <i>"leikitään ja syödään"</i>. Piirtää piirustuksen, jonka nimeää leikiksi, mieluisimpana puuhana. Epämieluisin tekeminen legoleikki. Kouluun lähdestä kysyttäessä vastaa: <i>" En oo aatellu yhtään"</i></p>	<p>Leikin tärkeys lapselle korostuu sekä puheessa että piirustuksessa. Leikin vapaaehtoinen luonne, omat valinnat ja osallisuuden määrä suuri. Kertoi heittäneensä legolla. Mahdollinen riitatilanne kyseisessä leikissä? Koulu vielä marraskuussa kysyttäessä kaukainen asia.</p>
<p>P5. Perheeseen kuuluvat äiti, isä ja haastateltava. Lisäksi nimeää mummun ja vaarin perheeseen.</p>	<p>Aloittaa haastattelun kertomalla aamun ninjakirpparileikistä. Nimeää leikin myös ensimmäisenä esikoulutekemisenä. Piirtää mieluisana tekemisenä autoleikin. Piirtänyt kasvunkansioon tarkkoja kuvauksia perheen lomamatkoista. <i>"kirjaimii tehdään "</i> Ei epämieluisia puuhaa esikoulussa. Tai ei ainakaan nimeä sellaista. Koulussa <i>"luetaan"</i>.</p>	<p>Leikin merkityksellisyys. Perhe tärkeä Pupulan tehtäväkirjahetki jäänyt mieleen aamun toimista. Koulu vielä kaukainen asia.</p>
<p>P6. Perheessä neljä lasta sekä äiti ja isä.</p>	<p>Kasvunkansiossa kuvia jalkapallon peluusta. Piirtää sen myös mieluisimpana puuhana. Puhuu paljon koululaisten kanssa pelaamisesta. Kysyttäessä, mitä eskarissa tehdään nimeää painokkaasti: <i>"tehtäviä!"</i> Haastattelussa kuvakortit muistuttamassa esikoulun toiminnoista. Kysyy kesken haastattelun <i>"koska mennään sinne unijuttuun?"</i> Epämieluisana puuhana piirtää riitatilanteen, tappelun, jossa on ollut mukana Koulusta ajattelee, että <i>"mä saan ainakin kivan kaverin, sit ku mä meen ykköselle..."</i></p>	<p>Liikunnan/jalkapallon tärkeys. Tehtäväorientoitunut. Pupulan tehtäväkirja mieluinen. Koulun teema kiinnostaa. Kaverit ja jalkapallon peluu jatkuu myös koulussa. Koululla sosiaalinen funktio.</p>
<p>P7. Perheeseen kuuluvat äiti, isä ja viisi lasta.</p>	<p>Nimeää leikin ensimmäiseksi tekemiseksi. Kertoo leikkivänsä autoilla eniten. Puhuu myös askartelusta.</p>	<p>Leikin tärkeys lapselle.</p>

	Ulkoleikiksi nimeää jalkapallon.	Jalkapallon vapaaehtoisuuteen perustuva luonne => leikkiä.
	Mieluisinta puuhaa jalkapallo, epämieluisinta autoleikki.	Toistaisiko leikki itseään?
	Koulussa ” <i>opiskellaan numeroita</i> ”	Koulu vielä kaukainen asia. Koulu oppimisen paikka. Haastattelua väritti kielellisen ilmaisun niukkuus.

KUVIO 4. Yksilökohtaiset merkitykset

Seuraavalla sivulla olevaa taulukkoa (kuvio 5) apuna käyttäen alkoivat muodostua yleiset merkityskokonaisuudet. En pyrkinyt analyysiin tutkimuskysymyksittäin, vaan heittäydyin aineistoni kanssa dialogiin, tutkijan esiyymmärrys mukana. Kuviossa 5 on mukana oma tulkintani siitä, miten eri sisältöalueet näkyivät, tai pikemminkin kuuluivat, lasten puheissa. Kuukauden teeman katsoin kuuluvan ennen kaikkea terveys-sisältöalueen alle, koska koulun teemana marraskuussa oli uni ja nukkuminen, mutta siinä on tulkintani mukaan myös viitteitä etiikka-sisältöalueen huolenpidon teemasta. Taulukon vinoumaa aiheuttaa leikki, sillä sehän ei ole oma sisältöalueensa, vaan pitää sisällään oikeastaan kaikki esiopetuksen sisältöalueet. Pizzaleikin rahat ovat yhtä lailla matematiikkaa kuin lapsen omaa tuottamaa taidetta ja kulttuuria.

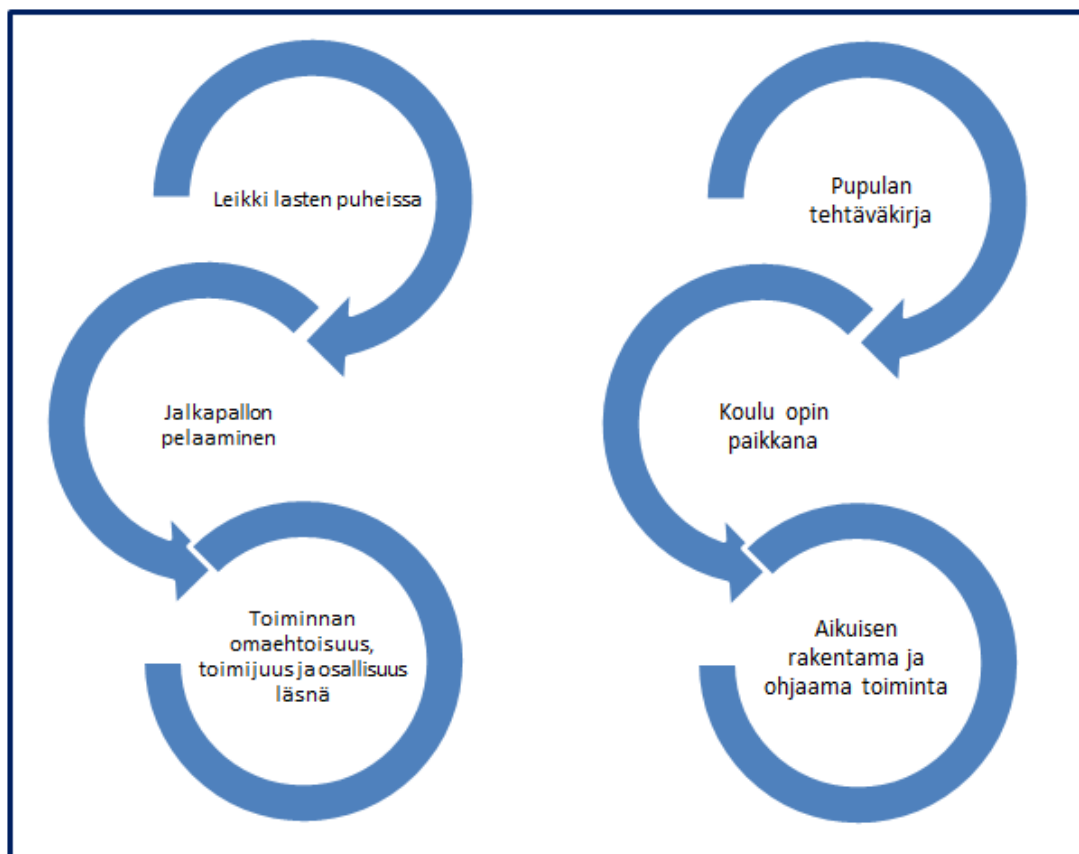
Lasten mainitsemat esiopetuksen toiminnot	Mainintakertoja	Esiopetuksen sisältöalue, tutkijan tulkinta
Leikki	27	Kaikki sisältöalueet yhdessä
Askartelu	5	Taide ja kulttuuri, leikkimateriaalia
Esikoulutehtävät (kirjan tehtävät)	9	Kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, ympäristö- ja luonnontieto
Piirtäminen	6	Taide ja kulttuuri
Ulkoilu (sisältää metsäretket, vapaaehtoisen jalkapallon peluun)	7	Terveys, fyysinen ja motorinen kehitys, etiikka ja katsomus
Kuukauden teema	3	Terveys, kieli ja vuorovaikutus, etiikka
Ohjattu liikunta	2	Terveys, fyysinen ja motorinen kehitys
Ruokailu	4	Terveys
Musiikki	2	Taide ja kulttuuri
Elokuvan katselu	2	Taide ja kulttuuri
Aamupiiri	3	Kieli ja vuorovaikutus, mukana myös muut sisältöalueet

KUVIO 5: Lasten mainitsemat esiopetuksen toiminnot

4.7 Tulkinnan yleinen taso

Leikin massiivinen esiintyminen lasten haastatteluissa sai minut tutkijana pohtimaan yleisen merkitysverkoston muodostamista pitkään. Leikin ja jalkapallon vahva läsnäolo kertoi minulle tutkijana sen, kuinka haastattemilleni esiopetusikäisille lapsille oma toimijuus ja osallisuus olivat tärkeitä elementtejä toiminnan merkityksellisyyden kannalta.

Yleistä merkitysverkostoa pohtiessani visualisoisin lasten ilmaisut ajatuskarttaehdotelmaksi. Lasten ilmaisuista yleinen merkitysverkosto muovautui tulkinnassani ikään kuin kahdeksi erilliseksi haaraksi, jossa toisessa kuuluu vahvasti lasten oma toimijuus ja toisessa vastaavasti aikuislähtöisyys. Syntyneitä yleisiä merkitysverkostoja päädyin kuvaamaan oman kehätulkintani tavoin kuviossa kuusi seuraavanlaisesti:



KUVIO 6: Yleisten merkitysverkostojen lähtökohtia

Ensimmäisessä haarassa yleistä merkitysverkostoa ovat läsnä leikki ja jalkapallon peluu, kun taas toisessa haarassa todentuvat aikuisen rakentama ja ohjaama toiminta,

johon liittyvät kiinteästi lasten kuvailut koulusta opin paikkana sekä Pupulan tehtäväkirjan tehtävähetket. Kuudes, oma haaransa yleisestä merkitysverkostosta nousi esiin suhteessa asettamaani tutkimuskysymykseen eli siitä, miten esiopetuksen sisältöalueet kuuluvat lasten puheissa.

Vaikka kuvaankin kuviossa 6 lasten toimijuuden ja aikuisen rakentaman toiminnan rinnakkain, ne eivät ole lasten puheissa toisiaan poissulkevia. Nämä molemmat haarat ovat heille merkityksellisiä ja arvokkaita. Lapselle omaehtoinen toimiminen, eli leikki, on niin luontaista, että haastatteluista on minun tulkintani mukaan selvästi kuultavissa se, että ”tänään on vaan leikitty, ei oikeastaan tehty mitään”. Näiden yhdeksän esikoululaisen kuvaamana esiopetuksessa on kaksi rinnankulttuuria, joista toinen on lasten ikioma ja toinen aikuisen tarjoama ”varhaiskasvatus- tai esiopetuskulttuuri”. Mutta lasten puheissa oli kuultavissa myös vahvasti oppimisen vaade, halu oppia, ja näiden esiopetusikäisten lasten kuvaamina he olivat jo vahvasti matkalla koulun oppimiskeskeiseen kulttuuriin.

5. TUTKIMUSTULOSTEN TEOREETTINEN TARKASTELU

Tähän kappaleeseen olen pyrkinyt rakentamaan tulosten tulkinnan jälkeen teoreettisen viitekehykseni, jonka nivon synteetiksi Johtopäätökset ja pohdinta – kappaleessa. Teoreettisessa tarkastelussa merkittävään rooliin nousevat leikki, leikin merkitys ja painoarvo esiopetuksessa sekä osallisuus.

5.1 Leikki

Tukeudun leikin määrittelyssä Marjatta Kallialan (1999, 36) esittämiin Caillois'n tunnusmerkkeihin leikistä. Caillois'n mukaan leikki on toiminnaltaan vapaaehtoista, erillistä, ennakoimatonta, tuottamatonta, säännönmukaista sekä kuvitteellista. Kalliala (1999, 36-38) viittaa myös Callois'n painottamaan leikin vapautteen ja osallistumisen vapaaehtoisuuteen sekä siihen, että leikki itsessään ei ole tuottavaa toimintaa. Esiopetuksessa leikki nähdään usein pedagogisena toimintona. Silloin tämä Callois'n näkemys leikin tuottamattomuudesta menettää merkityksensä. Esimerkiksi minun haastatteluaineistossani lapset kuvailivat liikuntahetkien yhteisiä leikkihetkiä, jotka aikuinen oli ennalta suunnitellut ja ohjasi. Nämä tuokioidot eivät siis Callois'n mukaan ole leikkiä, mutta ne pitävät sisällään leikinomaisuuden. Kallialan (1999, 39) mukaan lapsi ei leiki oppiakseen, mutta kylläkin oppii leikkiessään. Esiopetuksessa tämä toteutuu juuri näissä pedagogisesti suunnitelluissa ja ohjatuissa leikkituokioissa.

Kalliala (1999, 37) painottaa leikin erillisyyden tunnistamista. Hänen mukaansa esimerkiksi hyppääminen, kiven heittäminen ja kiinniottaminen voivat olla joko leikkiä tai ei-leikkiä, leikillisesti tai vakavissaan toteutettuja. Omassa tutkimusaineistossani tulkitsin kivien keräilyn koulun pihamaalla leikiksi. Tulkinnoissani lasten kuvailemissa toiminnoissa painottui juuri tekemisen, leikin, vapaaehtoisuuteen perustuva luonne.

Kalliala (1999, 36 - 37) kuvaa leikkiin sitoutumista *flow*-käsitteen avulla. Tämä *flow*, virtaus, pitää sisällään leikin spontaanin ilon ja riemun. Äärimmäinen sitoutuminen johtaa *flown* tilaan leikissä, mutta myös muussa tekemisessä. Aineistossani tämän *flown* synnyttämää leikkiä voisi hyvinkin edustaa T2:n kasvunkansioon tallentama pizzaleikki.

Callois'n leikin perustyyppinä on neljä: kilpailu, sattuma, kuvittelu ja huimaus, joiden latinalais-kreikkalaiset termit ovat *agon*, *alea*, *mimicry* sekä *ilinx* (Kalliala 1999, 40 – 41). Kilpailun, *agon*, lähtökohtana on voittamisen tahto. Kallialan (1999, 42) mukaan lapset haastavat toisiaan jo ennen säännönmukaisten kilpailujen alkamista. *Agon*-leikistä puhtaimman esimerkin haastatteluaineistossani tarjoaa poikien jalkapallon peluu, jossa on voimakkaasti läsnä kilpailuefekti ja maalien tekeminen.

Alea, sattuma, merkitsee latinaksi arpaa tai noppapeliä. Nämä leikit ovat *agonin* vastakohtia, sillä ne ovat sidoksissa kohtaloon, eivätkä paremmuuteen tai suoritukseen. *Alea*-leikit perustuvat onneen tai epäonneen. Nämä leikit eivät myöskään ole lapselle niin tärkeitä kuin aikuisille. (Kalliala 1999, 42 – 43.) Aineistossani nämä *alea*-leikit eivät olleet lasten kertomuksissa läsnä. Tämä kertoo siitä, kuinka Callois'n näkemys näiden *alea*-leikkien merkityksellisyydestä lapselle pitää paikkaansa.

Kuvitteluleikki, *mimicry*, sitouttaa leikkijänsä sopimukseen perustuvaan fiktiiviseen maailmaan. Näissä leikeissä leikkijä eläytyy rooliinsa ja luopuu omasta persoonallisuudestaan esittääkseen jotain muuta. *Mimicry* merkitsee sekä jäljittelyä että matkimista. Leikin vapaaehtoisuus, erillisuus, ennakoimattomuus, tuottamattomuus sekä kuvitteellisuus ovat merkityksellisiä elementtejä kuvitteluleikissä. (Kalliala 1999, 43 – 45.) Näissä leikeissä lapsi voi jäljitellä aikuista sekä oikeasti että leikisti. Tästä kategoriasta esimerkkinä voisi olla haastattelemanin pojan piirtämä mieluinen kotileikki tai aineistoni pizzaleikki, joka muistutti itse tehtyine leikkivälineineen kauppaleikkiä. Samoin aineistoni pihaleikit, *ninjakirpparit* ja *murkkukaupunki*, ovat *mimicry*-leikkejä puhtaimmillaan.

Ilinx-leikeissä tavoitellaan huimausta. Näissä leikeissä halutaan tuottaa nautinnollinen ”pyörtymyksen tunne”, kuten Kalliala (1999, 45) kirjoittaa. Matti Bergström (1997) on myös kirjoittanut lasten mustista ja valkeista leikeistä, jolloin nämä mustat leikit muistuttavat Callois'n *ilinx*-leikkejä. Bergströmin (1997, 137) mukaan leikki on kaaoksen tuomista siihen, missä leikitään ja minkä kanssa leikitään.

Aineistoni *ninjakirpparileikki* saattaisi hyvinkin olla tämän kategorian leikki. Se pitää sisällään ninjojen taistelun, mustan leikin, aineksia. Kuvitteluleikin ja huimausleikin välillä vallitsee myös yhteys, johon myös Bergström viittaa kirjoittaessaan mustien ja valkoisten leikkien kietoutumisesta toisiinsa (Bergström 1997, 158; Kalliala 1999, 48).

Näiden neljän leikin perustyyppin rinnalla leikit voidaan jakaa myös kahteen vastakkaiseen ryhmään, *ludukseen* ja *paidiaan*. *Paidia* edustaa mielikuvitusleikkejä, joita hallitsee huvittelu, huolettomuus ja vapaa improvisointi, kun taas *ludus* -leikkejä kuvastaa tarve sitoutua erilaisiin sopimuksiin ja sääntöihin. (Kalliala 1999, 48.) Aikuisten ohjaamat liikuntatuokiot edustavat aineistossani näitä *ludus* -leikkejä, samoin kuin P2-pojan haastattelussa esille nousseet kuva-arvoitukset. Aineistossani on selvästi nähtävissä, kuinka lasten osallisuuden määrä *paidia* -leikeissä on todella suuri verrattuna *ludus* -leikkeihin, jotka lapset kuvailivat hyvin aikuisjohtoisiksi tuokioiksi.

Niina Rutanen (2009, 212) kuvaa vapaan leikin käsitettä tilana, jossa lapset ovat vapaita rajoituksista eli täysin vapaita leikkimään. Useissa leikin luonnehdinnoissa on viitattu tähän leikin vapaaehtoisuuteen ja vapauden vaateeseen. Rutanen (2009, 212) mukaan, aina kun lapsille annetaan mahdollisuus, lapset toteuttavat itseään leikkien. Vapaa leikki on myös jotakin, joka kumpuaa lasten omasta mielikuvituksesta ja on heidän omaa maailmaansa, ilman aikuisten ohjailua tai läsnäoloa. Rutanen viittaa lasten vapaan toiminnan vyöhykkeeseen (*Zone of Free Movement*) kirjoittaessaan vapaasta leikistä. (Rutanen 2009, 213 – 217; Valsiner 1997, 188 – 192.) Vapaa leikki ei ole jotakin omaa, irrallista maailmaansa, vaan sisältää hetkellisesti annettuja ja otettuja mahdollisuuksia lasten omien merkitysten luomiselle. Leikin vapauden arvioimisen sijaan onkin tärkeää havainnoida mitä leikkitalanteissa tuotetaan ja mahdollistetaan ja mihin lasten toimintaa suunnataan. (Rutanen 2009, 226.)

Esiopetussuunnitelman perusteet leikistä

Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010, 7) mainitaan, kuinka leikin kautta oppiminen on keskeistä esiopetusikäisten lasten kanssa. Samoin perusteisiin on kirjattu, kuinka esiopetuspäivän tulee rakenteeltaan luoda mahdollisuudet rauhalliseen työskentelyyn sekä leikkiin. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa myös lapselle mahdollisuuksia leikkiin ja esiopetus on työtavoiltaan leikinomaista, lapsen kehitystason huomioivaa toimintaa. Lapsen tarve oppia leikin ja mielikuvituksen kautta tulisi myös huomioida. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2010, 9 – 11.)

Tämä leikinomainen työskentelytapa on kuultavissa tutkimuksessani mukana olleiden lasten haastatteluista. Leikki oli hyvin voimallisesti läsnä aineistossa ja lapset viittasivat siihen runsaasti kuvaillessaan myös muita toimintoja kuin puhtaita leikkihetkiä. Musiikin mukaan piirtäminen, kuva-arvoitukset ja liikuntahetkien ohjatut leikit ovat tästä hyviä esimerkkejä. Silti on huomioitavaa, ettei Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010) ole omaa kappalettaan leikille. Leikki on ikään kuin piilotettuna otsikoiden alle. Vai onko niin, että leikin läsnäolo, leikinomaisuus, on esiopettajille itsestäänselvyys ja sitä ei tarvitsekaan nostaa erityisesti esille?

Leikin kautta oppiminen on mainittu esiopetussuunnitelman perusteissa (2010) useassa yhteydessä, mutta kuten Pentti Hakkarainenkin (2002, 109) toteaa, ei asiakirja (Hakkarainen viittaa vanhaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 2000) varsinaisesti ohjaa aktiiviseen leikkipedagogiikan käyttöön esiopetuksessa. Hänen mukaansa (2002, 109 – 110) kehittävän esiopetuksen tulee olla leikkikeskeistä ja tämä työskentelytapa vaatii aikuiselta perinteisen opetussuunnitelman idean purkamista. Hakkarainen (2002, 110) viittaa myös esiopetuksen laadun arviointiin. Jos laatua arvioidaan oppimistulosten perusteella, tehdään se leikin merkityksen kustannuksella. Leikin vaikutusten toteennäyttäminen on Hakkaraisen (2002, 110) mukaan huomattavasti haastavampaa kuin yksittäisten taitojen tason.

Leikin kautta oppiminen perustuu aktiiviseen merkitysten kokeilemiseen ja tuottamiseen (Hakkarainen 2002, 110). Myös Piaget (1962) viittaa lapsen aktiiviseen rooliin oppijana. Kehittävässä esiopetuksessa aikuinen luo uusia tilanteita ja ympäristöjä, joissa lapsi on aktiivisessa roolissa kokeilijana ja tutkijana. Leikin

asemaa esiopetuksessa horjuttaa kuitenkin sisältöainekeskeisyys. Leikin merkitys saattaa tyypistä pelkäksi oppimisen välineeksi, jonka avulla lapset saadaan oppimaan ennalta asetettujen tavoitteiden mukaisesti tehokkaammin erilaisia tietoja ja taitoja. (Hakkarainen 2002, 111.)

Leikkiä ei mielletä useinkaan oppimistilanteeksi, sillä siltä puuttuu selkeästi asetetut tavoitteet eikä se johda tiettyyn, ennalta rajattuun lopputulokseen. Myös Gadamer (1975) on kuvannut leikkiä liikkeeksi, jolla ei ole tavoitetta eikä päätepistettä. Hänen mukaansa leikin todellinen subjekti on leikki itse. (Gadamer 1975, 93; Hakkarainen 2002, 113.) Esiopetuksessa tällainen ”tavoitteeton” toiminta voi olla este leikin kestolle. Aikuinen rajaa tätä tuottamatonta toimintaa ja tarjoaa tilalle etukäteen pureskeltuja oppiainesisältöjä. Omassa aineistossani esiopetuksen sisältöalueet olivat läsnä lasten puheissa. Musiikille ja liikunnalle oli omat hetkensä, samoin tehtäväkirjalle. Anneli Niikon (2002, 148, 152) tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka lastentarhanopettajat painottavat leikin merkitystä esiopetuksessa sekä kokevat sen tärkeänä oppimisen välineenä. Niikon (2002, 152) mukaan lastentarhanopettajat puhuvatkin esiopetuksen piirissä mieluummin toiminnasta kuin opetuksesta ja oppimisesta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2000 oli ensimmäinen asiakirja, joka normiohjasi koko esiopetustoimintaa. Varhaiskasvatuksen puolella ei ennen tätä oltu määritelty toiminnan sisältöä. Tämän asiakirjan tarkoituksena oli taata lapsille oppimisen jatkumo kouluun siirtymiselle. (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 10 – 11.)

5.2 Osallisuus

Osallistumisen ja osallisuuden käsitteet eivät ole aivan uusia, vaan niitä on tarkasteltu eri tieteenaloilla jo vuosikymmenien ajan. Lasten osallisuustutkimus on tärkeää, sillä se nostaa esille lasten aseman ja oikeudet (Kiili 2006, 17, 23). Osallisuuden määrittelyssä hyödynnän Johanna Kiilin (2006) väitöskirjaa ja esiopetuksen osalta tukeudun Sonja Sheridanin ja Ingrid Pramling Samuelssonin (2001) artikkeliin. Olen

kerännyt oman graduaineistoni haastattelemalla esiopetusikäisiä lapsia. Näiden haastattelujen valossa näyttäisi siltä, että aktiivisen toimijuuden ihanne ei vielä täysin toteudu esiopetuksen kentällä.

Teorian ja käytännön välillä näyttäisi siis vallitsevan ristiriitaa, sillä Sheridanin ja Pramling Samuelssonin (2001, 170) mukaan juuri vuorovaikutus, kommunikaatio ja osallistuminen ovat laadukkaan pedagogisen toiminnan perusta. Heidän mukaansa esikoulu ja koulu ovat paikkoja, joissa lapsen ääni tulisi kuulla. Esikoulussa lasten tulisi saada osallistua ja harjoitella vaikuttamista ja osallistumisensa kautta oppia, kuinka heidän mielipiteitään ja tunteitaan arvostetaan sekä kunnioitetaan. (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 187.)

Kiili (2006, 25, 37) käyttää osallisuuden käsitteen asemesta osallistumisen käsitettä, joka ei ole kuitenkaan sekään selvä eikä vakiintunut. Osallisuuden rinnalla kulkee toimijuuden (*agency*) käsite, yksi lapsuustutkimuksen avainkäsitteistä (Kiili 2006, 24). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 10) lapsen oppiminen nähdään aktiivisena, päämääräsuuntautuneena prosessina. Samoin Kiilin (2006, 25) tutkimuksessa lapset ovat osallistumisensa kautta aktiivisia toimijoita. Toimijuus siis näyttäisi nousevan merkitykselliseksi osallistumisen kriteeriksi. Osallistuminen voidaan nähdä ilmiönä, jossa lapsilla on oikeus vaikuttaa osallistumisensa tapoihin ja ehtoihin (Kiili 2006, 37). Aikuisten rooli nähdään osallistumisessa portinvartijan roolina, jossa aikuiset joko hyväksyvät tai hylkäävät lasten ideat (Kiili 2006, 30; ks. myös Gretschel 2002). Tämä aikuisten rooli todentuu hyvin myös omassa graduaineistossani.

Lasten osallistumisen lainsäädännölliset puitteet on määritelty YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksessa (Kiili 2006, 17; Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 169 – 170). Varsinkin sopimuksen artikloissa 12 ja 13 on määritelty lasten oikeudet osallistumiselle. Lapsilla on oikeus omaan mielipiteen ilmaisuun ja heitä tulisi kuunnella heitä koskevilla asioilla. (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 17)

Historiallisesti tarkasteltuna Pohjoismaat nähdään lasten oikeuksien edelläkävijämaana ja nimenomaan Norjaa pidetään lasten osallistumisen uranuurtajana. Norjassa perustettiin myös ensimmäinen lapsiasiavaltuutetun virka vuonna 1980, kun Suomessa tämä virka perustettiin vasta vuonna 2005. (Kiili 2006, 17 – 18.) Suomalaisessa lastensuojelututkimuksessa lapsen asema on ollut kiinnostuksen kohteena 1980-luvulta alkaen (Kiili 2006, 18). Suomessa lastensuojelujärjestöt, kuten Mannerheimin lastensuojeluliitto sekä Lastensuojelun

Keskusliitto, ovat 1970-luvulta lähtien olleet aktiivisessa roolissa lapsipolitiikan kentällä (Kiili 2006, 20). Myös Kuntaliiton lapsipoliittisessa ohjelmassa lasten osallistuminen on vahvasti esillä. Kuntaliiton ohjelmassa on kiinnitetty huomiota lapsen osallistumisen haastavuuteen aikuisten näkökulmasta tarkasteltuna. Osallistuminen vaatii aikuisilta uudenlaista näkökulmaa lapsuuteen ja lapsiin, heidän näkemistään aktiivisina kansalaisina (Kiili 2006, 21 – 22.)

Omien mielipiteiden ilmaiseminen ei ole ainoastaan lapsen oikeus, vaan välttämättömyys lapsen oppimisprosessin kannalta tarkasteltuna. Lapsen osallistuminen on myös laadukkaan esiopetuksen yksi tärkeä kriteeri. (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 169-170.) Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001) mainitsevat esimerkkinä ruotsalaisen esiopetussuunnitelman, jossa näkyvät lasten oikeudet ja demokratian henki. Esiopetussuunnitelmassa korostetaan myös lasten osallistumista toimintaan sekä oppimisympäristön suunnitteluun ja rakentamiseen. (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 172.) Samoin Suomen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 10) mainitaan lapsen aktiivinen ja itseohjautuva rooli oppimisympäristön rakentajana.

Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 177) korostavat sitä, kuinka lapsella on oikeus ottaa myös itse vastuuta omasta oppimisprosessistaan ja -ympäristöstään. Myös Kiili (2006, 37) viittaa lapsen oikeuteen vaikuttaa oman osallistumisensa tapoihin. Lapsen osallistumisella ja sitoutumisella on myös suora yhteys lapsen oppimismotivaatioon (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 177). Useiden kouluissa tehtyjen tutkimusten valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että lapset kokevat, että heidän mahdollisuutensa vaikuttamisen ja osallistumisen harjoitteluun ovat rajalliset (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 188). Näin näyttäisi olevan myös oman graduaineistoni valossa. Lapset osallistuvat päätöksentekoon ensisijaisesti omissa keskinäisissä leikkivalinnoissaan, kun taas päivittäisiin rutiineihin ja opettajan suunnittelemaan toimintaan osallistuminen ja vaikuttaminen on vähäisempää (Sheridan & Pramling Samuelsson 2001, 188). On mielenkiintoista pohtia, miksi näin on. Mielestäni lasten osallistaminen on taitolaji ja se vaatii esiopettajalta uskallusta hypätä omalta mukavuusalueelta pois. Kun päätösvaltaa siirretään lapsille, esiopettajan tulee uskallaa luottaa siihen, että esiopetuksen sisältö ei kärsi. Hänen tulee nähdä lasten osallistuminen laadukkaan esiopetuksen mahdollistajana, ei esteenä. Teoriassa tämän jo tiedämme, mutta toteutuksen tasolla lasten osallistumiseen on esiopetuksen kentällä oman

tutkimukseni valossa vielä matkaa.

Anja-Riitta Lehtinen (2009, 107) kirjoittaa lasten toimijuuden yhteydessä voimaantumisen, joka on hänen mukaansa itse toiminnassa syntyvä tulos. Voimaantuminen ei olisi mahdollista, jos toimijan, eli tässä tapauksessa lapsen, valintoja ohjattaisiin ulkoapäin. Voimaantuminen edellyttää lapselta aina aktiivista osallistumista. (Lehtinen 2009, 107 – 108.) Leena Turja (2011, 24) toteaa, kuinka lasten toimijuuden ja osallisuuden mahdollistaminen on kasvava kiinnostuksen kohde niin käytännön kentällä kuin varhaiskasvatus- ja lapsuustutkimuksessakin. Samanaikaisesti Turjan (2011, 25) mukaan käytännön kasvatusyötä tekevät kokevat, että lapsen kuulemiseen ja mukaan ottamiseen ei ole riittävästi aikaa ja resursseja.

Lasten osallisuus on edellytys sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaiselle kasvatustyölle ja mahdollistaa siten lapsen myönteisen itsetunnon ja neuvottelutaitojen kehittymisen. Osallisuus tarkoittaa käsitteenä enemmän kuin pelkkää läsnäoloa tai osallistumista. Osallisena lapset voivat myös vaikuttaa toimintaan, johon osallistuvat. (Turja 2011, 26.) Turja on kuvannut lasten osallisuutta Hartin (1992) osallisuuden portaat -kuvion (kuvio 6) avulla. Tässä mallissa lasten osallisuuden taso määräytyy sen mukaan, kuinka paljon lapsille annetaan tietoa toiminnasta, kenen aloitteesta ja kenen suunnittelemana toiminta etenee sekä ketkä ovat päättämässä asioista. Mitä vähemmän lapsilla on tietoa toiminnasta ja sen tavoitteista, sitä matalampaa lasten osallisuus on. (Turja 2011, 27.)



KUVIO 7 Hart: Lasten osallisuuden portaat (Hart 1992; Turja 2011, 27)

Hartin mallin kolme alinta askelmaa eivät ole varsinaisesti osallisuutta kuvastavia ja varsinaisenkin osallisuuden alimmilla askelmilla (vrt. aikuisten ehdoilla kuulluksi tuleminen) aikuiset vielä määrittelevät, missä asioissa ja miten lapset voivat tulla kuulluiksi ja vaikuttaa. Mallin ylimmät askelmat kuvastavat jo yhteistoiminnallisuutta ja aitoa dialogisuutta. (Turja 2011, 27 – 28.)

Turjan (2011, 30) mukaan osallisuus on yhteisöllistä toimintaa, jolloin lasten kuuleminen ei ole yksittäisten toiveiden täyttämistä, vaan kaikkien lapsiryhmään kuuluvien kuuntelemista ja huomioon ottamista sekä neuvottelemista. Turja (2011, 31) käyttää *valtaistumisen* käsitettä kuvastamaan nuorimpien lasten osallisuuden alkamista lasten kuulluksi tulemisesta, mukanaolosta sekä valintojen tekemisestä hänelle esitettyjen vaihtoehtojen pohjalta.

Osallisuuteen kuuluu myös olennaisesti lapsen oma tunne osallisuudesta, tunne siitä, että heihin luotetaan omassa yhteisössään. Osallisuutta lisääviä keinoja ovat mm. lasten kokoukset, lapsille suunnatut toiminnan arviointilomakkeet, portfoliokeskustelut tai esimerkiksi lasten ja vanhempien yhteiset aloitelaatikot. (Turja 2011, 32 – 33.) Ei pidä myöskään unohtaa, kuinka Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 10) osallisuus mainitaan yhdeksi esiopetuksen tavoitteeksi, jonka kautta tuetaan lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia.

6.3 Tehtäväkirjaorientoituneisuus

Omassa tutkimusaineistossani esiin nousi kerran viikossa toteutuva tehtäväkirjahetki, *Pupulan tehtäväkirja*, niin kuin lapset asian ilmaisivat. Tämä Pikkumetsän esiopetusmateriaali pitää sisällään eheytyneenä äidinkielen, matematiikan sekä ympäristö- ja luonnontiedon sisältöalueilta tehtäviä. Uusikylä ja Atjonen (2005, 163) viittaavat, kuinka oppikirjat ovat esiopettajien työkaluja ja oppimisen tehostajia. Samalla nämä oppimateriaalit opettajan oppineen tarjoavat esiopettajan suunnittelulle tukea ja opastusta itse opetuksen toteuttamiseen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 168.)

Omassa haastatteluaineistossani tehtäväkirjalla oli selvästi positiivinen

”kaiku” lasten kokemana. Nämä tehtävähetket koettiin mielekkäiksi ja merkityksellisiksi. Niillä oli paikkansa heti leikin rinnalla. Myöskään lasten sukupuolella ei tuntunut olevan tässä aineistossa merkitystä tehtäväkirjan mielekkyydestä puhuttaessa. Samalla tavoin pojat pitivät tehtävien tekoa tärkeänä osana esiopetustoimintaa kuin aineiston kaksi tyttöäkin. Oma esiyymmärrykseni asiasta oli varsin toisenlainen ja olikin mielenkiintoista palata poikien haastatteluihin Pupulan tehtäväkirjan osalta.

Onnismaa ja Suhonen (2001, 39 – 40) korostavat sitä, kuinka tehtäväkirjojen tekeminen ei saa hallita esiopetuksen toteutusta ja kuinka hyväkään kirja ei tee lastentarhanopettajan ammattitaitoa tarpeettomaksi. Heidän mukaansa kirja voi myös rajoittaa esiopetuksen toteutusta ja suunnittelua eikä tehtäväkirja ja sen tekeminen ole laadukkaan esiopetuksen tunnusmerkki.

Omassa tutkimusryhmässäni tehtäväkirjalle oli lyhyt tuokionsa kerran viikossa. Siksi onkin tulosten valossa merkityksellistä, miten suuren painoarvon nämä hetket saivat lasten kokemina ja kertomina. Voiko esiopetuksen toteuttaminen koulun tiloissa orientoida lapsia koulumaisempaan, akateemiseen kynätyöskentelyyn enemmän kuin jos esiopetus järjestettäisiin päiväkotiympäristössä? Tätä jän pohtimaan tuloksia analysoidessani.

Esiopetuksen sisältöalueet toiminnan muokkaajana

Niikon (2002, 146 – 147) tutkimuksessa kävi ilmi, että lastentarhanopettajat pitivät sisältöalueista tärkeinä äidinkieltä, matematiikkaa, liikuntaa, musiikkia ja kuvaamataittoa sekä ympäristökasvatusta. Näiden rinnalla esiopetuksessa käytettiin leikkiä, pelejä, retkiä, juhlia ja työkasvatusta ja niitä pidettiin yhtä tärkeinä kuin tiedonalasisältöjä. Joidenkin tutkimuksessa mukana olleiden lastentarhanopettajien mielestä esiopetus on mielletty yhä enemmän kouluvalmiuksien opettamiseksi, jolloin äidinkieli ja matematiikka ovat yhä enemmän korostuneet oppisisällöissä. Omassa aineistossani on lasten puheissa erotettavissa selvästi nämä Niikonkin (2002) tutkimuksessa korostuneet sisältöalueet.

Niikon (2002, 151) tutkimuksessa lastentarhanopettajien näkemykset lapsista eivät liittyneet oppimisteoreettisiin näkemyksiin, päinvastoin kuin Esiopetussuunnitelman perusteissa (2010). Lapsia ei Niikon (2002, 151) tutkimuksessa tarkasteltu akateemisten taitojen (kuten lukemisen ja laskemisen) osajina, vaan lastentarhanopettajien näkökulma oli hyvin kehityspsykologinen.

Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (2002, 29) mukaan koulun tiloissa toteutettu esiopetus painottaa kouluvalmiuksia, kun taas päiväkodissa toteutettu esiopetus arkipäivän toimintoja. Oman tutkimusaineistoni valossa en lähtisi tällaiseen kategorisointiin. Toki koulumaisuutta aineistossani edustavat mm. koko koulun yhteiset kuukausiteemat ja niihin liittyvä työskentely sekä näiden teemojen sisällöt samoin kuin lapsille merkitykselliset Pupulan tehtäväkirjahetket. Silti tutkimusaineistossani mukana olleen esiopetusryhmän toimintaa väritti lapsen tasolla tekeminen ja leikinomaisuus. Tämä kuului lasten haastatteluista ja oli heidän kokemuksensa asiasta.

5.4 Liikunta ja terveys esiopetuksessa

Sosiaali ja terveysministeriön julkaisemassa Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa (2005, 10) viitataan siihen, kuinka lapsella on luontainen tarve liikkumiseen ja kuinka se on fyysisen kasvun ja kehityksen edellytys. Motorinen kehittyminen vaatii päivittäistä mahdollisuutta liikkumisen harjoittamiseen. Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa (2005, 11) painotetaan sitä, kuinka valtaosa lasten liikunnan kokonaismäärästä tulisi olla lapsen omaehtoista liikuntaa ja samalla reipasta sekä hengästyttävää.

Esiopetuksessa keskeisellä sijalla liikunnassa ovat onnistumisen kokemukset (Laasonen 2005, 135; Autio & Kaski 2005). Varhaiskasvatuksen liikuntasuosittelun mukaan yli 5-vuotiaiden lasten tulisi liikkua päivittäin vähintään kaksi tuntia ja näissä suosituksissa painottuu liikunnan kasvattava rooli sekä liikuntaan kasvamisen merkitys (Laukkanen, Finni, Pesola & Sääkslahti 2013, 48; Sosiaali ja terveysministeriö 2005, 10). Laukkasen ym. (2013, 51) mukaan reipas liikunta on

tutkitusti yhteydessä motorisiin perustaitoihin, mutta myös rauhallisemmalla liikunnalla on tärkeä roolinsa motorisessa kehityksessä. Lasten fyysinen aktiivisuus on laskussa ja tämä luokin haasteita jatkossa liikunnan perustaitojen hankkimiselle (Laukkanen ym. 2013, 51).

Omassa aineistossani lasten kuvailut liikuntatilanteista olivat positiivisesti värittyneitä. Poikien jalkapallon peluussa oli mukana kilpailuelementti, mutta pelaaminen ”isojen” koululaisten kanssa oli itsessään palkitsevaa, eikä maalien tekeminen ollut pääroolissa. Samoin ohjattujen liikuntahetkien kuvailut pitivät sisällään ”kivoja” leikkejä lasten kertomina. Tutkimukseni haastattelut osoittavat sen, kuinka liikunta on lapsille merkityksellistä ja luontaista. Tutkijana en voi tietää, kuinka korkealle tutkimusryhmäni aikuiset liikuntaa arvostavat, mutta näyttäisi siltä, että varsinkin pojille liikunta, omaehtoinen ja ohjattu, on hyvin tärkeää.

Kirjallisuudessa (vrt. Malina, Bouchaard & Bar-Or 2004; Larkin & Parker 2002) viitataan siihen, kuinka lasten liikuntaympäristön tulisi olla tarpeeksi virikkeellinen, tietysti turvallisuutta ja haasteita unohtamatta. Omassa tutkimuksessani fyysinen ympäristö tarjosi puitteita lasten omaehtoiselle liikkumiselle ja toimi ikään kuin liikkumisen mahdollistajana. Aikuisen ohjaamat hetket toteutuivat kertaviikkoisina tuokioina tai esimerkiksi pieninä välipaloina sisälle ryhmittäytymisen yhteydessä. Zimmer (2002, 111) viittaakin siihen, kuinka lasten liikuttaminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisena, niin ohjattuna kuin omaehtoisenaakin liikuntakasvatuksena. Samoin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 16) on kirjattuna, kuinka lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia omaehtoiseen liikuntaan ja leikkiin ohjatun liikunnan rinnalla.

Reunamo ja Hausalo (2014, 145) viittaavat omaan tutkimukseensa, joka osoitti, kuinka eräässä päiväkotiryhmässä lapset istuivat 76 prosenttia ajasta tai olivat muuten liikkumatta kolmen tunnin havainnointiajan aikana ja kuinka taas vastaavasti eräässä toisessa ryhmässä istumista ja paikallaan pysymistä oli ainoastaan 37 prosenttia ajasta. Heidän mukaansa lasten liikkuminen saavuttaa vain harvoin varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Aikuisella on siis hyvin merkittävä rooli liikuntaan houkuttelijana ja sen mahdollistajana.

Se, että tutkimuksessani oli mukana seitsemän poikaa ja ainoastaan kaksi tyttöä, saattaa korostaa liikunnan tärkeyttä lasten kokemana. Jalkapallon peluun merkityksellisyys poikien esiopetuspäivässä on erittäin voimakkaasti läsnä poikien haastatteluissa. Sen sijaan toinen tytöistä nimesi metsäretken, toinen ulkoilun,

esiopetuksen epämieluisampana puuhana. Reunamo ja Hausalo (2014, 148 – 150) viittaavat myös sukupuolisidonnaisiin stereotypioihin. Heidän mukaansa pojat liikkuvat päiväkodissa luontaisesti enemmän kuin tytöt. Poikkeuksena ovat ainoastaan ne pojat, joilla on karkeamotorisen tuen tarvetta: nämä pojat liikkuvat vastaavasti vähiten. Tytöt käyttävät heidän mukaansa ohjatusta ulkotoiminnasta vain 30 prosenttia ripeään liikkumiseen, kun pojilla vastaava luku oli 39 prosenttia. Reunamon ja Hausalon (2014, 149, 151) mukaan tyttöjä ohjataan vähäisempään liikkumiseen. Siksi kasvattajan olisikin äärimmäisen tärkeää tiedostaa omat sukupuoleen sidonnaiset liikkumisen odotuksensa ja arvonsa. Aikuisen on osattava arvostaa myös tyttöjen jalkapallon peluuta, jos tyttöjen liikkumisen toivotaan lisääntyvän.

6. Johtopäätökset ja pohdinta

Fenomenologisesta tutkimusotteesta

Lehtomaa (2005, 191) kuvaa sitä, kuinka fenomenologinen tutkimus ei pääty siihen, kun ymmärtävä silta empiiristen tulosten ja teorian välille on rakentunut. Tutkijan on hänen mukaansa vielä kerran palattava haastatteluaineistoon ja suhteutettava ymmärtämistään siihen. Tässä kappaleessa pyrin tähän suhteutukseen.

Kuten Lehtomaa (2005, 192) toteaa, fenomenologinen tutkimus kulkee aina myös tutkijaan päin, vaikka sen varsinainen haaste onkin ymmärtää tutkimuksen kohdetta, itselle vierasta ja ainutlaatuista. Tämä tutkijaan päin kulkeminen heijastuu omaan pohdintaani. Perttula (2005, 156 – 157) taas viittaa tieteen tekemisen objektiivisuusvaateeseen. Hänen mukaansa fenomenologinen metodi pyrkii kuvaamaan subjektiivista suhdetta siten, että sen objektiivinen ymmärtäminen toteutuisi. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt sulkeistamisella, esiyymmärryksestäni tietoiseksi tulemalla, tähän objektiivisuuteen tulosten tulkinnassa. Fenomenologinen tutkimusote soveltuu mielestäni hyvin lapsen kokemusmaailman tutkimiseen ja antaa mahdollisuuden lasten subjektiivisten kokemusten keskiöön nostamiselle.

Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa keskeistä ovat tulkinnat, joita aineistosta tehdään. Ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 2008, 69.) Olen pyrkinyt tässä pohdintaosassani tuomaan esille aikaisempaa tutkimustietoa, joka viittaisi oman aineistoni siirrettävyyteen. Samaa vuoropuhelua on nähtävissä jo varsinaisessa teoriaosuudessa luvussa 5.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, jolloin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja tällöin luotettavuuden arvioinnilla viitataan koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 2008, 210). Eskola ja Suoranta (2008, 214 – 215) viittaavat luotettavuudesta kirjoittaessaan aineiston

merkittävyyteen ja riittävyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen sekä toistettavuuteen. Omassa tutkimuksessani aineistoni on merkityksellinen lapsen äänen ja näkökulman esilletuojana. Koen, että jokaisen lapsen haastattelu avasi lapsen kokemusmaailmaa esiopetuksen sisällöistä ja toimintakulttuurista omalla, ainutlaatuisella tavallaan.

Onko aineistoni sitten riittävä? Voiko näihin yhdeksään haastatteluun nojata ja tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä siitä, mitkä asiat esiopetusikäiselle lapselle ovat oikeasti merkityksellisiä? . Toisaalta aineistoni on poikavoittoinen. Yhdeksän haastateltavan joukossa on ainoastaan kaksi tyttöä. Olen pohtinut paljon tämän poikavoittoisuuden näkymistä tulkinnoissani. Onko tämä poikavoittoinen haastattelujoukkoni riittävä ja ennen kaikkea kattava kuvaamaan esiopetusta lasten silmin? Tai tekemään tulkintoja lapsille merkityksellisistä esiopetuksen sisällöistä?

Tutkimukseni tarkoitus ei ole selittää aineistoa tyhjentävästi. Mielestäni se on myös ehtymättömän aineistoni kannalta mahdoton tehtävä. Lopputuloksena on kuitenkin minun, tutkijan, tulkinta lasten ilmaisuista. Voinko aikuisena saavuttaa koskaan tämän kokemusmaailman niin kuin lapset ovat sen kokeneet? Tätä olen pohtinut paljon arvioidessani tutkimukseni luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (2008, 215) viittaavat siihen, kuinka laadullisessa tutkimuksessa aineiston tehtävä ei ole hypoteesien testaaminen, vaan itse asiassa hypoteesien keksiminen. Tutkimukseni on puhtaasti aineistolähtöinen. Tällä tutkimusotteella on mahdollista lähestyä aineistoa vapaana hypoteeseista, kunhan on tutkijana tietoinen omasta esiyymmärryksestään. Tutkijana olen pyrkinyt tähän sulkeistamisen kautta ja tuomaan sen myös esille kirjoittamalla tutkijan esiyymmärryksestä kappaleen osaksi johdantoa.

Analyysini luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään aineiston tulkintaosassa tuomalla siihen sitaatein riittävästi autenttisia katkelmia lasten haastatteluista. Tällä pyrin kuvaamaan tulkintaani ja tuomaan sen myös lukijan arvioitavaksi. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään mahdollisimman yksiselitteisesti ja sitä, kuinka toinen tutkija voi päästä samoilla tulkintasäännöillä samanlaiseen tulkintaan aineistosta (Eskola & Suoranta 2008, 216). Analyysin kuvaaminen oli minulle tutkijana haastavaa. Päädyin kuvaamaan analyysivaihetta taulukoiden avulla. Yksilökohtaiset merkitysverkostot olen pyrkinyt kuvaamaan kuvioon (kuvio 4) niin, että tutkijan kieli eli tulkinta on nähtävissä. Yleisten merkitysverkostojen osalta päädyin kehäkuvion (kuvio 6) tuottamiseen. Yleisessä merkitysverkostossa on ikään kuin kaksi haaraa,

polkua, joista toinen päätyy lapsen toimijuuteen ja osallisuuteen ja toinen aikuisjohtaisuuteen. Nämä haarat eivät ole kuitenkaan toisilleen vastakkaisia, vaan nämä molemmat kuuluivat lasten puheissa merkityksellisiltä.

Analyysivaiheen merkitysverkostojen muodostaminen, ja varsinkin niiden kuvaaminen giorgialaisittain, oli minulle tutkijana haasteellista. Tämä on myös näkyvissä tutkimuksessani ja sen kirjoitusasussa ja vaikuttaa myös tutkimukseni luotettavuuteen. Teorian ja lasten kokemusmaailman vuoropuhelu on myös tutkimukseni eräs kulmakivistä. Teoriakehyksessä ei ole nähtävissä enää lapsen kokemusmaailma niin autenttisenä, kun sen sinne olisi halunnut nivoa.

Lapset haastateltavina

Oma erityisyytensä aineistooni tulee siitä, että haastattelun kohteena olivat lapset. Lapsen kokemusmaailman tavoittaminen sellaisena, kun lapsi sen ymmärtää, oli haasteellinen tehtävä. Aineistoa läpikäydessäni, litterointeja tehdessäni ja haastatteluja kuunnellessani ymmärsin varsin pian myös sen, kuinka lasten haastattelut ovat aineistona ehtymätön

Lasten ilmaisujen rikkaus ja toisaalta kielellinen suppeus tai rajoittuneisuus teki tutkimuksen teosta haastavan, mutta antoisaa matkaa ja tämä matka kannatti ehdottomasti tehdä. Vaikka nyt tulosten analysoinnin jälkeen mietinkin, tuottiko tutkimukseni esiopetuksen kentälle suoranaisesti mitään uutta, jotakin josta, ainakin teorian tasolla, ei oltaisi jo tietoisia. Tutkimukseni välitöntä antia ovat lasten autenttiset kokemukset esiopetuksesta. He kuvailivat esiopetusta jokainen omasta kokemusmaailmastaan käsin yksilöinä, jolloin jokaisella heistä oli tärkeää jaettavaa ja kerrottavaa esiopetuksesta, sen sisällöistä ja toiminnan mielekkyydestä. He kuvailivat myös koulua ja koulun kulttuuria jokainen omalla, ainutlaatuisella tavallaan.

Tämän tutkimuksen teon aikana oma käsitykseni lapsesta informanttina ”jalostui”. Ymmärsin, kuinka lapsen mielipiteiden aito kuunteleminen on tarpeellista ja välttämätöntä varsinaista esiopetuksen toteutusta suunniteltaessa. Se on, kuten Sheridan ja Pramling Samuelsson (2001, 170) toteavat, myös tärkeä perusta laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle. Brotheruksen (2004) väitöskirjatutkimus on merkittävä oman tutkimukseni kannalta, sillä hänenkin tutkimuskohteenaan olivat lapset, heidän havainnointinsa ja haastattelunsa. Brotherus (2004, 264) mainitsee,

kuinka aineiston keruu sujui ongelmitta. Kukaan lapsista ei vastustanut haastatteluja tai havainnointia. Näin koin myös omassa tutkimuksen teossani. Vaikka allekirjoitan Brotheruksen (2004, 263) näkemyksen siitä, että lapsen näkökulman ymmärtäminen ja esille tuominen on haaste.

Esiopetuksen toimintakulttuuri

Brotherus (2004) tutki väitöskirjassaan esiopetuksen erilaisia toimintakulttuureita lapsen näkökulmasta käsin tarkasteltuna. Hänen tutkimustulostensa (2004, 260) mukaan päiväkodissa toteutettavan esiopetuksen toimintakulttuurissa 6-vuotias lapsi opettelee omatoimisuutta arjen toimintojen lomassa, kun taas koulun toimintakulttuurissa hän opiskelee koululaisen roolia ja oppimaan oppimisen taitoja hyvin oppiainesisältökeskeisesti. Oman aineistoni valossa näyttäisi myös siltä, että koulun kulttuuri ohjaisi jonkin verran esiopetuksen toteutusta. Tai voisi ehkä mieluummin todeta sen rikastavan sitä, sillä ryhmä, jossa haastattelut toteutin, toimi varsin itsenäisesti päiväkotimaisissa, omissa tiloissaan koulun yhteydessä. Rajapintaa syntyi erilaisten teematyöskentelyjen, päivittäisten ruokailujen ja kertaviikkoisen liikuntasalihetken siivittämänä.

Lasten haastatteluissa oli kuultavissa esiopetuksen sisältöalueet hyvin erillisinä toimintoina. Tämä heijastui myös lasten puheissa hyvänä päivästruktuurin hallintana. Eri sisältöalueille oli ryhmässä omat viikonpäivänsä. Koen näin olevan myös päivähoidon puolella toteutetussa esiopetuksessa varsin usein, vaikkakin Brotheruksen (2004, 260) mukaan näiden kulttuurien välillä on selkeä ero.

Leikin ja oppimisen välisestä suhteesta

Kuten Brotherus (2004, 282) toteaa, esikouluikäinen lapsi on samanaikaisesti sekä leikkivä että oppiva lapsi. Tämän ikäisellä lapsella on halu näihin molempiin toimintoihin, sekä leikkiin että oppimiseen. Tämä todentui myös omassa tutkimusaineistossani lasten kertomana. Leikin massiivinen esiintyminen lasten haastatteluissa yllätti minut tutkijana, vaikka minulla olikin olemassa jo enakkoon tietty esiymmärrys asiasta. Myös Pupulan tehtävähetkien koulumainen työskentelytapa ja sen viehätys lasten silmissä oli jonkinasteinen yllätys.

Brotheruksen (2004, 282) mukaan esiopetuksessa tulisi opetella alkuopetuksessa käytettäviä työskentelymuotoja. Tämä näyttäisi oman aineistoni valossa myös olevan esiopetusikäisille lapsille hyvin merkityksellistä.

Eva Johansson ja Ingrid Pramling Samuelsson (2006) kirjoittavat omassa tutkimuksessaan leikin ja oppimisen välisestä yhteydestä. He viittaavat esikoulun muutokseen, joka heidän mukaansa sai Ruotsissa alkunsa siitä, kun esiopetus siirrettiin opetustoimen alle. Johansson ja Pramling Samuelsson (2006, 15 – 16) kirjoittavat, kuinka leikkiä ja oppimista ei saisi toimintoina erottaa toisistaan, vaan niiden tulisi kohdata toisensa toiminnan tasolla ja ne tulisi eheyttää, integroida, toisiinsa. He viittaavat siihen, kuinka lapsen luontaiselle tavalle toimia eli leikille on usein valittu oma aikansa ja tilansa, kun taas oppitunneille omansa. Tämä kuului myös haastattelemieni lasten puheissa. Leikki oli irrallinen toiminto suhteessa esimerkiksi Pupulan tehtäväkirjähetkiin. Lapset puhuivat leikistä ns. omaehtoisena, vapaan leikin tilana, mutta kuvailivat leikkiä myös aikuisen ohjaamaksi (mm. liikuntaleikit) toiminnaksi.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) mainittu esiopetuksen toteutuksen leikinomaisuus oli hyvin läsnä omassa tutkimusaineistossani lasten kuvailemana. Johansson ja Pramling Samuelsson (2006) peräänkuuluttavat kuitenkin syvällisempää sitoutumista leikinomaiseen työskentelytapaan, samaan johon myös Hakkarainen (2002, 109) viittaa. Hakkarainen käyttää tästä työskentelytavasta nimitystä leikkipedagogiikka. Minun haastatteleman esikoululaiset toimivat koulun kulttuurin keskellä, tai pikemminkin sen rinnalla. Heidän päiväänsä rytmitti koulun ruokailu ja aamu-ulkoilu. Sisällöllisesti leikki ja opetus olivat lasten puheissa irrallaan, vaikkakin leikki oppimisen keinona oli selkeästi heidän puheissaan läsnä.

Hujalan, Karikosken ja Turusen (2010, 16) havainnointitutkimuksessa kävi ilmi, että lapsista lähtevää toimintaa oli varsin vähän, lähinnä vapaassa leikissä. Siksi näkisinkin, että rikkaan leikkikulttuurin tuomisella esiopetukseen olisi merkittävä, lasta osallistava, vaikutuksensa. Kuten myös Hujala, Karikoski ja Rutanen (2010, 19) mainitsevat, oli leikki lähes ainoa toiminto, jossa lapsi sai, heidän havainnointitutkimuksensa valossa, olla aloitteen tekijänä. Koen myös, näiden omassa tutkimuksessani mukana olleiden haastattelujen myötä, leikin merkityksellisyyden olevan lapselle itseisarvo. Hujalan ym. (2010, 19) tutkimuksen mukaan lapsilla oli esiopetuksessa kuitenkin päivittäin runsaasti aikaa leikkiin. Tämä sama välittyi oman tutkimukseni haastatteluista. Lasten puheissa leikki oli

korostuneesti esillä puhuttaessa esiopetuksen toiminnoista. Lapsuus ei katkea koulunaloitukseen, vaan leikkiä ja leikkipedagogiikkaa tulisi tuoda myös enemmän alkuopetuksen toimintakulttuuriin. Miksi lasten tulisi muokkautua koulua varten? Eikö koulun tehtävä olisi ennemminkin muuttua lapsuutta arvostavaan suuntaan?

Brotheruksen (2004, 284) tutkimuksessa kävi ilmi, että esikouluikäisellä lapsella on esiopetustoiminnasta paljon sanottavaa. Samalla kuitenkin aikuisen rooli oppimisen tukijana on merkityksellinen. Tämän saman pystyi kuulemaan oman aineistoni lasten haastatteluista. Esikoulussa tekeminen oli haastateltujen lapsien kuvaamana jotakin, minkä aikuinen oli heille suunnitellut ja jota aikuinen ohjasi. Omatoimista jalkapallonpelausta ei koettu tekemiseksi. Se oli tavoitteetonta puuhastelua lasten puheissa.

Niikon ja Korhosen (2014, 131) kuvaamassa kehittämissuunnitelmassa lapset ilmaisivat heille tärkeinä päiväkotitoimintoina leikkimisen, liikkumisen, laulamisen, piirtämisen ja askartelemisen sekä ruokailun ja nukkumisen. Myös omassa tutkimuksessani merkityksellisiä toimintoja esikoululaisille olivat leikki, liikunta, esikoulutehtävät ja käden työt (piirtäminen ja askartelu). Liikunnan esiintyminen myös Niikon ja Korhosen (2014) tutkimuksessa merkityksellisenä toimintona lapsille on mielestäni merkki siitä, että oma tutkimusaineistoni ei ole poikavoittoisena otantana väritynyt. Liikunta on lapsille tärkeää ja luontaista toimintaa, sukupuoleen katsomatta.

Jäin pohtimaan oman tutkimukseni valossa, mikä tekee leikistä niin merkityksellistä lapselle? Onko se puhtaasti leikkimisen vapaus ja siitä syntyvä ilo? Kalliala (2012, 205) viittaa siihen, kuinka leikki on enemmän kuin varhaispedagoginen menetelmä. Se on lapselle ominaista ja leikin merkitys on leikki itse. Sitä ei saa Kallialan mukaan valjastaa yksin oppimisen välineeksi.

Osallisuudesta

Oman tutkimukseni merkityksellisyys kiteytyy lapsen kuuntelemiseen ja osallistamiseen. Näen nyt jälkikäteen tutkimusaineistoani ja teoriaosuutta tarkastellessani lasten haastattelut lasta hyvin osallistavana toimintana. Olin tutkijana aidosti kiinnostunut siitä, miten lapset esiopetuksen ja koulun kokivat. Tämä on itsessään jo merkityksellistä, vaikka se ei ollutkaan tutkimukseni tarkoitus. Niikon ja

Korhosen (2014, 128 – 130) artikkelissa viitataan lapsikeskeisyys -käsitteeseen. Lapsikeskeisyyteen kuuluu olennaisena osana lasten kuunteleminen ja heidän mielipiteidensä arvostaminen. Kasvattajan tehtävänä on rakentaa oppimisympäristö lapsen kehitystä tukevaksi, tarjota virikkeitä, mutta ei opettaa. Omassa tutkimusaineistossani, lasten haastatteluissa, on kuultavissa aikuisjohtoisuus. En tulkinnut sitä tutkijana negatiiviseksi asiaksi, vaan päinvastoin: aikuisen johtama toiminta oli lapsille merkityksellistä ja mielekästä. Lasten haastattelut olivat hyvin positiivissävytteisiä, vaikka osa lapsista kuvasi aikuisjohtoisuutta hyvin raadollisesti ”*piti tehdä*” -kielellä. Se, miksi kuitenkin tässä pohdinnassani painiskelen lapsikeskeisyysjärjestelmän äärellä, johtuu siitä, että teoriaosuutta kirjoittaessani ”valaistuin” lasten osallisuuden ja kuulluksi tulemisen tärkeydestä.

Hujala, Karikoski ja Turunen (2010, 15) viittaavat siihen, kuinka heidän kuvaamassaan havainnointitutkimuksessa toiminta oli alkuvaiheessa usein opettajakeskeistä, mutta itse toiminnan sisältöä suunniteltiin myös lasten mielenkiinnonkohteet huomioiden. Minun tutkimuksestani ei käy ilmi, paljonko esikoululaiset saivat vaikuttaa esiopetuksen sisältöihin. Havainnoimalla arkea tämä olisi mahdollistunut. Nyt tehdyssä tutkimuksessa lasten kertomana painottui aikuisjohtoisuus. Tämä saattoi osittain johtua siitä, että ryhmä oli toiminut vasta pari kuukautta ja yhdessä työskentelyä vasta harjoiteltiin. Olisin saattanut saada toisenlaisen tulkinnan lasten osallisuudesta haastatellessani lapsia esimerkiksi keväällä. Tällöin myös lasten ajatukset kouluun siirtymisestä olisivat voineet olla toisenlaisia kuin nyt.

Esiopetuksen sisältöalueet

Esiopetuksen sisältöalueet näyttäytyivät omassa aineistossani painottuvan Pupulan tehtäväkirjan (kieli ja vuorovaikutus, matematiikka sekä ympäristö ja luonnontieto), liikunnan (terveys ja fyysinen ja motorinen kehitys) ja kädentaitojen (taide ja kulttuuri) suuntaisesti. Leikki, joka korostui lasten haastatteluissa, ei ole oma sisältöalueensa, vaan oppimisen keino ja menetelmä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 10 – 12) leikki on mainittu oppimisympäristöä suunniteltaessa sekä työtapojen kohdalla, jolloin työskentelystä esiopetuksessa puhuttaessa viitataan sen perustuvan leikinomaiseen toimintaan. Omassa aineistossani on kuultavissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Lapset kuvailivat

toimintoja hyvin opetussuunnitelman hengessä. Myös Hujalan, Karikosken ja Turusen (2010, 16) havainnointitutkimuksessa esiopetuksen sisältöalueista painottuivat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka sekä liikunta. He viittasivat artikkelissaan myös Rusasen (2008) samansuuntaiseen tutkimustulokseen. Tosin Hujalan ym. (2010, 16) tutkimuksessa lapset pitivät vapaata leikkiä mieluisimpana toimintona ja tehtäväkirjoja ikävystyttävinä, kun taas omassa tutkimuksessani tehtäväkirjan tekeminen oli yksi merkityksellisimmistä esiopetuksen toiminnoista lasten kuvailemina. Voiko tähän olla syynä toimiminen koulun yhteydessä? Lasten haastatteluissa oli nimittäin kuultavissa koulun kulttuuri, varsinkin pyytäessäni heitä kertomaan ajatuksia kouluun siirtymisestä. Koulu oli heille selkeästi opin ja oppimisen paikka. Ehkä nämä lapset olivat myös fyysisten puitteiden saattelimina valmiimpia ottamaan haltuunsa koulumaisemman työskentelytavan kirjojen muodossa.

Lopuksi

Tutkijan näkökulmasta tarkasteltuna tutkimukseni tuo esille lapsuudentutkimuksen mahdollisuudet osallisuuden mahdollistajana ja toiminnan mahdollisena muokkaajana lapsikeskeisempään suuntaan. Leikin korostuneisuus tutkimusaineistossani viittaa siihen, että lapsilla on olemassa oleva halu osallisuuteen. Samalla se kertoo siitä, että leikki on lapselle itseisarvo ja se on heille luontaista. Tutkimukseni merkityksellisyys on lapsen äänen esille tuomisessa. Heidän ääntään tulisi kuulla heitä koskevissa asioissa, myös esiopetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Koulun kulttuuri väritti lasten puhetta. Lapsilla oli jo esiopetusvuoden aluksi odotuksia sille, mitä koulussa opitaan ja tehdään. Läksyt ja oppiminen olivat lasten puheessa keskiössä. Johtuiko tämä siitä, että esiopetusryhmä toimi koulun yhteydessä? Tätä jäin pohtimaan lasten haastatteluja kuunnellessani. Vai onko kuitenkin niin, että lapsilla on luontainen oppimisen halu, samoin kuin halu leikkiä ja liikkua? Ovatko oppiminen ja leikki toisensa poissulkevia? Mielestäni ei. Parhaimmillaan koulu kykenee vastaamaan näihin molempiin lasten tarpeisiin. Lapsuudella on itseisarvo. Tämä tulisi muistaa myös opetussuunnitelmatasolla.

LÄHTEET:

- Alasuutari, M. 2005. Miten rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa?
Teoksessa Ruusu vuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus.
Tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen,
L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.
Tampere: Vastapaino.
- Autio, T. & Kaski, S. 2005. Ohjaamisen taito. Liikunta tukemassa lapsen ja nuoren
kasvua. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Bergstöm, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY. 2. painos.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsinki:
Yliopistopaino.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.
Helsinki: WSOY.
- Danby, S. & Ewing, L. & Thorpe, K. 2011. The Novice Researcher. Interviewing
Young Children. Qualitative Inquiry. 17: 74-84.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27.
Helsinki: Opetushallitus
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:
Vastapaino. 8. painos.
- Gadamer, H. 1975. Truth and method. New York: The Seabury Press.
- Gretschel, A. 2002. (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita
osallisuudesta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto & Humanistinen
ammattikorkeakoulu.
- Hart, R. 1992. Children's Participation from Tokenism to Citizenship. Florence:
UNICEF Innocenti Research Centre.

- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72: 629-640.
- Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen T. 2010. Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa Korkeakoski, E. & Siekinen T. (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2006. Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Göteborgs Universitet: Göteborg Studies in Educational Sciences 249.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Tallinna: Gaudeamus.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Koulutuspolitiikan osasto.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena –kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 194 – 217.
- Laasonen, K. 2005. Liikkumisen iloa Sherborne-menetelmällä. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 129 – 153.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II.

Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 28 – 45.

Larkin, D. & Parker, H.E. 2002. Task-Specific intervention for children with developmental coordination disorder: a system view. Teoksessa Cermak, S. & Larkin, D. Developmental Coordination disorder. Canada: Delmar, Thomson learning Inc., 234 – 247.

Laukkanen, A., Finni, T., Pesola, A. & Sääkslahti, A. 2013. Reipas liikunta takaa lasten motoristen perustaitojen kehityksen – mutta kevyttäkin tarvitaan! Liikunta & Tiede 50 (6), 47 – 52.

Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tartu: Dialogia, 163 – 194.

Malina, R., Bouchard, C. & Bar-Or, O. 2004. Growth, maturation and physical activity. 2Nd edition. Champaign, IL.: Human Kinetics.

Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Niikko, A. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. Kasvatus, 139 - 152.

Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. Kasvatus 2: 127 – 139

Onnismaa, E-L. & Suhonen, E. 2001. Oppikirja -hyvä renki, huono isäntä.

Julkaisussa: Lastentarha. Varhaiskasvatuksen ammattilehti. 64 (2), 38 – 40.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tartu: Dialogia, 115 – 162.

Perusopetuslaki 1998. Suomen säädöskokoelma n:o 628/1998.

Piaget, J. 1962. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton.

- Reunamo, J. & Hausalo, H. 2014. Lasten fyysinen aktiivisuus päivähoidossa. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus, 144 – 161.
- Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki?. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Rusanen, E. 2008. Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatiedosta. Helsinki: Palmenia.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2 (2): 169 – 194
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2005. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005: 17.
- Spiegelberg, H. 1965. *The Phenomenological Movement. A Historical Introduction.* Hague: The Hague Martinus Nijhoff
- Stolp, M. 2012. Näemmekö lapsia puilta? Lapsuudentutkimuksen kysymyksiä. *Kasvatus* 2012 (4), 424 – 428
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina - kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*, 24 – 35.
- Tähtinen, J., Salmi-Niklander, K. & Tuomaala, S. Lapsuuden tutkimuksen monet ja monitieteiset kasvot. 2009. *Kasvatus & Aika* 3 (3), 3 – 8.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet.* Helsinki: WSOY.
- Valsiner, J. 1997. *Culture and the Development of Children's Actions.* New York: John Wiley
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Stakes.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Tampere: Tammer-Paino.
- Zimmer, R. 2002. *Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita.* Hämeenlinna: LK-kirjat.

LIITE 1

Haastattelurunko:

Kerro perheestäsi. Ketä siihen kuuluu? (lämmittely, taustatiedot)

Tutustutaan lapsen **portfoliokansioon**. Jutellen siitä, mitkä työt ovat merkityksellisiä ja miksi.

Kerro, mitä teette täällä esikoulussa? Luottaen siihen, että lapsi kertoo merkityksellisistä asioista.

Esiopetuksen toiminnot kuvin. Tukemassa, jos lapsi ei pääse ”vauhtiin”.

Piirrostehtävä. Piirrä minulle jokin asia tai tilanne, joka tekee esiopetuspäivästä hyvän/mieluisan. Piirrä toiselle puolelle jokin epämiellyttävä tilanne eskarista. (voi myös kertoa, jos piirtäminen ei tunnu luontevalta)

Mitä ajattelet kouluun menosta?

LIITE 2

Hyvät esikoululaisen vanhemmat!

Olen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen opiskelija ja teen pro gradu – tutkimustani, jonka tarkoituksena on tutkia lasten ajatuksia esiopetuksesta, esiopetuksen sisältöalueista sekä kouluun siirtymisestä. Tutkimus toteutetaan Mustikat –ryhmän lasten keskuudessa.

Tutkimuksessani on tarkoituksena haastatella lapsia ja äänittää sekä litteroida nämä haastattelut. Haastattelut teen normaalin esiopetuspäivän aikana. Lapsen henkilöllisyys ei käy ilmi haastatteluista. Täydennän haastatteluita mahdollisesti havainnoimalla lapsiryhmää.

Pyytäisinkin teitä täyttämään allaolevan lupalapun haastatteluun osallistumisesta ja palauttamaan sen omalle esiopettajallenne mahdollisimman pian.

Kiitokset jo etukäteen tutkimukseen osallistumisesta. Vastaan mielelläni haastatteluun liittyviin kysymyksiin puhelimitse.

Ystävällisin terveisin

Anu Lamminen

p.

.....

Lapsen nimi: _____

Lastani saa haastatella ja haastattelun saa äänittää osana tutkimusta.

Lastani ei saa haastatella, eikä lapseni osallistu tutkimuksen tekoon.

Päiväys ja allekirjoitus _____