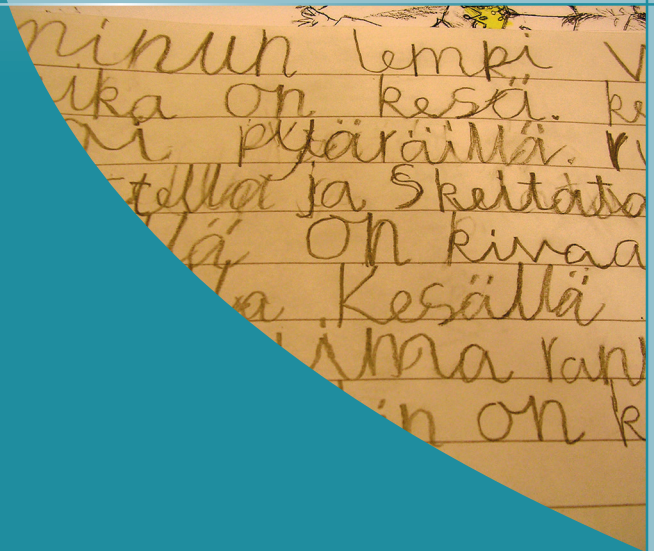


Mervi Hangasmaa

LAPSEN OPPIMISSUUNNITELMA

Etnografinen seurantatutkimus eräässä
päiväkoti-koulukontekstissa



Mervi Hangasmaa

LAPSEN OPPIMISSUUNNITELMA

Etnografinen seurantatutkimus eräässä
päiväkoti-koulukontekstissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Kokkolassa,
Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (Talonpojankatu 2)
kesäkuun 6. päivänä 2014.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS

Mervi Hangasmaa

LAPSEN OPPIMISSUUNNITELMA

Etnografinen seurantatutkimus eräässä
päiväkoti-koulukontekstissa

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Kokkola 2014

Taitto: Päivi Vuorio

ISBN 978-951-39-5686-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-5687-5 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2014

TIIVISTELMÄ

Hangasmaa, Mervi. 2014. **Lapsen oppimissuunnitelma. Etnografinen seurantatutkimus eräessä päiväkotikoulukontekstissa.** Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Tutkimukseni on kouluetnografinen tapaus- ja seurantatutkimus. Tutkimuksen kohteena ovat neljän lapsen yksilölliset oppimissuunnitelmat varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Tarkastelen lapsen oppimissuunnitelmaa kontekstuaalisena prosessina opetussuunnitelmateoreettisessa viitekehyksessä, missä painotan oppimisen sosiokulttuurista luonnetta. Lapsen yksilöllisen oppimisen tarkastelu pohjautuu Vygotskyn (1978; 1982) lähikehityksen vyöhykkeeseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 2010) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) sisältävät näkemyksen lapsen yksilöllisestä suunnitelmasta. Oppimissuunnitelman tarkoitus on tukea yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa lapsen yksilöllistä kasvua ja oppimista. Oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää myös arvioinnin ja eriyttämisen välineenä. Oppimissuunnitelma laaditaan varhaiskasvatuksessa päivähoitohenkilöstön ja vanhempien yhteistyönä. Esiopetuksessa ja perusopetuksessa suunnitelmasta vastaavat yhdessä lapsen opettaja ja vanhemmat. Lapsella on mahdollisuus osallistua oman suunnitelmansa laatimiseen ja arviointiin.

Tutkimustehtävänä on kuvata, tulkita ja ymmärtää, millaista oppimista, opettajuutta ja yhteistyötä muodostuu lapsen oppimissuunnitelman pedagogisessa sovelluksessa. Tutkimuksen näkökulmina ovat lasten, opettajien ja huoltajien kokemukset oppimissuunnitelmasta. Tutkimuksen tavoitteena on ollut muodostaa monimuotoinen kuva lasten yksilöllisistä suunnitelmista ja lasten oppimisesta sekä lisätä ymmärrystä oppimissuunnitelmasta opetussuunnitelmiin kirjattuna pedagogisena asiakirjana.

Tutkimusaineisto kerättiin neljän vuoden aikana ja tutkimus toteutettiin Meriniemen päiväkotikoulukontekstissa. Aineisto koostuu lasten, opettajien ja vanhempien haastatteluista, havainnoinnista, vanhemmille suunnatuista kyselyistä, opettajan ja vanhemman keskusteluista, lasten itsearviointeista, tutkijan päiväkirjasta ja lasten oppimisen dokumenteista. Aineiston etnografinen analyysi eteni kirjoittamisen, lukemisen ja teemoittelun kautta narratiiveihin. Analyysivaiheista ovat syntyneet merkityskategoriat, jotka osoittavat lapsen oppimissuunnitelmalle annetun joko yksilöllisen, yhteisöllisen tai kulttuurisen merkityksen.

Tämä etnografinen seurantatutkimus tarjoaa uudenlaista tietoa yksilöllisen oppimissuunnitelman rakentumisesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Lisäksi työni valottaa lapsen oppimissuunnitelmaa jatkumona varhaiskasvatuksesta perusopetuksen toisella luokalle. Tulokset osoittavat, että lapsen yksilöllisyyden huomioimiselle on rajoitetut mahdol-

lisuudet päiväkotikouluinstituutiossa. Yksilöllisyyden toteutumista voidaan kuvata yksilöllisyyden tiedostamisena, jolloin lapsi ajattelee yksilönä, joka on omanlaisensa. Tutkimuksessa esitetyt lasten kehitystarinat avaavat näkökulmaa käynnissä olevaan valtakunnalliseen opetussuunnitelmakesteluun taitojen roolista oppimisen sisältöinä tai arvioinnissa. Oppimiselle asetettujen tavoitteiden tulisi perustua ajatteluun, jossa osataitojen kautta edetään tavoitteisiin. Lapsen vahvuudet tulisi tunnistaa ja niitä tulisi hyödyntää oppimisessa ja arvioinnissa. Tutkimus avaa näkökulmaa vahvuuksiin pohjautuvasta arviointitavasta.

Lapsen oppimissuunnitelman tavoitteena on ollut vahvistaa näkemystä lapsesta subjektina. Vanhempien ja opettajien lapsinäkemys välittyi kaksijaakoisena: lapsi nähdään suojelun ja ohjaamisen kohteena, mutta toisaalta aktiivisena ja osaavana yksilönä. Lapset itse tunnistivat omaa oppimistaan ja osasivat kertoa, mitä he olivat oppineet. Aluksi he kokivat itsensä opettamisen kohteeksi, mutta myöhemmin alkoivat kuvata oppimista itsestään lähtevänä toimintona tai ajatteluna. Lasten osallisuus oppimissuunnitelmien laadinta- tai arviointitilanteissa alkoi toteutua vasta toisen kouluvuoden aikana.

Lapsen oppimissuunnitelmasta muodostui pedagoginen vuorovaikutusprosessi, jossa korostui yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen. Se on ydinosaamista, jossa keskeistä on puhutun ja kirjoitetun kielen hallinta osana viestintä- ja ihmissuhdetaitoja. Lapsen oppimissuunnitelmaprosessissa opettajan rooli sai erilaisia painotuksia. Opettajien roolit vaihtelivat kasvattajasta ja ohjaajasta asiantuntijaan. Yksilöllisten suunnitelmien toteuttaminen näyttöä vahvistavan opettajien asiantuntijuutta, mutta samalla se voi heikentää opettajan autonomiaa ulkoisen arvioinnin ja vanhempien osallisuuden kautta. Opettajan autonomian heikentyminen tarjoaa kuitenkin vanhemmille mahdollisuuden muuttaa koulukulttuurissa vallinneita käytänteitä ja luoda uusia arvoja. Kodin, koulun ja päiväkodin yhteistyössä lapsen oppimissuunnitelma tarjosi vanhemmille mahdollisuuden kaksisuuntaiseen osallistumiseen. Se ei kuitenkaan toteuttanut kasvatuskumppanuutta, kun sitä arvioidaan opetussuunnitelmiin kirjattujen periaatteiden mukaisesti.

Avainsanat: oppimissuunnitelma, opetussuunnitelma, sosiokulttuurinen teoria, lähikehityksen vyöhyke, kouluetnografia, opettajuus, yksilöllisyys, kasvatuskumppanuus

ABSTRACT

Hangasmaa Mervi. **A child's learning plan. Ethnographic follow-up study in the context of a nursery school and a primary school.** Doctoral thesis in Pedagogics. University of Jyväskylä. Faculty of Pedagogics. Kokkola University Consortium Chydenius, 2014.

My research is a school ethnographic case and follow-up study. The target of the study is four children's individual learning plans from early childhood education to elementary education. I survey a child's learning plan as a contextual process in a curriculum theoretical frame of reference, in which I emphasize the socio-cultural nature of learning. The survey of a child's individual learning is based on Vygotsky's Zone of Proximal Development (1978; 1982). The national core curriculum of early childhood education (2005), the national core curriculum pre-primary education (2000, 2010) and the national core curricula of basic education (2004), contain a vision of a child's individual plan. The aim of a learning plan is to support a child's individual growth and learning together with the parents and educators. A learning plan can also be used as a medium of assessment and streaming. In early childhood education a learning plan is drawn up in collaboration between day care staff and parents. In pre-primary education and basic education the child's teacher and parents have a shared responsibility for the plan. The child has a chance of participating in the compilation and assessment of his own plan.

The function of my study is to describe, interpret and understand what kind of learning, teachership and co-operation develop in the pedagogical application of a child's learning plan. The perspectives of the study are children's, teachers' and guardians' experiences of a learning plan. The aim of the study has been to create a comprehensive picture of children's individual plans and children's learning as well as to increase the understanding of a learning plan as a pedagogical document recorded in the curricula.

The research material was collected within four years and the study was carried out in the context of Meriniemi nursery school and primary school. The material consists of children's, teachers' and parents' interviews, observation, inquiries directed at parents, conversations between a teacher and a parent, children's self-assessments, the researcher's diary and children's documents of learning. The ethnographic analysis of the material progressed through writing, reading and thematizing to narratives. Significance categories, which show either an individual, communal or cultural significance given to a child's learning plan, have arisen from the various stages of the analysis.

This ethnographic follow-up study provides new information on the construction of an individual learning plan in early childhood education, pre-primary education and elementary education. In addition, my study sheds light on a child's learning plan as a continuum from early childhood education to the 2nd grade of basic education. The results show that there are

limited possibilities of taking a child's individuality into consideration in an institution of a day-care centre and a primary school. The materialization of individuality can be described as awareness of individuality, when a child is seen as an individual who is one of a kind. Children's development stories presented in the study open up a perspective on the current national curriculum discussion on the role of skills as the contents of learning or in evaluation. The objectives set for learning should be based on the notion where you advance to aims through partial skills. The child's strengths should be identified and they should be made use of in learning and evaluation. The study opens up a perspective on a method of assessing based on strengths.

One objective of a child's learning plan was to affirm the view of a child as a subject. Parents' and teachers' child vision was conveyed two-fold: the child is seen as the target of protection and guidance but also as an active and skilled individual. Children themselves identified their learning and they could narrate what they had learned. Children's experiences of themselves as learners developed during the survey. At first they felt that they were targets of instruction but later they began to describe learning as an activity or thinking starting from themselves. Being the object of learning manifested itself in speech in the way that others taught them (mother, father, brother or teacher). Children's participation in the compilation and evaluation situations of learning plans only started to materialize during the 2nd school year.

A child's learning plan became a pedagogical process of interaction, in which cooperation skills and social competence were emphasized. It is core competence, in which the command of spoken and written language is essential as part of communication and interpersonal skills. In a child's learning plan process the teacher's role had different emphases. Teachers' roles varied from an educator and instructor to an expert. The materialization of individual plans seems to strengthen teachers' expertise but at the same time it can weaken a teacher's autonomy through external evaluation and parents' participation. However, the decrease of the teacher's autonomy offers parents an opportunity to change the practices that have prevailed in school culture and to create new values. In the cooperation between home, school and nursery school, a child's learning plan offered parents an opportunity for two-way involvement. It did not, however, realize educational partnership when it is weighed according to the principles recorded in the curricula.

Keywords: learning plan, curriculum, socio-cultural theory, Zone of Proximal Development, school ethnography, teachership, individuality, educational partnership

Author's address	Mervi Hangasmaa Vaasa Finland
Supervisors	Professor Juha T. Hakala University of Jyväskylä Kokkola University Consortium Chydenius Finland Senior Researcher Eila Aarnos University of Jyväskylä Kokkola University Consortium Chydenius Finland Professor Kari Kiviniemi University of Jyväskylä Kokkola University Consortium Chydenius Finland
Reviewers	Professor Ulla Härkönen University of Eastern Finland Finland Professor Kristiina Kumpulainen University of Finland Helsinki Finland
Opponent	Professor Ulla Härkönen University of Eastern Finland Finland

ESIPUHE

”Lapsuus on ihmiselämän tärkein kausi. Se ei ole valmistautumista tulevaan elämään, vaan on todellista, monisäikeistä, omaperäistä ja toistumatonta elämää.” Vasili Suhomlinski (1977).

Olen työskennellyt alkuopettajana lähes koko opettajaurani. Näistä vuosista suurimman osan olen opettanut pienessä korttelikoulussa, jossa käytännön työtä on siivittänyt läheinen yhteistyö varhaiskasvatukseen ja etenkin esiopetukseen. Perehtyminen varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen menetelmiin ovat laajentaneet luokanopettajana käsitystäni lapsen oppimisen tavoista. Se on antanut tietoa myös niistä tukimuodoista ja toimenpiteistä, joita lapseen on kohdistunut jo ennen kouluikää. Näistä lähtökohdista heräsi kiinnostus kasvatustieteen jatko-opintoihin 2000-luvun alkupuolella, kun aluksi suoritin kasvatustieteen maisteriopinnot Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa. Työn ohessa opiskelusta muodostui monivuotinen harrastus, joka auttoi tarkastelemaan kasvatus- ja opetusilmiöitä laajemmasta näkökulmasta. Tutkimusaiheeni ovat liittyneet kiinteästi myös opetussuunnitelmaan, johon olen tuntenut lukkarin rakkautta työurani eri vaiheissa.

On tullut aika kiittää teitä kaikkia, jotka olette tukeneet ja kannustaneet tämän väitöskirjan valmistumista. Ensimmäisen tutkimussuunnitelmani hyväksyi kasvatustieteen dosentti Raine Valli, joka toimi ohjaavana professorina opintojeni alkuvaiheessa. Raine Vallin jälkeen työtäni ovat ohjanneet professori Juha T. Hakala sekä erikoistutkija Eila Aarnos. Molemmat ohjaajani ovat luoneet minuun uskoa kirjoittajana myönteisellä ja kannustavalla palautteella. Kiitokseni siitä teille. Erityiset kiitokseni osoitan Eilalle, jonka kanssa minulla on ollut ilo työskennellä jo 10 vuoden ajan. Ohjaustapaamisemme henki säilyi ainutkertaisena vuodesta toiseen: se on ollut rehellistä, avointa ja molemmin puolista arvostusta osoittavaa. Meitä on yhdistänyt menneisyydessä koetut tapahtumat ja asiat.

Väitöskirjani esitarkastajia professori Kristiina Kumpulaista Helsingin yliopistosta sekä professori Ulla Härköstä Itä-Suomen yliopistosta kiitän asiantuntevista korjausehdotuksista. Alkuvaiheen jäsentymätön työ sai lopullisen muotonsa teidän esittämien perusteellisten ja huolellisten huomioiden kautta.

Kiitokseni Meriniemen koulun ja päiväkodin henkilökunnalle sekä Aleksin, Eetun, Jennan sekä Marian perheille. Ilman teitä sekä koulutoimenjohtaja Minna Laadun että varhaiskasvatusjohtaja Sinikka Starckin myöntämää lupaa tämä tutkimus olisi jäänyt haaveeksi. Väitöskirjan kieliasun tarkistuksesta kiitän filosofian lisensiaattia Taina Vanharantaa ja humanististen tieteiden kandidaatti Emmi Juutilaista. Filosofian maisteri Teemu Lehtosta kiitän tietoteknisestä vinkeistä. Englanninkieliset käännökset ovat toteutettu lehtori Jorma Ryytyn asiantuntemuksella. Ymmärrystä ja asiantuntevaa opastusta olen saanut kasvatustieteen tohtori Katja Jokiselta. Katjan kanssa olen saanut jakaa ajatuksia väitöstyön tuomista haasteista ja iloista, kiitokseni hänelle. Suomen Kulttuurirahaston Etelä-Pohjanmaan piirin sekä Suomalaisen Konkordia -liiton myöntämän apurahan turvin saatoinkin keskittyä tutkimuksen tekoon opintovapaalla.

Lämpimimmät kiitokseni osoitan perheelleni. Kiitän aviomiestäni Reimaa sydämestäni siitä tuesta ja ymmärryksestä, jota pitkä tutkijan taipaleeni on vaatinut. Olet sietänyt yksinpuhelukiani, kasvavia paperikasoja ja yksinäisiä iltoja, jolloin olen ollut työpöytäni ääressä omista maailmoistani. Olet myötäelänyt kanssani tutkimuksen eri vaiheet ja jaksanut kannustaa eri tavoin. Myös lasteni Jennin, Heikin ja Nellyn tuki ovat auttaneet minua jaksamaan. Toivon, että olen voinut opiskelullani osoittaa, että unelmistaan voi tehdä totta, kun kanssaihmisiltä saa tukea ja ymmärrystä.

Vaasassa 15.4.2014

Mervi Hangasmaa

"Meille sanotaan, että kyky ja taito luovat omat mahdollisuutensa. Mutta usein käy niin, että nimenomaan vahva tahto luo paitsi omat mahdollisuutensa myös tarvitsemansa kyvyt ja taidot."

Eric Hoffer

Sisällys

1 JOHDANTO	16
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	19
1.1.1 Tutkimuksen taustaa	19
1.1.2 Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen	21
1.1.3 Sosiokonstruktiivinen tiedonkäsitys	25
1.2 Tutkimustehtävä	27
1.3 Tutkimusraportti etnografisena tuotteena	29
2 OPPIMISSUUNNITELMA TUTKIMUKSEN KOHTEENA	31
2.1 Opetussuunnitelmasta oppimissuunnitelmaan	31
2.1.1 Opetussuunnitelman käsitteestä	31
2.1.2 Tulkintaa opetussuunnitelmien tasoista	33
2.1.3 Taitonäkökulma oppimiseen	35
2.1.4 Oppimissuunnitelma osana kasvatuskumppanuutta	38
2.2 Oppimissuunnitelmia	41
2.2.1 Yksilölliset suunnitelmat perusopetuksessa	41
2.2.2 Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma	43
2.2.3 Oppimissuunnitelma oppimisen yleisenä tukena	44
2.3 Yksilöllisyys opetussuunnitelmissa	45
2.4 Oppimissuunnitelma suomalaisessa opetussuunnitelmakentässä	47
3 KOULUETNOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS	49
3.1 Etnografia ja tieteenteoreettinen tutkimuksen kehys	49
3.2 Kentällä tutkimusaineistoa tuottamassa	53
3.2.1 Päiväkoti-koulu kulttuurisena tutkimuskontekstina	53
3.2.2 Tutkijan roolini kentällä	58
3.2.3 Etnografinen tutkimusaineistoni	61
3.3 Etnografinen analyysi ja tulkinta	68
3.3.1 Erilaisia analyysin ja tulkinnan muotoja	70
3.3.2 Oppimissuunnitelman kulttuuriset kerrostumat	72
4 LAPSEN YKSILÖLLISYYDEN ETSINTÄÄ	74
4.1 Oppia ikä kaikki – lasten oppimiskokemuksia	74
4.1.1 Oppiminen on tekemistä, tietämistä ja ymmärtämistä	75
4.1.2 Oppimisen kohteesta oppimisen subjektiksi	84
4.1.3 Lasten omat tavoitteet	86
4.2 Yksilöllisyys oppimissuunnitelmassa	87
4.2.1 Vahvuudet ja niiden ilmentyminen oppimisessa	87
4.2.2 Oppimiseen suunnatut tukitoimet	92
4.2.3 Yksilöllisten tavoitteiden ja oppimissaavutusten vastaavuus	95
4.3 Avauksia yksilöllisyyteen	102

4.3.1	Tiedonhaluinen Aleksi	103
4.3.2	Lahjakas ja haaveileva Jenna	107
4.4	Oppimissuunnitelma kehityksen ja oppimisen tukena	110
5	HAASTAVAA SUUNNITELMALLISUUTTA	113
5.1	Tiedonkeruusta arviointiin	113
5.2	Opettajan ammatilliset haasteet	115
5.2.1	Tiedonhallintaa sekä vuorovaikutustaitoja	116
5.2.2	Puhutun ja kirjoitetun kielen samanaikaista hallintaa	119
5.2.3	Yhteistyötä ja pedagogista osaamista	128
5.3	Oppimissuunnitelma asiakirjana	133
5.3.1	Kirjalliset lomakkeet ja niiden sisältö	133
5.3.2	Vanhemmat oppimissuunnitelman (alle)kirjoittajina vai hyväksyjinä?	135
5.4	Oppimissuunnitelma työvälineenä	136
5.4.1	Pohdintaa SWOT-analyysin pohjalta	136
5.4.2	Oppimissuunnitelma suunnittelun ja arvioinnin välineenä	139
5.5	Laajeneva opettajuus	141
5.5.1	Opettajan monet roolit	141
5.5.2	Perusosaamisesta ydinosaamiseen	143
5.5.3	Asiantuntijuutta autonomian kustannuksella	145
6	YHTEISTYÖSTÄ KUMPPANUUTEEN	148
6.1	Vanhemmat ja yhteistyö Meriniemessä	148
6.1.1	Kotien tavoitteita: lukutaitoa ja sosiaalisuutta	149
6.1.2	Palautetta kodeista	154
6.2	Yhteistyötä edistäviä ja estäviä tekijöitä	157
6.2.1	Myönteinen asenne yhteistyön perustaksi	157
6.2.2	Yhteistyö näyttäytyy opettajajohtoisena	159
6.3	Toteutuuko kasvatuskumppanuus?	165
7	TUTKIMUSTULOSTEN KOONTIA SEKÄ NIIDEN POHDINTAA	168
7.1	Yksilöllisyyden harhaa	168
7.2	Suunnitelmat vallan ja ohjaamisen välineenä	174
7.3	Oppimissuunnitelma Meriniemessä	181
8	TUTKIMUKSEN TULOSTEN YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS JA SOVELTAMINEN SEKÄ TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	184
8.1	Johtopäätökset	184
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	189
8.3	Jatkotutkimuksen aiheita	194
	SUMMARY	196
	LÄHTEET	205
	LIITTEET (13 KPL)	232

KUVIOT

KUVIO 1.	Oppimissuunnitelma sijoitettuna lähikehityksen vyöhykkeen teoreettiseen malliin Smidtiä (2009, 118) mukailten	24
KUVIO 2.	Opetussuunnitelman ja lapsen oppimissuunnitelman tasot (Vitikkaa 2009, 50–53 mukailten)	33
KUVIO 3.	Keskustelun sisällöt oppimissuunnitelman laadinnassa ja arvioinnissa	120

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Oppimista kuvaavan kehikon taitoalueet aineistolähteineen	35
TAULUKKO 2.	Tutkimuksen aineistojen yhteys tutkimusongelmiin	61
TAULUKKO 3.	Analyysiprosessit tehtäväkohtaisesti	69
TAULUKKO 4.	Tiivistelmä lasten itselleen asettamista tavoitteista	86
TAULUKKO 5.	Marian, Aleksin, Jennan ja Eetun vahvuudet	88
TAULUKKO 6.	Toteutuneet lapsikohtaiset tukimuodot ja tuen järjestäminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen käytänteissä	92
TAULUKKO 7.	Lapsen oppimiselle asetetut tavoitteet	96
TAULUKKO 8.	Lapsen oppimissuunnitelman eri vaiheet ja niiden sisällöt	114

KUVAT

KUVA 1.	Aleksin piirros 2007	75
KUVA 2.	Marian piirros vedenneidosta 2008	78
KUVA 3.	Jennan talvikuva 2. luokalla	80
KUVA 4.	Eetun eläinpiirros 2008	81
KUVA 5.	Eetun piirros tuunatuista autoista esiopetuksessa	82
KUVA 6.	Aleksin toiminnallinen piirros esiopetuksessa	104
KUVA 7.	Jennan piirros esiopetuksessa	109

1 JOHDANTO

Yksilöllisyyttä painottava kasvatuskäsitys sekä lapsilähtöinen pedagogiikka ovat vahvistuneet sekä perusopetuksen, esiopetuksen että varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa 2000-luvulla. Yksilöllisyyden näkökulmaa kuvastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tunnetuksi tekemä käsite oppimissuunnitelma. Tämä tarkoittaa oppilaalle laadittua kirjallista oppimisen suunnitelmaa yhteistyössä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksen (2005) ja esiopetuksen (2000; 2010) opetussuunnitelmissa käytetään oppimissuunnitelmasta nimitystä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma sekä lapsen esiopetussuunnitelma. Koulutuksen ja kasvatuksen lähtökohtina yksilöllisyys viittaa lapsen oikeuteen kehittää omia kykyjään ja ominaisuuksiaan.

Lapsella tulee olla mahdollisuus onnistua oppimisessa omista lähtökohdistaan käsin. Tämä tarkoittaa lapsen oikeutta tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (PoL 30 §/2010; esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 18). Luokkaopetuksen tai lapsiryhmän toiminnan perustaksi tulisi muodostua lasten yksilölliset suunnitelmat tukitoimineen. Yksilöllisyyttä korostava näkemys lasten oppimisessa välittyy myös vanhempien taholta. Vanhemmat ovat kokeneet, että lapsen yksilöllisiä tarpeita ei huomioida riittävästi peruskoulussa. Rädyn, Sivosen ja Kasasen (2005, 119) tutkimuksessa suurin vanhempien tyytymättömyyden aihe oli yksilöllisyyden huomiotta jättäminen ja ongelmien käsittely koulussa.

Tämä kouluetnografinen tapaustutkimus tarkastelee eräässä päiväkotikouluyksikössä toteutettua lapsen oppimissuunnitelman pedagogista sovellusta ennen perusopetuksen lakimuutosta (642/2010). Lakimuutoksessa oppimissuunnitelma liitettiin kiinteämmin tuen määrittelyyn, pedagogiseen arvioon sekä opetusjärjestelyihin niin perusopetuksessa kuin esiopetuksessakin. Tuki määriteltiin kolmiportaiseksi: yleiseksi, tehostetuksi tai erityiseksi tueksi. (Pihkala 2011.)

Lähestyn lapsen oppimissuunnitelmaa sosiokulttuurisen oppimisen viitekehyksestä. Sosiokulttuurinen oppimisen viitekehys pitää sisällään eri teorioita ja käsitteitä, joissa lapsen kasvamista ja oppimista tarkastellaan yksilöllisenä ja yhteisöllisenä. Oppimissuunnitelman kautta kuvaan Aleksin, Eetun,

Jennan ja Marian yksilöllisiä oppimisprosesseja kielen kehityksessä, oppimaan oppimisessa sekä sosiaalisissa taidoissa varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Lapsen oppimissuunnitelma ilmentää yksilöllisen oppimisen ohella myös vanhempien ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta sekä päiväkotikouluyksikköön työyhteisönä liittyviä prosesseja. Tutkimuksen aineistoa on kerätty haastatteleamalla ja havainnoimalla lapsia, opettajia ja vanhempia sekä äänittämällä opettajien ja vanhempien tapaamisia. Lasten kehityksen seuranta on pohjautunut myös kirjalliseen dokumentointiin. Tutkimuksen tavoitteena on ollut muodostaa monimuotoinen kuva lapsen oppimissuunnitelmajärjestelmästä. Tarkastelen oppimissuunnitelmaa lasten, opettajien ja vanhempien kokemusten näkökulmasta. Tutkimuksessa lapsen oppimissuunnitelma voidaan jäsentää kirjallisena dokumenttina, toimintana ja yhteistyönä.

Oppimissuunnitelman tarkastelu on yhteydessä opetussuunnitelmajärjestelmään. Tutkimuksessa huomioidaan valtakunnallinen, kunnallinen, oppilaan, opettajan ja vanhemman kokema opetussuunnitelman taso. Näitä kaikkia yhdistää Vitikan (2009, 50–53) mukaan jako kirjoitettuun ja toteutettuun opetussuunnitelmaan, joista jälkimmäinen edustaa opettajan pedagogista toimintaa. Tutkimusprosessini tarkastelee päiväkotia ja koulua kulttuurisena kontekstina, jolloin näkökulmani luokanopettajana on katselua sisältäpäin omasta työympäristöstä, mutta se pyrkii etääntymään laajemman kulttuurisen kontekstin kautta

Suomessa lapsi- tai oppilaskohtaisen suunnitelman laatimiseen ei ole ollut selkeää velvoitetta opetussuunnitelmissa, vaan se on ollut mahdollista yleisen tuen piirissä. Tämä on johtanut siihen, että lapsi- ja oppilaskohtaisia oppimissuunnitelmia on laadittu hyvin vaihtelevasti ennen lakiuudistusta. Opetushallituksen raportissa ”Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa” (2009) kerrotaan, että alle 100 oppilaan kouluissa vain 47 %:ssa tehtiin kirjallisia oppimissuunnitelmia. Oppilaskohtaisten suunnitelmien laadinta on ollut yleisempää suurissa kouluyksiköissä ja yläkouluissa. (Koivula & Frjöd 2010, 85–86.)

Esiopetuksessa lapsikohtaisten suunnitelmien laadinnasta päättää kunta. Esiopetus laatu -raportin (2012) mukaan useimmissa esiopetusryhmissä on ollut käytössä lasten esiopetussuunnitelmat (Hujala ym. 2012). Varhaiskasvatuksessa laaditaan jokaiselle lapselle oma suunnitelma (Turunen 2012, 318–319). Hujalan ja Fonsenin (2009, 11) raportissa ”Johtajuus ja varhaiskasvatuksen laatu” käy ilmi, että vanhempien ja päivähoidon henkilöstön arvioinnit erosivat kuitenkin merkittävästi lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen liittyvissä kysymyksissä. Henkilöstön arvio oli vanhempia korkeampi. Näkemyseroa ehkä selittäisi se, että yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja opetussuunnitelman integrointi on osoittautunut haasteelliseksi päivähoidossa (Hujala ym. 2011).

Ruotsissa yksilölliset suunnitelmat (individuella utvecklings-planer, IUP) tulivat pakollisiksi oppivelvollisuuskouluissa vuonna 2006 (Hirsh 2012a, 33–34). Kouluissa yksilölliset suunnitelmat laaditaan, kuten Suomessakin, yhteistyössä lapsen, opettajan ja vanhempien kanssa. Molemmissa maissa suun-

nitelmissä määritellään lapsen vahvuudet, kehittämisen kohteet sekä tuen tarpeet. Yksilölliset kehityssuunnitelmat suuntaavat tulevaisuuteen siten, että yhdessä luodaan tavoitteita ja vahvistetaan vanhempien, lapsen ja koulun välistä suhdetta. Vuonna 2008 Ruotsissa liitettiin kirjallisiin suunnitelmiin oppilaan arviointi joka oppiaineessa sekä selvitys niistä toimenpiteistä, joilla tavoitteet voidaan saavuttaa. (Hirsh 2011; 2012a, 34.) Suomen ja Ruotsin peruskoulujen ohella myös muissa maissa yksilöllisten suunnitelmien osuus on yleistynyt. Kansainvälinen vertailu oppimissuunnitelmien suhteen osoittaa, että yksilöllisten suunnitelmien nimitys eri maissa¹ ja koulumuodoissa vaihtelee. Niiden tarkoitus on kuitenkin yhteinen: kehittää lapsen ymmärrystä omasta oppimisestaan, parantaa oppimismotivaatiota ja omaa vastuuta oppimisympäristössä. Useimmissa maissa yksilöllisten suunnitelmien lähtökohdina on erityisen tuen tarpeessa olevat lapset tai suunnitelmia laaditaan vain joillekin oppilaille (Hirsh 2011, 2012a, 35).

Ruotsissa esiopetuksen lapsikohtaiset suunnitelmat ovat olleet käytössä jo 1990-luvulla, ja siksi lapsikohtaisten esiopetussuunnitelmien tutkimus on Ruotsissa Suomea yleisempää (ks. Vallberg Roth 2009; Vallberg Roth & Månsson 2009). Peruskoulussa jokaiselle lapselle laadittua suunnitelmaa ovat tutkineet Ruotsissa Hirsh (2011; 2012b) ja Mårell-Olsson (2012). Hirsh (2011) analysoi oppimisen tavoitteita ja opetuksessa käytettyjä strategioita sekä pohti lapsen suunnitelmaa oppimisen työvälteenä. Uudempi Hirshin (2012b) tutkimus käsittelee sukupuolen merkitystä oppimissuunnitelman arvioinnissa. Mårell-Olsson (2012) tarkastelee yksilöllisten suunnitelmien digitaalista dokumentointia opettajan työssä, oppilaan oppimisessa ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Suomessa esiopetuksen (2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelmien (2004) perusteissa painotetaan varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen muodostavan johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Tämä voi toteutua vain luomalla yhteisiä toimintatapoja sekä yhtenäistämällä toimintakulttuuria, kuten luomalla lapsikohtaiset oppimissuunnitelmat oppimisen, tuen ja ohjaamisen välineiksi. Päivähoidosta esiopetukseen sekä esiopetuksesta kouluun siirtyminen ovat lapselle merkittäviä siirtymävaiheita, joissa kasvuympäristöjen toimintakulttuurin muutokset voivat heikentää lapsen turvallisuuden tunnetta sekä vaikeuttaa sopeutumista uudessa kasvuympäristössä (Karikoski 2008). Turvallisuuden kokemusta sekä lapsen jo olemassa olevien taitojen tunnistamista kouluun siirryttäessä korostetaan myös ”Koulun aloittamisen julkilausumassa” (2011)², joka perustuu kansainväliseen tutkimustietoon koulun aloittamisen tärkeydestä. Julkilausuma suosittaa, että kaikilla lapsilla, per-

1 Norja: ILP (Individuelle Læreplaner); Tanska: ILP (Individuelle Læseplaner (Vallberg Roth 2009). USA ja Iso-Britannia; Independent Learning; Iso-Britannia; PDP (Personalized Development Plan); Skotlantti; AifL (A Assessment is for Learning) Australia: Personalised Learning (Mårell-Olsson 2012, 10–12).

2 Transition to school. Position statement. Laadittu Australiassa 2011 tutkijatapaamisessa.

heillä ja lapsen lähiyhteisöllä on mahdollisuus saada tukea koulun aloittamisessa. (Parkkinen 2011.)

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

1.1.1 Tutkimuksen taustaa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (16.1.2004) on eräs työni lähtökohdista. Siten hahmotan perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) kontekstualisoivana lähtökohdana, joka määrittää tutkimusilmiötä: lapsen oppimissuunnitelmaa. Tutkimusaihe ja -konteksti edellyttävät myös varhaiskasvatussuunnitelman (2005) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) tarkastelua kontekstualisoivana aineistona, koska niihin tutustumalla on mahdollista hahmottaa institutionaalista tapaa toteuttaa varhaiskasvatusta, esiopetusta sekä lapsen oppimissuunnitelmaa (Hakala 2007, 85; Lappalainen 2006, 34).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laadittiin kahdessa vaiheessa. Vuosiluokkien 1–2 perusteet valmisteltiin vuosina 2000–2002. Esiopetuksen projekti valmisteltiin yhdessä vuosiluokkien 1–2 perusteiden kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin vuonna 2000 ja ne tuli ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2002 (Holappa 2007, 43). Esiopetuksen ikäryhmällä tässä opetussuunnitelman perusteissa on tarkoitettu kuusivuotiaita (Härkönen 2002, 35). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita tarkennettiin 12.12.2003³ tehdyllä päätöksellä. Esiopetusta seurasi perusopetuksen opetussuunnitelmatyö, jonka valmistelutyö tehtiin asiantuntijaryhmissä Opetushallituksen edustajien johdolla. Tähänkin valmisteluprosessiin liittyi laajaa kokeilutoimintaa ja lausuntokierroksia. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on määräysasiakirja, joka on kirjoitettu luvuittain. (Holappa 2007, 43–45.)

Varhaiskasvatuksen ensimmäiset valtakunnalliset opetussuunnitelmaperusteet hyväksyttiin vuonna 2003. Aikaisempina vuosikymmeninä sosiaalivaltiohallitus ohjasi päivähoitoa (Niiranen & Kinon 2001, 70–72). Suomalaisessa päivähoitokonseptissa yhdistyvät kasvatusta ja opetustehtävä (EDUcation) ja sosiaalipalvelun tehtävä (CAREgiving). Kunkin tehtävän osuus muuttuu lapsen kasvun ja kehityksen myötä. (Petäjäniemi & Pokki 2010.) 2000-luvulla valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet annettiin Stakesin tehtäväksi varhaiskasvatuksen valtakunnallisia linjauksia käsittelevällä valtioneuvoston periaatepäätöksellä.⁴ Suunnitelman sisällöstä ja valmistumisesta ovat vastanneet Stakesin pääjohtajan nimeämä ohjausryhmä apunaan työvaliokunta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

3 Esiopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden muutos (8§, 19§ ja 20§)

4 Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 2002:9.

Opetussuunnitelmiin kirjataan yhteiskunnan tulevaisuudentavoitteet ja kasvattamisen ihanteet eri aikoina ja eri tavoin painotettuina (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 176). Opetussuunnitelman sisällöt kohdistuvat eri ikäluokkiin ja ikävaiheisiin. Yhteiskunnallisten ja poliittisten päätösten vaikutukset ulottuvat opetussuunnitelmaan ja varhaiskasvatus- ja koulukulttuuriin, koska kasvatuksen ja koulutuksen kulttuurisia toimintoja säädellään politiikan kautta. Koulutuksen keskeiset kehittämiskohteet kirjataan hallitusohjelmiin.

Vuodesta 1998 esiopetusta ja perusopetusta on ohjannut yhtenäinen lainsäädäntö.⁵ Tavoitteena on ollut luoda lapsen kehitystä ja oppimista ohjaava yhtenäinen polku, lisätä valtakunnallista yhtenäisyyttä sekä tukea opettajaa käytännön kasvatusta ja opetustyössä (Liljeström 2004, 84). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on noussut keskeiseksi peruskoulun uudistamisen välineeksi sekä pedagogiseksi keinoksi vastata yhteiskunnan tulevaisuuden haasteisiin (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 11). Oppilaan näkökulmasta yhtenäisyys on merkinnyt eheää ja yksilöllistä oppimispolkua läpi koko esi- ja perusopetusasteen (Pyhältö & Soini 2007, 146).

Toinen lähtökohta tutkimukselleni ovat omat työ- ja jatko-opiskelukokemukseni sekä muutokset opettajan työssä. Työpaikkani Meriniemen⁶ päiväkotikouluyksikkö edustaa 1980-luvulla esiin nousutta näkemystä esi- ja alkuopetuksen integraatiosta. Päiväkotia ja koulu saatiin samaan rakennukseen, jolloin luotiin rakenteelliset ja sosiaaliset edellytykset yhteistyölle ja integraatiolle. Puhakka (2002) esittelee tutkimuksessaan integraation Unescon elinikäisen kasvatuksen strategisena käsitteenä, joka tarkoittaa kaikkea kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muotoja. Integraatio voi olla vertikaalista, jolloin tarkoituksena on niveltää yksilön elämä ajallisesti toisiaan seuraaviin oppimis- ja kasvatusvaiheisiin, kuten varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Kehitystä tukevien prosessien tulisi vastata kunkin ikäkauden oppimistarpeita ja samalla luoda perusteita ja valmiuksia jatkuvalla oppimiselle ja kasvuille. Horisontaalisen integraation tehtävänä on yhdistää toisiinsa muodollisen kasvatustajärjestelmän ja sen ulkopuolisten instituutioiden ja yhteisöjen kasvatusta ja oppimistavoitteet opetussuunnitelmien kautta. Tarkoituksena on yhdistää yksilön oppiminen yhtenäiseksi kokonaisprosessiksi, mikä on nähtävissä 2000-luvun opetussuunnitelmissa. (Puhakka 2002, 8–9.) Meriniemen päiväkotikouluyksikön yhteinen opetussuunnitelma pyrkii integroimaan kasvatusta, hoidon ja opetuksen muotoja. Opetussuunnitelma yhdistää toisiinsa kaksi muodollista kasvatustajärjestelmää. Käytännön yhteistyön kautta tuetaan yksilön kasvua ja oppimista yhtenäiseksi kokonaisprosessiksi. Yhteistyötä on määritelty kolmella eri tasolla, joita ovat organisatorinen, pedagoginen ja sosiaalinen yhteistyö.

Tutkimuksessani voin tuoda omaa opettajakokemustani esiin, mutta pyrin ottamaan myös etäisyyttä tutkimusaiheeseen eli näkemään tutun uusin sil-

5 L 628/98 ja A 852/98; A 1435/01

6 Tutkimuskohteen nimi on peitenimi.

min. Tutkijana olen kahden toimintakulttuurin, päiväkodin ja koulun, välissä. Niissä molemmissa on tuttuja piirteitä ja toimintatapoja, mutta samanaikaisesti niiden tarkastelu johtaa uuteen näkökulmaan, joka luo uutta sosiaalista tilaa; ihmisten ja ilmiöiden suhteiden kuvaamista. Työvuodet ovat osoittaneet, että opettajalta vaaditaan työssään yhä enemmän. Työ on määrällisesti kasvanut yhteistyövelvoitteiden kautta. Koulun tulee olla yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan ja yritysten kanssa, mikä on tuonut kansainväliset yhteistyöhankkeet koulun toimintaan. Oppilasaineksen muuttuminen on lisännyt vaatimuksia osaamisen laadussa; tietotekniikka, sähköiset oppimisympäristöt ja erityisopetus ovat yhä suurempi osa koulun arkea. Oppilas- huoltotyö kuuluu kaikille. Opettaja tarvitsee uusia työvälineitä.

Integraation käsite on vahvasti edelleen läsnä varhaiskasvatuksen (2004), esiopetuksen (2000, 2010) ja alkuopetuksen (2004) määritelmässä sekä nykyisissä opetussuunnitelmaperusteissa. Olemmeko onnistuneet luomaan sellaisia pedagogisia käytänteitä, joilla voitaisiin saavuttaa sekä vertikaalinen että horisontaalinen integraatio? Käytännössä se tarkoittaisi yksilön oppimisen yhdistämistä yhtenäiseksi kokonaisprosessiksi. Edustaako tutkimuskohteena oleva lapsen oppimissuunnitelma sellaista?

1.1.2 Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen

Sosiokulttuuriset lähtökohdat. Tutkimuksessa lapsen oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena, jolloin siihen liittyy kiinteästi hoito, kasvatusta ja opetus sekä kulttuuri, jossa lapsi elää. Yksilöllisen oppijan toiminnat sijoittuvat laajempaan institutionaaliseen kehykseen eli sosiokulttuuriseen toimintaan (Tynjälä 1999, 53). Sosiokulttuurisessa tutkimussuuntauksessa voidaan erottaa useita teorioita. Yhteistä niille ovat Vygotskyn (1978; 1982) ajatukset lapsen kasvatuksesta ja kehityksestä. (Smidt 2009, 7–11.) Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa ihmisen kehitystä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti huomioiden kulttuuriset, historialliset sekä institutionaaliset olosuhteet. Yksilön kehityksen tarkastelu on yhteydessä ympäristöön ja yhteiskuntaan (Wertsch 1991, 5-6, 18; Flynn 2005, 40.)

Tässä tutkimuksessa institutionaalisia olosuhteita edustavat opetussuunnitelmat opetuksen ja kasvatuksen ohjausasiakirjoina sekä varhaiskasvatusta, esiopetusta sekä perusopetusta kasvatusta ja opetuksen toteuttajina. Päiväkotikoulukulttuuri sekä lapsen oppimissuunnitelma kuvastavat instituutioiden toimintatapoja. Historiallinen näkökulma on yhteydessä etnografiseen seurantaan lasten kehityksestä ja oppimisesta.

Vygotsky (1978; 1982) painottaa sosiokulttuurisen ympäristön vaikutuksen ohella sekä vanhempien että opettajien vaikutusta lapsen kehityksessä ja oppimisessa unohtamatta lasten vertaisryhmän vaikutusta (Kozulin, Gindis, Agaeyev & Miller 2003, 2–3). Sosiokulttuurisessa viitekehityksessä ovat lapsen yksilöllisyyden rakentuminen ja yhteisöllinen toiminta merkityksellisiä. Sosiokulttuuristen teorioiden keskeinen ajatus on, että tiedonmuodostus ja

oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä, eikä niitä voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehiksestään (Tynjälä 1999, 44; Wertsch 1991, 6, 18; Smidt 2009).

Suomessa lapsen kehitystä ja oppimista sekä koulun kehittämistä koskevassa tutkimuksessa on vahvistunut käsitys kontekstin merkityksestä (Linnilä 2006, 54). Lapsen kehityksen kontekstuaalisuus on nähtävissä varhaiskasvatuksen tieteellistymisen kautta (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998; Määttä 2001.) Päiväkoti-kouluyksikkö on konteksti, jossa lapsi kasvaa ja oppii erilaisissa tilanteissa ja tiloissa. Kulttuurinen konteksti on monitasoinen; se on vuorovaikutusta toisten kanssa mikrotasolla laajemmassa kulttuurisessa järjestelmässä (Miller 1996, 420). Kontekstissa luodaan ja jaetaan yhdessä merkityksiä ihmisten kesken (Smidt 2009, 17). Tutkimuksen päiväkotikouluyksikköä tarkastellaan paikallisena ilmiönä, mutta myös kulttuurisena kontekstina, jossa kohtaavat julkiset ja yksityiset käytännöt. Peruskoulu- ja päivähoitojärjestelmä voidaan kontekstualisoida sekä osaksi valtion hallintokulttuuria että suomalaista yhtenäiskulttuuria. (Tolonen 1999, 7.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta olen johtanut oppimissuunnitelmaa selittävät käsitteet, toiminta, yhteistyö ja dokumentti. Kollektiivisen tiedon tuottaminen lapsen oppimisesta synnyttää sosiokulttuurista toimintaa. Sosiokulttuurisen teorian kautta voin tarkastella ja ymmärtää päiväkodin ja koulun yhteistyötä, vuorovaikutusta ja oppimista tietynlaisessa kontekstissa. Sosiokulttuurinen teoria tarjoaa välineen ymmärtää lasten oppimista ja heille luotuja tukitoimia laajemmassa kehiksessä. Sen avulla voin kuvata ja ymmärtää, kuinka oppimissuunnitelmaprosessissa sekä vanhemmat, opettaja ja lapsi voivat omaksua toimintatavan, jonka seurauksena he myös hyväksyvät opetus- ja kasvatuskulttuurin tarjoaman välineen, lapsen oppimissuunnitelman. Oppimissuunnitelma lapsen oppimisen asiakirjana kuvaa lapsen yksilöllisiä kehitysprosesseja. Se ilmentää myös vanhempien ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä päiväkotikouluyksikköön liittyviä yhteistyöprosesseja. Rogoff (1995, 150–152) toteaa kehityksen ja oppimisen sosiokulttuurisen tarkastelun pitävän sisällään sekä yksilöllisen, ihmisten välisen ja yhteisöön liittyvät prosessit. Sosiokulttuuriseen näkökulmaan yhdistyy ajatus aktiivisesta osallisuudesta jossain yhteisössä sekä yhteisön hallitsemien tarkoituksenmukaisten ajattelun välineiden omaksumista (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 25–27). Lapsen oppimissuunnitelma on tarkoitettu välineeksi, jonka avulla lapsi voi oppia tunnistamaan omaa oppimistaan ja harjoitella arviointia turvallisessa ympäristössä yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa.

Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna oppimissuunnitelma on diskursiivinen väline⁷, joka konstruoi puheen, toiminnan ja tekstin kautta. Tutkimuksessa korostuu vuorovaikutus ympäristön ja sen välineen, lapsen oppimissuunnitelman, sekä yhteisön ja yksilön kesken. Oppimissuunnitelma diskursiivisena

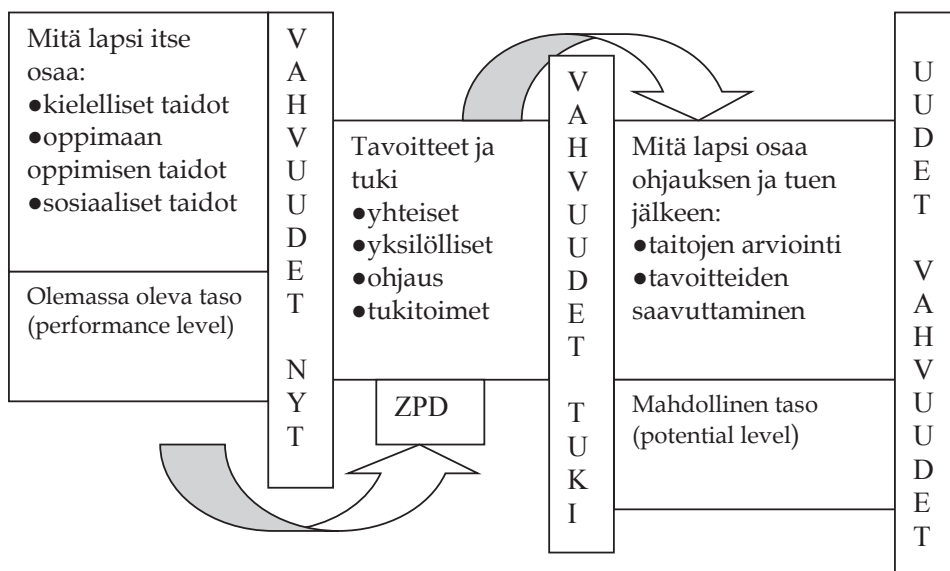
7 Vygotskyn teorioiden taustalla on marxilainen näkemys siitä, että ihmiselle ominainen kyky työvälineiden käyttöön on keskeinen ihmiskunnan kehitykseen vaikuttava tekijä (Tynjälä 1999, 44–45).

välineenä välittää ja palvelee ihmisten välistä vuovaikutusta ja osallistumista. Toisaalta se määrittää myös toimintatapoja, jotka voidaan nähdä opettajakulttuurina ja oppilaskulttuurina eli koulukulttuurina (Sahlberg 1997, 128). Tässä tutkimuksessa kohteena oleva lapsen oppimissuunnitelma kuvaa viestinnällisiä keinoja kodin ja koulun tai päivähoiton ja kodin välillä. Oppimissuunnitelman voidaan ajatella konstruoivan lapsen oppimisen todellisuutta tai ainakin luovan kuvaa lapsen oppimisesta. Oppimisen merkitykset tuetaan yhteisen ajattelun ja kielen kautta. Tekstit, kuten opetussuunnitelma- tai oppimissuunnitelmateksti, eivät ole eristyksissä. Ne sisältyvät viestinnällisiin yhteyksiin, joissa esiintyy myös keskustelua ja muita vuorovaikutusmuotoja (Säljö 2004, 186). Puhe ja kirjoitus nivoutuvat toisiinsa ja ne edellyttävät toisiaan. Tämä on selvästi nähtävissä oppimissuunnitelmaprosesseissa, joissa koko prosessi toteutuu puhumisen, toiminnan ja kirjoitetun kielen vuorotteluna. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna kieli on väline, joka välittää ulkomaailmaa ja tekee sitä merkityksellisen (Tynjälä 1999, 45; Säljö 2004, 27).

Sosiokulttuurisen tutkimussuuntauksen kehittäjään Vygotskyyn liitetään myös termi *kulttuurihistoriallinen* (Wertsch 1991, 16). Tutkimuksen painopisteenä ovat oppimisen kulttuuriset sisällöt ja käytänteet, joihin historialliset olosuhteet liittyvät. Päiväkoti-koulukulttuuri ja opetussuunnitelmat vaikuttavat siihen, miten ja mitä lapset oppivat, miten he muodostavat tietoa ja miten he voivat olla osallisina tuossa kontekstissa (Miller 1996, 378; Smidt 2009, 73). Sosiokulttuurisen termin valinta johtaa siihen, että historiallinen ulottuvuus on olemassa, mutta sillä ei ole pääpainoa tutkimuksessa. Sen avulla hahmotetaan lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista ajallisena prosessina.

Lähikehityksen vyöhyke. Yksittäisen lapsen kehityksen ja oppimisen tarkastelu tarkoittaa tutkimukseni teoreettista näkökulmaa Vygotskyn (1978, 1982) lähikehityksen vyöhykkeeseen (Zone of Proximal Development, ZPD), jota sovelletaan lapsen oppimissuunnitelman tarkastelussa ajatuksellisena kehikönä luvussa 4. Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskyn keskeisin ja tunnettu käsite. (Vygotsky 1982, 185; Vygotsky 1978, 84–87; Hakkarainen 2002, 176; Smidt 2009, 85.) Vygotsky analysoi useissa kirjoituksissaan oppimisen ja kehityksen suhdetta. Hänen tarkoituksensa oli sisällyttää ZPD-käsite kaikkeen oppimiseen (learning), vaikka käsitteen yhteydessä puhutaan kehityksestä (development). Oppimisen ja kehityksen suhteesta hän päätyi johtopäätökseen, että näiden kahden prosessin välillä on olemassa yhteys, mutta ei yhtäläisyyttä. ZPD tulee kytkeä yleensä kehitykseen, eikä vain jonkin erityisen taidon tai tehtävän oppimiseen (Chaiklin 2003, 42–43). Kehitys on hallitseva prosessi, jota oppiminen seuraa. Kehityksen alkuvaiheessa toinen ihminen ohjaa lapsen psyykkisiä toimintoja, kuten muistamista, tarkkaavaisuutta tai tavoitteiden asettamista. Suhteen sisäistymisen kautta lapsi alkaa itse ohjata näitä toimintoja. (Vygotsky 1982, 182–184; Vygotsky 1978, 90; Kugelmass 2007; Kozulin 2003, 19; Hänninen 2001, 92).

Lähikehityksen vyöhykkeellä voidaan määrittää lapsen kehitystaso kahdella tavalla. Lapsen aktuaalinen taso on se, missä lapsi selviää toiminnoista itsenäisesti. Tässä tutkimuksessa (kuvio 1) lähtökohtana ovat lapsen osoittamat taidot (performance level) aktuaalisella tasolla. Näitä taitoja edustavat lapsen kielelliset taidot, oppimaan oppimisen taidot sekä sosiaaliset taidot. Näiden taitojen kehittyminen ja oppiminen ovat keskeisiä sisältöjä niin varhaiskasvatukseen (2004), esiopetuksen (2000, 2010) kuin perusopetuksen (2004) opetussuunnitelmien perusteissa. Näiden taitojen kehittymistä arvioidaan lapsen oppimissuunnitelmien yhteydessä niin päiväkodissa kuin koulussa. Vygotsky (1982) ilmaisi tyytymättömyyttään perinteisille tavoille arvioida lapsen saavutuksia standardoiduilla testeillä, jotka eivät riitä kehitysarvioiksi. Lapsen kehitystason määrittelyssä on huomioitava sekä kyky vuorovaikutukseen ympäristön kanssa että oppiminen sosiaalisessa kontekstissa (Chaiklin 2003, 46–48; Daniels 2005, 12). Siksi kehitystasoa kuvastamaan on valittu lasten kielelliset, oppimaan oppimisen ja sosiaaliset taidot sosiaalisessa kontekstissa. (ks. luku 4)



KUVIO 1. Oppimissuunnitelma sijoitettuna lähikehityksen vyöhykkeen teoreettiseen malliin Smidtiä (2009, 118) mukaillen.

Lapsen oppimissuunnitelmaan kirjataan yleiset ja yksilölliset tavoitteet sekä tukitoimet. Ne edustavat niitä käytänteitä, jotka ohjaavat lapsen oppimista ja joilla lapsen taitotasoa voidaan parantaa (ZPD). Ohjauksen ja tukitoimien avulla lapsen on mahdollista saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet (potential level). Potentiaalinen taso on se, mihin lapsi on kypsässä. Hän ei kuitenkaan osaa käyttää taitojaan vielä itsenäisesti.

Vygotskyn teoriassa ohjaaminen ja opetus edistävät lapsen ajattelua. Oppimisprosessi alkaa hahmottua lapselle, kun aikuinen tukee häntä oppimisen eri vaiheissa. Lapsi omaksuu uuden tiedon ohella myös oppimaan oppimisen taitoja. Tämä antaa lapselle mahdollisuuden säädellä omaa käyttäytymistään sekä lisätä tietoisuutta ja omien ajatusten hallintaa. (Berk & Winsler, 2002, 104–108; Smidt 2009, 121–135.) Ohjaamisessa korostuu myös sen oikea-aikaisuus, jolla tarkoitetaan myös varhaisen puuttumisen käytänteitä. Ohjaamisessa tulee huomioida myös lapsen kokonaiskehityksen ja opetuksen välinen yhteys (Vygotsky 1982). Ohjaamisen muodot ja sisällöt tulisi siten johtaa lapsen kokonaiskehityksen tarkastelusta, ja ohjaaminen tapahtuisi henkilökohtaisella tasolla.

Potentiaalisen tason tarkastelua edustaa tässä tutkimuksessa lapsikohtaisten tavoitteiden saavuttamisen arviointi sekä yksilöllisyyden tarkastelu. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa aktuaalisen ja potentiaalisen rajojen välistä aluetta. Lähikehityksen vyöhykkeen ideana on, että sen minkä lapsi tänään on osannut aikuisen kanssa, osaa hän huomenna itse. (Vygotsky 1982, 185; Vygotsky 1978, 84–87; Hakkarainen 2002, 176; Levykh 2008, 89.) Vygotsky (1978; 1982) painotti dynaamista arviointia, jolloin testitilanteissa voitiin ohjata lasta. Dynaaminen arviointi eroaa perinteisestä arvioinnista siinä, että se keskittyy prosessiin eikä tulokseen määrittelemällä niitä strategioita, joita lapsi jo käyttää oppimistehtävissä tai niitä opetusmenetelmiä, jotka auttavat lasta oppimaan tehokkaammin. (Daniels 2005, 13; Berk & Winsler 2002, 136–139.) Lapsen oppimissuunnitelmassa voidaan tunnistaa piirteitä dynaamisesta arvioinnista oppimissuunnitelman prosessiluonteesta johtuen. Lapsikohtaisen oppimisen yhteenvedossa toisen luokan keväällä saavutetuissa oppimistuloksissa voidaan arvioida oppimissuunnitelman, yhteistyön ja tuen vaikutusta. Painopiste on lapselle oppimissuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ja kuvaaminen sekä aikuisten tuen merkitys asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa.

1.1.3 Sosiokonstrukttiivinen tiedonkäsitys

Koska tutkimuksessa kerätty tieto lapsen oppimissuunnitelmasta on syntynyt lasten, opettajien ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa, tietoa koskeva oletus perustuu *sosiokonstruktivistiseen*⁸ tiedonkäsitukseen. Siinä tiedon ja tietämisen ajatellaan muodostuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa merkityksellistä ovat ihmisten väliset suhteet sekä kieli. Ihminen käyttää kieltä todellisuuden konstruointiin ja ymmärrettäväksi tekemiseen. (Gergen 1999; Burr 2003.) Koska tiedon perustana ovat yhteisesti luodut merkitykset lapsen oppimissuunnitelmasta, on tieto historiallisesti ja kulttuurisesti kontekstisidonnaista. Käytetyt käsitteet saavat merkityksensä siitä, missä ja milloin niitä

8 Tynjälä (1999, 38) käyttää konstruktivismia yleiskäsitteenä, koska se on oppimisen tutkimuksessa vakiintunein termi.

käytetään. (Burr 1995; 2003.) Silloin tiedon muodostumiseen vaikuttaa konteksti, jossa tietoa kerätään ja käytetään, ja se voidaan liittää situated cognition -ajatteluun, jonka perustan muodostaa Vygotskyn teoria (1978; 1982). Situated cognition -suuntaus korostaa tiedon sidonnaisuutta oppimistilanteeseen ja tiedon kontekstiin. Konteksti on se sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu ja johon tieto sitoutuu. Oppimisprosessissa vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. (Lave & Wenger 1991.)

Tässä tutkimuksessa tiedon monivuotinen kerääminen saa prosessimaisen luonteen. Tieto oppimissuunnitelmasta muotoutuu ja tarkentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Gergenin (1999) mukaan ihmiset puheillaan rakentavat ja muuttavat maailmaa. Maailma ja todellisuus muodostetaan juuri kielen kautta. Mikään ei kuitenkaan ole itsestään selvää, koska on monta tapaa ilmaista tai sanoa, mitä tarkoitamme. Tärkeää on se, miten määrittelemme asioita. (Gergen 1999, 47–50.)

Sosiokulttuurinen lähestymistapa ja sosiokonstruktivismi liitetään sosiaaliseen konstruktivismiin (Tynjälä 2000, 39). Sekä sosiokulttuurinen lähestymistapa että sosiokonstruktivismi asettavat yhteisön ennen yksilöä ja suuntauksat korostavat sosiaalisten tekijöiden, kuten vuorovaikutuksen, suhteiden ja ympäristön merkitystä (Tynjälä 1999; de Valenzuela 2007, 281.) Vygotsky (1978; 1982) nähdään sosiaalisen konstruktivismin eräänä merkittävänä kehittäjänä, koska hänen teoriansa korostavat kielen, vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä. Vygotskyn ja sosiokonstruktivismin välinen ero tiivistyy siinä, että sosiokonstruktivismi korostaa ihmisten välisiä suhteita (ks. Gergen 1999), kun taas Vygotskylle ovat psykologiset prosessit lapsen kehityksessä merkittäviä. (Tynjälä 1999, 57.) Siksi de Valenzuelan (2007, 283) mukaan sosiokulttuurisen lähestymistavan analyysissä yksilöä tarkastellaan aktiivisena osallistujana laajemmassa sosiokulttuurisessa toiminnassa, kuten tässä tutkimuksessa.

Vaikka sosiokulttuurinen teoria ja sosiokonstruktivismi korostavat oppimisen yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista luonnetta, tiedon rakentuminen ja oppiminen ovat luonteeltaan yksilöllisiä. Oppiminen nähdään dynaamisena prosessina, jolloin oppimisesta muodostuu sosiaalinen ja tilannesidonnainen ilmiö. Oppiminen tapahtuu kulttuurisesti ja sosiaalisesti säädeltynä. Tämän tutkimuksen oppimiskäsityksen perusta on perusopetuksen opetussuunnitelman (2004), esiopetuksen opetussuunnitelman (2000; 2010) ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2005) kirjatussa oppimisenäkemyksessä, koska lapsen oppimissuunnitelman lähtökohta on opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmien perusteissa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Oppimisprosessissa on henkilökohtaisen tiedon rakentamisen näkökulma, mutta mukana ovat myös sosiaalisesti muodostetut merkitykset (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10.) Opettajan ja vanhemman tehtävänä on luoda puitteet ja edesauttaa lapsen oppimista (Tynjälä 1999, 61; Kugelmass 2007, 274).

Lapsen oppimista tukevat tekijät sovitaan yhteisesti lapsen, opettajan ja vanhemman yhteisissä tapaamisissa, kun lapselle luodaan oppimissuunnitelma. Tässä vuorovaikutustilanteessa lapsi voi oppia hahmottamaan omaa oppimistaan sekä yhteisesti annettua merkitystä oppimiselle. Opettajan ja vanhemman tehtäväksi muodostuu lapsen opettamisen ja ohjaamisen ohella sovittujen tukimuotojen toteuttaminen koko oppimissuunnitelmaprosessissa. Tässä tutkimuksessa kielen, vuorovaikutuksen, yhteistoiminnan sekä yksilöllisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen vuorovaikutus voidaan ilmentää sosiokonstruktivistisen näkemyksen kautta. Oppimissuunnitelma pedagogisena asiakirjana, toimintana ja yhteistyönä edellyttää sosiokulttuurista lähestymistapaa sekä sosiokonstruktivistista käsitystä oppimisesta.

1.2 Tutkimustehtävä

Kysyn tässä tutkimuksessa, millainen on lapsen oppimissuunnitelma opetus- ja oppimiskäytänteissä. Kiinnostukseni kohteena ovat varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja perusopetukseen luodut oppimissuunnitelmat eräässä päiväkotikouluyksikössä. Tutkimuksen kohde, lapsen oppimissuunnitelma, voidaan jäsentää toimintana, kirjallisena dokumenttina ja yhteistyönä. Tässä tutkimuksessa on huomioitu kaikki kolme muotoa. Tutkimuksessa seurataan lapsen oppimissuunnitelmaa laadinnan, toteutuksen ja arvioinnin prosessien kautta. Tavoitteena on luoda monimuotoinen kuva lasten yksilöllisistä suunnitelmista ja lapsen oppimisesta sekä lisätä ymmärrystä lapsen oppimissuunnitelmasta opetussuunnitelmiin kirjattuna pedagogisena asiakirjana. Monimuotoisuudella viitataan tutkimusyksikössä eri ammattiryhmissä työskenteleviin henkilöihin, eri-ikäisiin lapsiin ja heidän vanhempiansa sekä oppimissuunnitelman jäsenyykseen kirjallisena dokumenttina, toimintana ja yhteistyönä.

Tutkimustehtävä on kuvata, tulkita ja ymmärtää, millaista oppimista, opettajuutta ja yhteistyötä muodostuu lapsen oppimissuunnitelman pedagogisessa sovelluksessa.

Tarkastelen lapsen oppimissuunnitelmaa sekä aikuisten että lasten kokemusten näkökulmasta, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22–23) määritellään, keiden näkökulma oppimissuunnitelmassa tulee välittyä. Näkökulmista olen muodostanut käsitteellisen viitekehyksen, joka pitää sisällään lapsen yksilöllisen oppimisen, opettajuuden ja yhteistyön ulottuvuudet. Jokaiseen näkökulmaan yhdistän tietyt tutkimusongelmat, jotka yhdessä konstruoivat oppimissuunnitelmaa kokonaisuutena.

Tutkimusongelmat:

1. Lapsen ja oppilaan näkökulmaan liittyvät tutkimuskysymykset ovat:

Millainen on lapsen oma kokemus oppimisestaan?

Miten oppimissuunnitelma ilmentää yksilöllistä oppimista?

2. Opettajan työtä avaavat tutkimuskysymykset ovat:

Miten oppimissuunnitelma rakentuu arjen⁹ pedagogiikassa?

Millaisia haasteita oppimissuunnitelma asettaa opettajan työhön?

3. Yhteistyön muodostumiseen oppimissuunnitelmassa haetaan vastausta kysymykseen:

Millaista vanhempien ja opettajien yhteistyötä oppimissuunnitelma kehittää?

Tutkimusaiheesta tutkimustehtävään. Matka tutkimusideasta varsinaisen tutkimustehtävän määrittelyyn on ollut ajallisesti pitkä. Tutkimuksen kenttävaihe kesti neljä vuotta. Tämä johti työskentelytapaan, jossa havainnointi, haastattelut, keskustelut ja aineiston litterointi vuorottelivat varsinaisen opetustyöni rinnalla. Kahden ensimmäisen kenttäjakson (2006–2007) aikana tutkimustehtäväksi määrittyi kuvata se sosiaalinen tilanne, työkenttä, jossa lapselle tehty suunnitelma syntyi. Rakenteen selvittäminen oli tärkeää, jotta voisin purkaa oppimissuunnitelma-käsitteen toiminnaksi. Tämä johti siihen, että pitkään tutkimustehtäväksi kiteytyikin lapsen oppimissuunnitelman rakentuminen päiväkodin ja koulun arjessa. Viimeinen kenttävaihe (2007–2009) alkuopetuksessa suuntasi tutkimusta lasten oppimiseen selvittäen, miten oppimissuunnitelma toteutui. Tämä vaihe vahvisti työni sosiokulttuurista otetta ja sai minut pohtimaan, millainen on lapsen oppimissuunnitelma sosiokulttuurisena välineenä. Koko tutkimusprosessin ajan olin pohtinut kokemusten roolia työssäni ja kirjoittanut tutkimustehtäväksi lapsen, opettajan ja vanhempien kokemukset lapsen oppimissuunnitelman laadinnasta ja toteutuksesta. Tämä tutkimustehtävä olisi jättänyt huomioimatta arvioinnin, eikä olisi luonut kuvaa koko prosessista. Analyysi- ja tulkintavaiheessa (2010–2011) ymmärsin, että tarvitsen käsitteellisen kehityksen, jolla voin jäsentää tutkimusaihetta. Se

9 Tutkimuksessani arki tarkoittaa arkimaailmaa, joka sisältää varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tapoja ja opetus- ja oppimiskäytäntöjä sekä tietoa arkipäivästä. Kuvaan näitä käytäntöjä erilaisina oppimis- ja opetustoimintoina lapsen, opettajan tai vanhemman arkikokemusten pohjalta. Arkipäivän maailma käsitteenä on Kurtakon (1985) mukaan keskeisessä asemassa niissä ajattelutavoissa, joissa käytäntö (praksis) hyväksytään osaksi tieteellistä prosessia. Arkipäivän maailma käsitteenä kuvaa toiminnan tasolla rutiineiksi muodostuneita tietoisuuden ja tajunnan sisältöjä. Vaikka arkipäivän maailma perimmäiseltä luonteeltaan on subjektiivinen, sen ydin koostuu ihmisten välisen vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi yhteisistä aineksista. Arkimaailman kokemuksia kutsutaan arkikokemukseksi ja niiden tulkintaa arkitiedoksi. Keskeisen elementin päiväkodin ja koulun arkipäivässä muodostaa arkitieto eli tulkinnat koulun jokapäiväisistä tapahtumista ja ilmiöistä, jotka ovat etnografisen tutkimuksen ytimessä. (Ks. Lappalainen 2007, 9-14) Arkitietona opetuksessa voidaan pitää kielenkäyttöön, valmiuksiin ja erilaisiin rituaaleihin liittyviä sekä rutiineiksi muodostuneita tekniikoita ja taktiikoita. Niiden avulla opettaja ja oppilaat rakentavat koulun ja opetuksen arkipäivän päivittäin uudelleen. (Kurtakko 1985, 49–50.)

tarkoitti myös tutkimusaiheen kokonaisuuden käsittämistä. Näiden pohjalta muotoutui lopullinen tutkimustehtävä, joka jäsenyi tutkimusongelmiksi.

Tutkimuskentän rajausta. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset, opettajat ja vanhemmat edustavat vain osaa Meriniemen päiväkodin ja koulun toteuttamasta varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta ja perusopetuksesta. Tutkimukseen osallistuivat neljä lasta vanhempineen vuosien 2005–2009 välisenä aikana. Opettajat ja koulunkäynninohjaaja edustavat Meriniemellä sillä hetkellä työskennelleitä aikuisia, joista kolme on toiminut lasten opettajina vuoden ja luokanopettaja kahden vuoden ajan. Koska oppimissuunnitelman käyttöönotto perusopetuksen puolella toimi myös samalla koulun sisäisenä kehittämistehtävänä, oli luontevaa haastatella kaikkia koulussa tutkimusvuosien aikana työskennelleitä luokanopettajia. Tutkimuksen ulkopuolelle olen jättänyt ns. muun oppilashuollollisen henkilöstön, kuten koulukuraattorin, laaja-alaisen erityisopettajan ja kouluterveydenhoitajan, koska he eivät työskennelleet päivittäin talossamme. Haastattelujen ulkopuolelle jäivät myös ne lastentarhanopettajat, joiden ryhmissä lapset olivat ennen viidettä ikävuotta, vaikka lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa saattoi näkyä näiden opettajien merkintöjä. Neljän lapsen vanhemmat osallistuivat tutkimukseen tiiviisti koko pitkän seurantajakson. Aineistona on käytetty koulun vanhemmille suunnatun kyselyn tuloksia (luku 6), ja se on laadittu osana opetuksen ulkoista arviointia. Tutkimus on tavoitellut kaikkea sitä tietoa ja toimintaa, joka on liittynyt lapsen oppimissuunnitelman luomiseen tutkimusyksikössä.

1.3 Tutkimusraportti etnografisena tuotteena

Etnografia ymmärretään kansasta tai kulttuurista kirjoittamiseksi (Salo 2007, 237). Etnografia sisältää ajatuksen, että tutkija ymmärtää muiden tapaa elää ja että hän vangitsee muiden tavan ilmaista asia omien kokemusten kautta. Ymmärtämisen lähtökohtana on se maailma, jossa teen tutkimusta ja se maailma, jossa tutkittava ilmiö on. Tutkijana pyrin näkemään sanojen taakse ja tulkitsemaan, miten sanottu suuntaa lapsen toimintaa ja oppimista (Kullberg 2008, 15). Oeschin (1994, 25) mukaan tulkinta edellyttää tulkitsijan kykyä asettua sekä objektiivisesti että subjektiivisesti tekijän asemaan. Subjektiivisuus tarkoittaa tulkitsijana kykyäni tuntea lapsen elämän sisäiset ja ulkoiset piirteet. Objektiivisuus tarkoittaa kielen tuntemista samanlaisena tekijän kanssa.

Salon (2007, 227) mukaan ei riitä, että etnografilla on sanottavaa, vaan on löydettävä sopiva esittämisen muoto. Etnografinen kirjoitustyyliini mukailee dokumentaarista tyyliä, jolloin yksityiskohtien avulla pyrin luomaan kuvaa lapsen oppimissuunnitelmasta ja sen jäsenistä prosessina, kulttuurina (kts. Richardson 2003, 507). Etnografiassa tähän kirjoitustyyliin liitetään Geerzin (1973) luoma käsite, tiheä kuvaus, jossa pyritään kulttuuria muodostavien merkitysrakenteiden analyysiin ja jossa tutkija tavoittelee tulkintaa tutkimuskohteena olevasta kulttuurista (Lahelma & Gordon 2007, 9). En halua

esiintyä ”yksiäänisenä tutkijapuhujana” (Salo 2007, 229), vaan kirjoituksessani esiinnyn minä- ja me-muodossa. Me-muodoilla viitataan yhteisöllisyyteen, opettajiin, joihin kuulun. Tutkijan positioita pohdin tarkemmin luvussa 3.2.2. Tutkimusraporttini on se tutkijana luomani konteksti kaikille niille havainnoille, kokemuksille, teksteille, valinnoille, perusteluille ja tuloksille, jonka etnografinen kirjoitusprosessi on synnyttänyt. Se on myös etnografinen tuote (Kinnunen 2010). Aineiston luettavuuden parantamiseksi olen poistanut tutkimukseni sitaateista toistoja ja puheessa käytettyjä ilmauksia kuten ”niinku tai sitten”. Olen erottanut merkityskokonaisuudet lauseiksi. Merkintä (...) kuvastaa lauseiden irrottamista laajemmasta kokonaisuudesta siten, että sitaattia ennen ja sen jälkeen on haastateltavan puhetta tekstinä. Taukoja tai hiljaisuutta kuvastaa merkintä (- -), jossa viivojen määrä kertoo tauon keston sekunteina.

Tutkimusraporttini koostuu kahdeksasta pääluvusta. Työni lähtökohtia sekä tutkimustehtävääni olen esitellyt johdantoluvussa. Kahdessa seuraavassa pääluvussa (luvut 2 ja 3) määrittelen työni keskeiset käsitteet ja sijoitan oppimissuunnitelman suomalaisen opetussuunnitelman tutkimuskenttään. Perustelen metodologisia valintojani esittelemällä tutkimusaineistoni ja avaamalla analyysia ja tulkintojani. Tutkimustulosten esittelyn aloitan luvussa 4 tutkimusongelmista johdetun käsitteellisen kehyksen kautta. Ensimmäinen tulosluku tarkastelee oppimisen yksilöllisyyttä lasten kokemusten sekä heidän oppimissuunnitelmiansa kautta. Teen kaksi avausta yksilöllisyyteen Aleksin ja Jennan kehitystarinoiden kautta, ja pohdin oppimissuunnitelmaa kehityksen ja tuen välineenä. Luvussa 5 teemana on oppimissuunnitelma opettajan työssä. Avaan oppimissuunnitelmaa myös kirjallisena asiakirjana ja opettajan työvälineenä. Pohdin lisäksi laajenevaa opettajuutta. Viimeinen tulosluku käsittelee oppimissuunnitelmaa yhteistyön näkökulmasta. Luvussa 7 on tutkimustulosten koonti ja niiden pohdintaa. Päätösluvussa esittelen tutkimukseni johtopäätökset, arvioin tutkimustani ja esitän muutamia esiin nousseita jatkotutkimusaiheita.

2 OPPIMISSUUNNITELMA TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tarkastelen tässä luvussa aluksi kirjoitettua opetussuunnitelmaa ja erittelen omaa esiymmärrystäni ja tulkintaani opetussuunnitelman käsitteestä ja opetussuunnitelman tasoista. Avaan oppimisen taitonäkökulmaa sekä kasvatuksen osuutta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Toisessa alaluvussa avaen työni keskeistä käsitettä, oppimissuunnitelmaa, joka edustaa opetussuunnitelmassa yksilöllistä suunnitelmaa. Siksi on tarpeen luoda katsaus yksilöllistymisen taustoihin ja yksilöllisyyden problematiikkaan. Yksilöllisyyttä käsittelem kolmannessa alaluvussa. Viimeisessä alaluvussa selvitän, millaiseen opetussuunnitelman tutkimuskenttään tämä tutkimus asettuu.

2.1 Opetussuunnitelmasta oppimissuunnitelmaan

2.1.1 Opetussuunnitelman käsitteestä

Opetussuunnitelma koskettaa jokaista varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa olevaa suomalaista lasta. Suomessa opetussuunnitelmat ovat määräyskirjoja tai normeja. Normilla tarkoitetaan Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2006, 24) mukaan käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä, kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista, ja ne perustuvat aina arvoille. Opetussuunnitelma on nähty koulun ja päivähoidon kehittämisen välineenä sekä normatiivisena tuotoksena, jonka tehtävänä on säädellä, arvioida ja toteuttaa opetusta ja kasvatusta. (Sahlberg 1997; Niiikko 2001, 35–36; Pyhältö, Soini 2007, 148; Holappa 2008, 48; Patrikainen 1999; Turunen 2008.) Normiin pohjautuvaa opetussuunnitelmaa nimitetään formaaliksi opetussuunnitelmaksi, sillä se sisältää hallinnon ja poliittisen päätöksenteon näkemystä (Vitikka 2009, 52; Kelly 2004, 7).

Kansallinen opetussuunnitelma edustaa yhteiskunnallispoliittista ohjausvälinettä, jolloin sen sanotaan jättävän vähän vaikutusvaltaa niille, jotka sitä toteuttavat (McKernan 2008, 5–6). Opetussuunnitelma on Suomessa valittu koulutuspoliittiseksi ohjaamisen välineeksi ja asiakirjaksi ja on siten osa valta-

kunnallista ohjausjärjestelmää, jolla julkinen valta ohjaa ja säätelee opetuksen järjestämistä (Lindström 2004, 4; Holappa 2007, 23). Vitikan ja Hurmerinnan (2011, 55–56) mukaan opetuksen ohjaus voi olla laajimmillaan oppimis- ja tiedonkäsityksen määrittelyä ja yksityiskohtaisimmillaan malleja oppilastöistä tai esimerkiksi koevastauksista. Informaali opetussuunnitelma on opettajien ja oppilaiden kokemus opetussuunnitelmasta, joka haastaa tarkastelemaan suhdetta formaalin (mitä pitäisi tapahtua) ja informaalin (mitä todellisuudessa tapahtui) välillä (McKernan 2008, 15).

Opetussuunnitelma voidaan nähdä myös kansakunnan kulttuuritraditiota siirtävänä ja yhteiskunnallista todellisuutta määrittävänä välineenä (Marsh 2009, 9; Kelly 2004, 48–49; Antikainen, Rinne ja Koski 2006, 174–178). Opetussuunnitelman ja yhteiskunnan suhdetta voidaan kuvata vastavuoroiseksi; opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnan arvoja ja olosuhteita ja auttaa ylläpitämään arvoja tai muodostamaan niitä uudelleen (Slattery 2006, 40). Opetussuunnitelma koulutuksen osana voi heijastaa yhteiskunnallisen työnjaon ja vallanjaon sosiaalista uusintamista, mikä on nähtävissä Mackenzie Zaleskin (2010) tutkimuksessa Meksikon maaseudulla alkuperäisväestön parissa. Tutkimus osoittaa, että koulutus ylläpitää luokkajakoista yhteiskuntaa. Perheen sosiaalinen status pysyy ennallaan. (Mackenzie Zaleski 2010, 61–62; 185–186.) Koulutukseen kohdistuu monenlaisia työelämästä ja muusta yhteiskunnasta tulevia paineita. Tämä heijastuu opetuksen ja kasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin (Slattery 2006; Helakorpi 2001, 5, 45).

Opetussuunnitelmalla on myös vahva opetuksellinen ja pedagoginen luonne (Atjonen 1993, 133; Kelly 2004, 18–19; Vitikka & Hurmerinta 2011, 15–16.). Opetussuunnitelma on käytännön tasolla suunnittelua, toimintaa ja päätöksiä, jotka toteutuvat nykyisyydessä tai tulevaisuudessa, ja ne suuntaavat tulevaisuuteen. Länsimaisen opetussuunnitelman perustana pidetään Tylerin (1949) näkemystä opetussuunnitelmasta. Tyler kuvaa teoriaansa neljän vaiheen kautta, joille on ominaista tavoitteiden muotoilu sekä arvioinnin kytkeminen tavoitteiden saavuttamiseen (Autio 2002, 27; McKernan 2008, 19; Pinar 2010, 296). Tylerin mallin vaikutusta on nähtävissä edelleen (Slattery 2006; Holappa 2007), vaikka kasvatuksen ja koulutuksen piirissä ollaan irtaantumassa modernista ajattelusta. Autio (2002, 15) nimittää modernia opetussuunnitelmaa perinteiseksi sen psykologisoivan otteen, kontrollia ja järjestystä korostavan piirteen ja työn arvostuksen vuoksi.

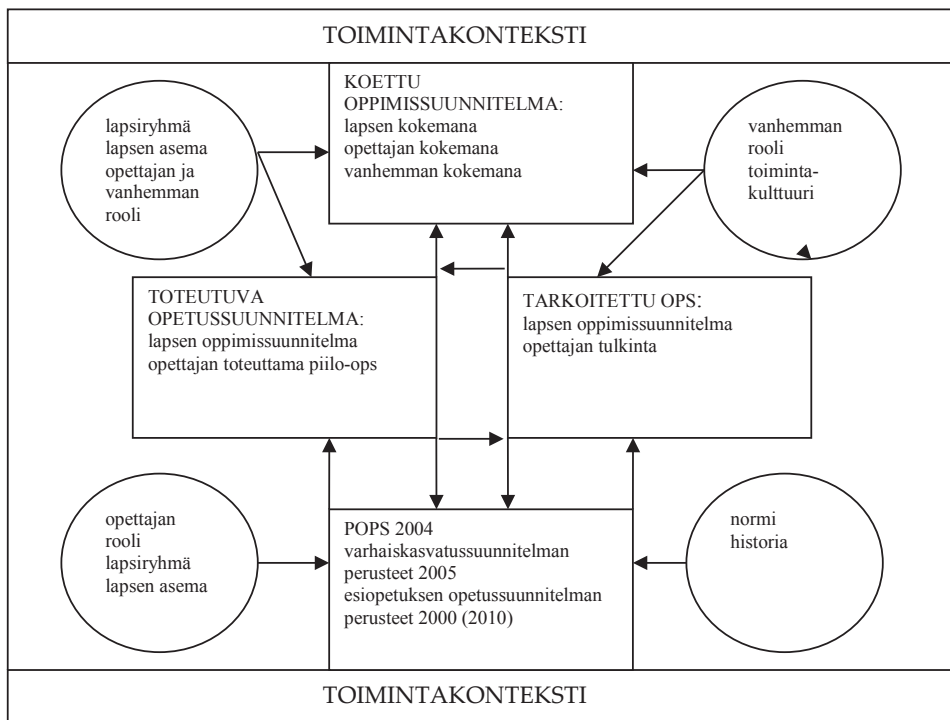
Suomalainen perusopetuksen opetussuunnitelma edustaa tiedonalapohjaiseen orientaatioon nojaavaa oppiainejakoista mallia, jonka vaikutukset ovat nähtävissä myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa opettavien sisältöjen määrityksinä (orientaatiot). Sisältöjä korostavassa opetussuunnitelmassa oppimisen tavoite on tietojen ja sisältöjen hallitseminen taitojen sijaan. Arvioinnin kohteena ovat opetussuunnitelmassa kuitenkin sekä tiedot että taidot (Vitikka & Hurmerinta 2011, 63–64).

Jäsenmän opetussuunnitelmaa tasomäärittysten kautta luomalla eräänlaisen kuvausjärjestelmän, kuten Suortti (1981a) edellytti. Suorttin (mt.) mukaan opetussuunnitelman kuvausjärjestelmän luominen on teoreettinen edellytys

sille, että voidaan arvioida nykyistä opetussuunnitelmallista teoretisointia. Tutkijana tavoittelen tieteellisin keinoin juuri sellaista päämäärää, jossa arkipäiväinen automaattinen suhde todellisuuteen sitä kuvaavan käsitteellisyyden välityksellä voitaisiin ymmärtää. *”Tiedon ja toiminnan kuvaaminen, selittäminen ja ymmärtäminen ovat opetussuunnitelmateorian perustehtävä”* (Suortti 1981a, 13).

2.1.2 Tulkintaa opetussuunnitelmien tasoista

Oppimissuunnitelma edustaa opetussuunnitelmaa mikrotasolla, jolloin sen lähtökohtana on yksittäisen lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen huomioiminen kehityksessä. Sovellan opetussuunnitelman tarkastelussa Vitikan (2009, 50–53) luomaa jäsenystä opetussuunnitelman määrittelystä eri tasojen kautta. Tasomäärittelyyn lähtökohtana voi olla kirjoitettu etukäteissuunnitelma, toteutettu ja oppilaiden kokema opetussuunnitelma. Kuviossa 2 kuvaan opetussuunnitelman tasot ja oppimissuunnitelman toteuttamiseen vaikuttavat tekijät.



KUVIO 2. Opetussuunnitelman ja lapsen oppimissuunnitelman tasot (Vitikkaa 2009, 50–53 mukailten)

Opetussuunnitelmien perusteet (kuviossa 2) toimivat kansallisena kehyksenä, jonka pohjalle paikallinen ja yksikkökohtainen opetussuunnitelma laaditaan. Toteuttamamme näkemys lapsen perusopetuksen oppimissuunnitelmasta pohjautuu näihin opetussuunnitelmiin sekä opettajina tekemäämme yhteiseen tulkintaan niistä. Lapsen oppimissuunnitelmaa tutkittaessa lähtökohtana on ollut kirjoitettu opetussuunnitelma, josta opettajina olemme tehneet tulkinnan (havaittu ops). Kirjoitettu opetussuunnitelma muodostuu opetuksen jaksottamisesta, aikataulutuksesta, oppitunneista ja -sisällöistä (Kelly 2004, 7; McKernan 2008, 35). Opetussuunnitelma toteutetaan toimintana kirjoitetun opetussuunnitelman ulkopuolella.

Oppimissuunnitelman toteuttaminen käytännössä edustaa operationaalista opetussuunnitelmaa, joka tuottaa kokemuksia oppilaalle ja näyttäytyy prosessina (Kelly 2004, 6; McKernan 2008, 6–7). Kirjoitetun ja toteutetun oppimissuunnitelman tarkastelu tutkimuksessani johtaa väistämättä teorian ja käytännön erotteluun. Opettajan aktiivinen osallisuus yksikkökohtaisen opetussuunnitelman ja lapsikohtaisen oppimissuunnitelman laadinnassa antavat aiheita olettaa, että kirjoitetun ja toteutuvan suunnitelman välinen ero voi pienentyä. Oppimissuunnitelman kirjoittamisen (teoria) ja opettamisen (käytäntö) vuorottelu auttavat ymmärtämään niiden välistä suhdetta (Slattery 2006, 29). Erojen tekeminen näyttää liittyvän kiinteästi länsimaiseen yhteiskuntaan sekä koulumaailmaan, jossa opetuksen teorian ja käytännön lisäksi oppilaat on luokiteltu oppimiskyvyn, sukupuolen ja rodun mukaan (Slattery 2006, 4).

Opetussuunnitelman toteuttamiseen on liitetty vahvasti käsitys piilo-opetussuunnitelmasta (Kelly 2004) sekä opettajan institutionaalista vallasta (Eriksen 2000, 170; Nuutinen 1994, 30). Piilo-opetussuunnitelmat kytkeytyvät suoraan arjessa opittaviin asioihin, joita ei ole asetettu kouluopetuksen ja -oppimisen tavoitteiksi, kuten esimerkiksi sukupuoliroolit (Kelly 2004, 5–6). Opetussuunnitelman soveltamisen yksilötason oppimissuunnitelmaksi toivoisi häivyttävän piilo-opetussuunnitelmaa, kun oppilas ja hänen vanhempansa voivat osallistua oppilaskohtaisen suunnitelman laadintaan. Tässä tutkimuksessa voidaan peilata sitä, edustaako lapsen oppimissuunnitelma ideaalista opetussuunnitelmaa eli onko kokemuksemme lapsen oppimissuunnitelmasta sellainen, millaiseksi se ajateltiin opetussuunnitelmien perusteita laadittaessa. McKernan (2008) muistuttaa opetussuunnitelman luonteesta ehdotuksena opetuksen järjestämiseksi. Ehdotuksena lapsen oppimissuunnitelma on hypoteesi, joka kehottaa vastaamaan tutkimuksella. Ehdotuksena oppimissuunnitelmasta paljastuu sen luonne ideaalina, joka tulisi testata, eikä sitä saisi pitää lopullisena kuvauksena. (McKernan 2008, 13.)

Opetussuunnitelma ja lapsen oppimissuunnitelma voidaan nähdä normina, joka säätelee yksilön oppimista ja opetuksen toteuttamista, ja siten ne edustavat institutionaalista valtaa. Normit laaditaan monen eri hallintoelimen yhteistyönä. Nuutisen (1994, 30) mukaan instituutioissa valta on kiinnittynyt pysyviin asemiin, joiden vaihtuvat haltijat käyttävät niitä. Institutionaalisisessa vallassa on kyse yksilöiden ja usein myös heidän elämänkaarensa ylitse ulottuvasta vallasta. Instituutioissa hierarkian tasoilla vallankäyttö on

normien ja sääntöjen ohjaamaa (Eriksen 2000, 170). Eriksen (2000, 171–173) käsitteellistää vallan toimijälähtöiseen ja järjestelmälähtöiseen näkökulmaan. Koulussa käytettyä valtaa voidaan luonnehtia järjestelmälähtöiseksi, koska se säätelee koulutuksen olosuhteet sekä oikeuttaa (legimitoi) vallan opettajille koulutuksen ja asiantuntijuuden kautta. Toimijoiden, kouluorganisaatiossa lasten, valta valita toiminnan tavat ovat rajalliset. Nuutisen (2007) mukaan opettajat voidaan nähdä muodollisesti normatiivisena auktoriteettina, jonka määräykset muodostavat yleisen käytännöllisen normin.

2.1.3 Taitonäkökulma oppimiseen

Vitikan ja Hurmerinnan (2011) selvityksen mukaan taidot ovat viime vuosina nousseet yhdeksi keskeisimmistä kansanvälisistä tavoista lähestyä opetusta ja nimenomaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Suomalaisessa opetussuunnitelmassa taidot yhdistyvät oppiaineisiin ja ovat siten oppiaineen luonteesta nousevia taidollisia tavoitteita. Yhteistä taitotavoitteistoa ei määritellä lainkaan. Vitikan ja Hurmerinnan (2011) vertailussa useissa maissa taidot määriteltiin opetuksen lähtökohtina, ei oppiaineiden yhteydessä. Näin taidot toimivat konkreettisemmin koko opetusta jäsentävänä tavoitteistona oppiaineiden määrittelyn tai kuvauksen sijaan. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 45–46.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lapsen oppimista taitonäkökulmasta luvussa 4. Kuvauskehityksen muodostavat kielelliset taidot, oppimaan oppimisen taidot ja sosiaaliset taidot. Taitoalueiden valinta perustuu sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Taitoalueet toimivat myös laajoina lasten oppimisen analyysiyksikköinä ja niihin pohjautuvat lapsen yksinäisyttä kuvaavat kehitystarinat luvussa 4.

TAULUKKO 1. *Oppimista kuvaavan kehikon taitoalueet aineistolähteineen*

ikäkausimittaukset haastattelut dokumentit: lapsen kasvun kansio	KIELELLISET TAIDOT	kielelliset valmiudet luku- ja kirjoitustaito vuorovaikutustaidot
havainnointi haastattelu ikäkausitestit lapsen kasvun kansio	OPPIMAAN OPPIMISEN TAIDOT	tiedonhankintataidot työskentelytaidot ajattelutaidot lapsi oppijana
havainnointi haastattelu dokumentit lapsen kasvun kansio	SOSIAALISET TAIDOT	hyvät käytöstavat kaverisuhteet yhteistyötaidot

Keskeisiä opittavia taitoja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa (2000, 7–9; 2005, 13, 15, 19) ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 14) ovat kielen oppiminen ja siihen liittyvät vuorovaikutustaidot, työskentelytaidot ja sosiaaliset taidot. Näiden taitojen kautta lapsi rakentaa kuvaa itsestään ja oppimisestaan. Hannulan ja Lepolan (2006) mukaan taitoajattelussa¹⁰ vaativimmat taidot rakentuvat hierarkkisesti osataitojen kautta ja harjoittelun varassa. Yksinkertaiset taidot luovat pohjan vaativimmille taidoille. Kielen oppimisen ohella matematiikan opetus lähtee hierarkkisesta taidon kehittymisestä. Taitoajattelussa huomio voidaan kiinnittää myös valmiuksiin. Jos lapsen taitoalueen kehitys ei ole ikätason mukaista, ongelmat voivat liittyä taidon varhaiseen oppimiseen, opettamiseen tai oppimisen ja opettamisen yhteensopivuuden ongelmiin. (Hannula & Lepola 2006, 13.)

Lapsen kielellisten taitojen kehittymistä tarkastelen kielellisten valmiuksien ja sekä luku- ja kirjoitustaidon että vuorovaikutustaitojen kautta. Kielen käyttäminen välineenä omassa ilmaisussa, vuorovaikutuksessa sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa kehittää lasta myös itsenäiseksi tiedon hankkijaksi ja käyttäjäksi. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa lasta tiedon konstruoijana (Tynjälä 1999, 61). Kielelliset valmiudet käsittävät puheilmaisuuden ja kuvallisen ilmaisun, koska lapsi voi käyttää kuvaa tai maalausta kertomaan ajatuksiaan ja tunteitaan, joita kielen avulla ei vielä osaa selittää. Vygotskyn mukaan (1930/2004) on tunnettua, että varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisillä lapsilla on kehityksessään piirtämisvaihe, jonka aikana lapsi piirtää innokkaasti ja ilmaisee itseään luovasti. Kouluikäisillä into piirtämiseen heikkenee. (Vygotsky 1930/2004, 42.) Vygotsky (1982, 244) myös totesi, että ajatus ei ole yhteneväinen sanan eikä myöskään sanan merkityksen kanssa, jossa se ilmenee. Lisäksi siirtyminen ajatuksesta puheeseen on mutkikas tapahtuma, jossa ajatus jäsennetään ja luodaan uudelleen sanoiksi. Kielellisiin valmiuksiin olen sisällyttänyt lapsen kerronnan ja käsitteiden oppimisen. Lapsi oppii uusia käsitteitä arjen toiminnoissa, ja käsitteen muodostamisen välineenä ovat sanat (Vygotsky 1982, 148). Luku- ja kirjoitustaidon kehittymisessä olen tarkastellut myös lukuharrastuksen viriämistä ja sille luotua pohjaa. Vuorovaikutustaitojen tarkastelunäkökulma on ollut lapsen leikki varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Arkipuheessa leikillä on merkittävä rooli lapsuudessa, ja leikki on kiinteä osa suomalaista varhaiskasvatuspedagogiikkaa. Vygotsky (1933/1966, 1–2; 15) totesi leikin olevan lapselle eräs toiminnan muoto, joka on lasten oma-aloitteista toimintaa. Leikin kautta lapsi omaksuu ja oppii uusia asioita. Leikki on lapselle tarkoituksellista toimintaa. Olen liittänyt leikin vuorovaikutustaitoihin, koska vuorovaikutustaidot sisältyvät äidinkielen arviointiin toisen kouluvuoden lopussa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) korostetaan erilaisten työtapojen ja menetelmien käyttöä oppilaan tuen ja ohjauksen väli-

10 Taitoajattelu pohjautuu tapaan ajatella oppimista taitona. Se on todettu varsin toimivaksi tarkasteltaessa esi- ja alkuopetusikäisten lasten yksilöllisiä eroja oppimisessa. Suomessa Vauras, Niemi ja Poskiparta (1993) sekä Mäki (2000) ovat käyttäneet taitoajattelua tutkimuksissaan. (Lepola & Hannula 2006.)

neenä. Työtavoilla kehitetään oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä aktiivista osallistumista. Lapsen oma aktiivisuus edellyttää ajattelu- ja tiedonhankintataitoja, joita voidaan kutsua oppimaan oppimisen taidoiksi.¹¹ *Oppimaan oppiminen* määritellään tässä tutkimuksessa oppimistaitoina, joita ovat tiedonhankintataidot, työskentelytaidot sekä ajattelutaidot varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Olen yhdistänyt matemaattisen ajattelun ja matematiikan oppimaan oppimisen taitoihin juuri ajattelu- prosessien vuoksi (päättely, vertailu jne.) Hannulan ja Lepolan (2006, 129) mukaan matemaattinen ajattelu on lapselle luonteva tapa hahmottaa ja jäsentää maailmaa, ymmärtää ja havaita asioiden välisiä suhteita ja säännönmukaisuuksia. Matematiikan ongelmanratkaisu nojaa alkuvaiheen matemaattisten perustaitojen oppimiseen sekä niiden automatisoitumiseen (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 182). Matemaattisen ajattelun kehittyminen on perusta myöhemmälle matematiikan oppimiselle (Esiopetussuunnitelman perusteet 2000, 21). Oppimaan oppiminen nähdään osana sosiokulttuurista oppimista, jossa lapsi vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa omaksuu ja sisäistää erilaisia toiminta-, työskentely- ja ajattelutapoja. Sosiokulttuuriset oppimisteoriat korostavat ajattelua ja ongelmanratkaisua, jotka edellyttävät erilaisia tiedonhankinta ja ajattelutaitoja.

Kolmas oppimisen ulottuvuus ovat *sosiaaliset taidot*. Tämän taitoalueen valintaa voidaan ensinnäkin perustella sillä, että lapsi voi viettää valveillaolostaan suurimman osan aikaa ikätovereidensa seurassa päivähoitossa tai koulussa. Toverisuhteet toimivat myös lapsen turvaverkkona sekä tuen lähteenä (Poikkeus 1995, 123). Toiseksi on osoitettu, että lapsuudessa hankitut riittävän hyvät sosiaaliset taidot luovat perustan hyvälle sosiaaliselle, ammatilliselle ja henkilökohtaiselle elämälle (Merrel & Gimpel 1998, 28; Greene ym. 2011, 2–3). Ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ovat yhteydessä oppimisongelmiin (Agaliotis & Efrosini 2008) tai lapsen muihin kehityshäiriöihin (Greene ym. 2011, 21–23). Sosiaalisia taitoja kehittämällä voidaan tukea lapsen koko oppimisprosessia. Sosiaalisia taitoja on määritelty erilaisten ulottuvuuksien kautta (Calderella & Merrel 1997; Csoti 2001; Laine 2005; Salmivalli 2005; Kalliopuska 1995; Poikkeus 1995), mutta yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää ei ole olemassa. Merrel ja Gimpel (1998, 27) tuovat kuitenkin esiin, että kaikissa määritelmässä esiintyy kolme yhteistä elementtiä: toverisuhteet, käyttäytyminen ja sosiaalinen pätevyys. Tässä tutkimuksessa sosiaalisten taitojen luokittelun lähtökohtana ovat opetussuunnitelmaan kirjatut sisällöt. Muodostan niistä kolme pääkategoriaa, jotka ovat käyttäytyminen, kaverisuhteet ja

11 Oppimaan oppimisen käsite (learning-to-learn) liitetään oppiainerajat ylittävien valmiuksien (cross curricular competencies) arviointiin sekä OECD:n ja EU:n piirissä. Hautamäki ym. (2003, 15) määrittelevät oppimaan oppimisen ”yksilön omaksi oppimisen käyttöä ja kehitystä ohjaavaksi osaamis- ja uskomusjärjestelmäksi”, jonka voi ottaa halutessaan käyttöön ja joka rakentuu taidosta ja tahdosta käyttäen oppimista keinona ratkaista tehtäviä, joita ei voi ratkaista vain muistamalla tai soveltamalla suoraan aiemmin opittua. Taito tarkoittaa oppimisen teknistä hallintaa, kykyä soveltaa ajatteluaan uuteen tehtävään tai tilanteeseen, ja tahto uskoa omaan oppimisen mahdollisuuksiin, toivon perspektiiviä. (Hautamäki ym. 2005, 10–15.)

yhteistyötaidot. Kuvaamisen keskeisinä sisältöinä ovat suhteet toisiin lapsiin, eli toverisuhteet, ja lapsen yhteistoimintataidot. Käyttäytymisessä sisältönä ovat hyvät käytöstavat ja sääntöjen noudattaminen. Alkuopetuksessa lapsen sosiaalisia taitoja arvioidaan käyttäytymisen yhteydessä.

2.1.4 Oppimissuunnitelma osana kasvatuskumppanuutta

Sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on painotettu kodin ja päiväkodin sekä koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä. Eräänä yhteistyön muotona mainitaan lapsen oppimissuunnitelma. Koska varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 32) esiopetussuunnitelman perusteet (2000, 15, 2010 26) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 22) edellyttävät lapsen oppimissuunnitelman laadintaa yhteistyössä vanhempien kanssa, tarkastelen aluksi kasvatuksen institutionaalista luonnetta, josta kumpuaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön normilähtökohdat. Varhaiskasvatussuunnitelma toi tullessaan myös uudenlaisen yhteistyötä kehystävän käsitteen: kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuuden sisältöä avaan myös tässä luvussa varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatun oppaan "Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta" (2006) sekä Opetushallituksen julkaisun "Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön" (2007) avulla.

Kodin ja päiväkodin tai kodin ja koulun välisiä suhteita ja yhteistyötä määritetään opetussuunnitelmien lisäksi yhä uudistuvalla lainsäädännöllä¹². Säädöksillä pyritään vahvistamaan vanhempien osallisuutta kodin ulkopuolisissa kasvukonteksteissa, lisäämään yhteistyötä tukemalla lapsen kehitystä ja oppimista sekä luomaan kasvatuskumppanuutta. Suomalaisista alle kouluikäisistä lapsista 63 % hoidetaan kunnallisessa tai yksityisessä päivähoitossa¹³ (Säkinen & Kuoppala 2011, 2). Kuitenkin alle 3-vuotiaiden lasten osalta Suomi näyttää kotikasvatuksen maana (Anttonen & Sointu 2006, 116–118). Muissa Pohjoismaissa pienet lapset menevät päiväkotiin suomalaisia lapsia aikaisemmin, ja siten lasten osallistuminen ryhmämuotoiseen toimintaan on korkeammalla tasolla kuin Suomessa (Kinos & Palonen 2013, 35).

Esiopetukseen osallistuu ikäluokan lapsista noin 98 % (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 17). Karila (2009, 254) kuvaa suomalaisen varhaiskasvatuksen institutionalisoitumista kaksinapaiseksi: se on tarkoittanut päiväkotien ja perhepäivähoidon kaltaisten julkisten instituutioiden rakentamista, ja toisaalta kotona tapahtuvan hoidon ja kasvatuksen taloudellista tukemista yhteiskunnan varoin esimerkiksi kotihoidon tuen kautta. Vaikka Suomessa on Pohjoismaiden vahvin oikeus julkiseen päivähoitoon, Suomessa kuitenkin

12 PoL oppilashuolto ja kodin ja koulun yhteistyö (628/1998 § 3; 477/2003; 1435/2001); Laki lasten päivähoitosta 1973/36 § 2a

13 Päivähoito: päiväkotihoidon, perhepäivähoito, vuorohoito, leikkipuistotoiminta, esiopetus, aamu- ja iltapäivätoiminta. (Pokki & Petäjaniemi 2010, 8-10).

hoidetaan lapsia kokopäiväisesti pisimpään kotona verrattuina muihin Pohjoismaihin (Haataja 2006, 98).

Meneillään oleva varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistus¹⁴ tähtää kuitenkin siihen, että perheille voidaan tarjota mahdollisuuksia päivähoiton joustavampaan käyttöön (Koulutus ja tutkimus 2012, 17). Nykyinen päivähoitolaki (1973) määrittää päivähoidon vanhempien oikeutena, ei lapsen oikeutena varhaiskasvatukseen. Päivähoitolain uudistamisen tarkoituksena on muuttaa lakia siten, että lähtökohdaksi tulee lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja lain muuttaminen nimeltään laiksi varhaiskasvatuksesta. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009, 20–22.) Uudistuksen toisena tavoitteena on vahvistaa varhaiskasvatuksen hallinnon siirtoa kohti yhtenäistä kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, jossa päivähoito ja perusopetus muodostavat eheän kokonaisuuden toiminnallisesti, sisällöllisesti sekä hallinnollisesti (Koulutus ja tutkimus 2012, 16).

Suomessa koulu aloitetaan 7-vuoden iässä. Sekä Norjassa että Ruotsissa 6-vuotiaat kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin (Haataja 2006, 88). Norjassa koulu aloitetaan 6-vuotiaana. Ruotsissa lapset aloittavat koulun pääosin sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta (Kinos & Palonen 2013, 35). Suomessa ensimmäisen vuosiluokan oppilaista osallistui 28 % aamu- ja iltapäivätoimintaan vuonna 2008 (Koululaisten aamu- ja iltatoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet, 2009). Voidaan perustellusti sanoa, että suomalainen lapsuus yli 3-vuotiaiden osalta näyttää lukujen pohjalta institutionaalisenä. Lasten hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavat yhä useammin lapsuuden hoiva- ja kasvatuserityisammattilaiset ja lapsuutta ohjataan normeilla¹⁵ (Alasuutari 2003, 360; Metso 2004, 23–25).

Lasten hyvinvoinnista huolehtii joukko ammattilaisia, joiden tavoitteena on häiriöiden ja riskien torjunta suhteessa lapseen ja vanhempiin. Lapsen siirtyessä päivähoitoon tai lapsen aloittaessa koulun vanhemmat ja lapsi voivat joutua tekemisiin oppilashuollon, sosiaalitoimen, terveydenhuollon tai nuorisotoimen erityistyöntekijöiden kanssa. (Metso 2004, 25.) Niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksen piirissä on kehitetty riskien ja oppimis- tai kehityshäiriöiden tunnistamiseen ja korjaamiseen erilaisia ohjelmia ja menetelmiä, kuten varhainen tuki-lapselle, huolen portaat tai varhainen puuttuminen. Vanhempien asema on määritelty virallisissa ohjeissa ”vanhempien kuulemisena” sekä vanhempien allekirjoittamana lupana tietojen käsittelylle sekä siirtämiselle muille asiantuntijoille.

Koska kyseessä on lapsen oppimisen suunnitelma, joka toteutuu varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, kasvatus on nähtävä olennaisena osana lapsen omaa oppimisen suunnitelmaa. Sekä perusopetuksella (POPS 2004, 14) että varhaiskasvatuksella on hoito-, kasvatus- ja opetustehtävä (esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004, 11.) Hollon (1959, 100) mukaan kasvatus kohdentuu koko ihmiseen,

14 Varhaiskasvatustilanne, hallituksen esitys eduskunnalle 2014.

15 Oppivelvollisuuslaki 1998/628; Laki subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta 1973/36

ja kasvatustehtävä muuttuu opetustehtäväksi, kun tiedollinen oppiminen korostuu. Kasvatus on olemukseltaan sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa. Siksi tarvitaan kasvattajien välistä kasvatusyhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, jolla ymmärretään kasvatushenkilöstön ja vanhempien tasavertaista vuorovaikutussuhdetta (Kaskela & Kekkonen 2006, 17). Kasvatuskumppanuuden tavoitteena on keskustelu, jossa kasvatushenkilöstön asiantuntemus ja vanhempien lapsituntemus kohtaavat dialogissa (Kaskela & Kekkonen 2006, 17). Kasvatuskumppanuudessa jaettu kasvatustehtävä muodostaa lapselle mielekkään elämänkokonaisuuden, sillä lapsen kasvuympäristön muodostavat sekä koti, päivähoito että koulu (Kaskela & Kekkonen 2006, 5). Alasuutari (2010, 22) osoittaa kirjassaan, että kasvatuskumppanuus-termiä käytetään laajemmin myös kansainvälisissä tutkimuksissa, kun puhutaan vanhempien ja varhaiskasvatuksen yhteistyöstä. Yhteistyökulttuurissa painopisteen toivotaan muuttuvan siten, että vanhempien osallistumisen tilalle pyritään kehittämään kumppanuutta (Christenson & Reschlyn 2009).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) käytetään termiä kasvatuskumppanuus vanhempien ja päivähoiton henkilöstön yhteistyöstä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) käytetään termiä kodin ja koulun yhteistyö. Opetushallituksen (2007) julkaisussa "Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön" yhteistyö määritetään myös kasvatuskumppanuutena. Virallisissa asiakirjoissa käytetään huoltaja-käsitettä. Päiväkodin ja koulun arjessa vanhemmista puhuttaessa viitataan huoltajiin. Muuttuneiden perhesuhteiden myötä viitataan sanalla vanhempi myös muihin lapselle tärkeisiin aikuisiin (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön, 2007). Tässä tutkimuksessa vanhempi-sanalla viitataan lapsen isään tai äitiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kodin ja koulun yhteistyötä käsitellään useassa eri kohdassa.¹⁶ Opetussuunnitelma velvoittaa vanhemman kuulemiseen ja vanhemmille tiedottamiseen. Oppilaiden vanhemmille tulee luoda mahdollisuuksia osallisuuteen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kautta.

Tutkimuksia kodin ja koulun/päiväkodin yhteistyöstä. Kodin ja koulun yhteistyö alkoi kiinnostaa Suomessa tutkijoita 2000-luvulla, mikä näkyy julkaistujen tutkimusten määrässä.¹⁷ Vanhempien asemaa yhteistyössä on tutkittu Ruotsissa ja Suomessa. Forsberg (2007, 274) kuvaa tutkimuksessaan ruotsalaisten vanhempien asemaa kumppanuuden osapuolina. Forsberg sijoittaa tutkimuksessaan vanhemmat kansalaisen, kuluttajan tai kumppanin asemaan. Suomessa Metso (2004) luokitteli tutkimuksessaan vanhemmat yhteistyössä toimijuuden näkökulmasta neljään ryhmään. Suurin osa vanhemmista kuului tukijoihin. Hallintoon osallistuvia, informaalaisia toimijoita tai sivustaseuraa- jia oli vanhempien vähemmistö. (Metso 2004, 132.) Lehtolaisen (2008, 324) tutkimuksessa vanhemmat nähtiin myös koulun materiaalisena ja taloudellisena

16 1.1 opetussuunnitelman laadinta; 1.2; 4.1 opetussuunnitelman sisältö; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5; 4.6 oppilaan tuki; 8.1 arviointi

17 Seikkula (2000); Torkkeli (2001); Vuori (2001); Hirsto (2001); Siniharju (2003); Metso (2004); Lehtolainen (2008).

resurssina, johon osa vanhemmista oli halukkaita. Forsbergin ohella Ruotsissa Erikson (2004) on tutkinut vanhempien asemaa yhteistyössä. Eriksonin tavoitteena oli kehittää typologia¹⁸ vanhempien ja koulun välisille suhteille ja määrittää niiden erilaisia merkityksiä. Hän tarkastelee kodin ja koulun suhteiden muutoksia alkaen 1950-luvulta.

Varhaiskasvatuksen piirissä vanhempien ja päivähoitohenkilöstön välistä yhteistyötä tarkastelevat tutkimukset käynnistyivät myös vuosituhaten alussa.¹⁹ Aiemmin Hujala²⁰ on tutkinut laajemmin päivähoiton ja kodin yhteistyötä. Järvi (2010) on tarkastellut vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Järven (mt.) mukaan peruste varhaiskasvatuksessa vanhempien osallistumiseen ei enää kumpua kasvatuksen ja yhteistyön näkökulmista, vaan vanhempien osallisuus on yhteydessä koko hyvinvointijärjestelmään ja ajatukseen kansalaisen oikeudesta palvelutuotannon muutoksissa (Järvi 2010, 106).

2.2 Oppimissuunnitelmia

2.2.1 Yksilölliset suunnitelmat perusopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa 2004 käytetään termiä oppimissuunnitelma. Suunnitelma pyrkii yhteistyössä vanhempien kanssa tukemaan lapsen yksilöllistä kasvua ja kehitystä. Siten oppimissuunnitelma voidaan nähdä opetuksen ja oppimisen yksilöllisenä suunnitelmana. Perusopetuslain (628/1998, § 3) mukaan opetus tulee järjestää oppilaan ikäkauden ja oppimisedellytysten mukaan. Koulutuksen aikana on mahdollista laatia oppilaille erilaisia yksilöllisiä suunnitelmia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Oppimissuunnitelma on tarkoitettu kaikille yleisopetuksen oppilaille. Kunnat päättävät omissa paikallisissa opetussuunnitelmissa oppimissuunnitelman laatimisesta ja käyttöönotosta (POPS 2004, 20–21). Oppimissuunnitelma on suunnitelma oppilaan opinto-ohjelman toteuttamiseksi (POPS 2004, 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) esittelevät viisi erilaista yksilöllisen opetuksen suunnitelmaa. Ne ovat oppimissuunnitelma, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, esiopetussuunnitelma, lisäopetuksen suunnitelma sekä perusopetuksen valmistavan opetuksen suunnitelma. (Halinen & Koivula & Virtanen 2005, 144.) *Oppimissuunnitelman* tarkoituksena on helpottaa eriyttämistä ja tukea lapsen yksilöllistä kasvua ja oppimista. Suunnitelman ensisijainen tavoite on auttaa

18 Eriksonin malli; kumppanuuden malli Partnership model. Toinen malli User participation käsittelee vanhempien osallisuutta koulujen johtokunnissa ja demokratian toteutumisessa. Eriksonin "valinnan malli" "choice model" sijoittuu ajankohtaan, jolloin vanhemmat alkoivat valita lapsensa koulusijoituksen. Neljäs "eroja tekevä malli" separation model. Tämän mallin osatekijöiksi Erikson nimeää opettajan profession, tasa-arvon sekä koskemattomuuden. (Erikson 2004, 363–370).

19 Poikolainen (2002); Alasuutari (2003); Karila (2005); Tiilikka (2005); Alasuutari (2010)

20 Ent. Huttunen (1981, 1985, 1988); Hujala (2002)

oppilasta tunnistamaan omat tarpeensa, suunnittelemaan omaa opiskeluaan ja arvioimaan omia oppimistuloksiaan. Toisena tavoitteena on auttaa ja tukea lapsen oppimista yhdessä kodin kanssa. Kolmas tavoite on auttaa opettajaa eriyttämistehtävässä. (Apajalahti 2005, 40–41.) Oppimissuunnitelman laatii aina opettaja yhdessä oppilaan ja vanhempien kanssa. Oppimissuunnitelma koostuu niistä oppiaineista, joita oppilas sinä vuonna opiskelee. Lisäksi kirjataan kunkin oppilaan opiskelun erityiset painoalueet ja niiden tavoitteet, mahdolliset tukitoimet sekä oppilaan että kodin osuus. Oppimissuunnitelma sisältää kuvauksen niistä keinoista, joilla lapsen omat tavoitteet voidaan saavuttaa. (Kyllönen 2002, 51–53.)

Aiemmin jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tuli laatia *opetuksen yksilöllisen järjestämisen tueksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*, HOJKS (POPS 2004, 30). Suunnitelmaan tuli kirjata tavoitteet, opetuksen sisältö, opetusmenetelmät sekä kuvaus oppilaan taidoista, vahvuuksista ja oppimisvalmiuksista. Lisäksi asiakirjaan merkittiin tarvittavat oppilashuoltopalvelut, tukitoimet sekä seurannan ja arvioinnin perusteet. (POPS 2004, 45.) Erityisopetuksen strategian toteuttaminen johti perusopetuslainsäädännön (L 628/1998)²¹ muutokseen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteiden²² ja esiopetussuunnitelman perusteiden korjaamiseen. Oppilaalle annettava tuen painopiste siirretään varhaiseen tukeen. Toimenpiteillä vahvistetaan oppilaan oikeutta saada ennaltaehkäisevää, tehostettua tukea tai tarvittaessa erityistä tukea (Pihkala 2011, 4). Tehostettu tuki tarkoittaa ennaltaehkäisevien tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. Tehostetun tuen aikana opetuksen ja tukitoimien tulee perustua opettajien tekemään pedagogiseen arvioon, jota voidaan täydentää lääketieteellisellä tai psykologisella lausunnolla. Tehostetun tuen aikana oppilaalle tulee laatia oppimissuunnitelma, joka kirjataan pedagogisen arvion pohjalta. Päämääränä on, että tehostetun tuen muodot otetaan käyttöön entistä aktiivisemmin ja mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ennen kuin oppilaalle harkitaan opetuksen antamista erityisopetuksena. Erityinen tuki järjestetään ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä. Erityisen tuen antamisesta tehdään kirjallinen päätös, jonka laatimisessa tulee kuulla lapsen huoltajaa. Oppilaan oppimisen etenemisestä tehdään pedagoginen selvitys, jonka perustella tehdään arvio erityisen tuen tarpeesta. (Koivula 2009.)

Lisäopetus on tarkoitettu peruskoulun päättäneille nuorille ja se kestää yhden vuoden. Lisäopetuksessa oleville tulee laatia opinto-ohjelma, koska lisäopetusta vartenei ole olemassa valtakunnallista oppimäärää. Perusopetuksen valmistavan opetuksen opinto-ohjelma on tarkoitettu maahanmuuttaja- tai maahanmuuttajataustaisille oppilaille. *Valmistavaa opetusta* varten ei myöskään ole olemassa valtakunnallista oppimäärää, joten jokaiselle laaditaan oma opinto-ohjelma eli oppimissuunnitelma (HOPPI). Valmistavan opetuksen oppimissuunnitel-

21 (L 642/2010, §31 a; § 40 ja §41 voimaan jo 1.8.2010)

22 Uuden lain mukaiset opetussuunnitelmat tulee ottaa käyttöön viimeistään 1.8.2011

maan merkitään lapsen lähtötaso, tavoitteet, oppiaineet ja opetuksen sisältö, integrointi sekä muut mahdolliset tukitoimet. (Halinen, Koivula & Virtanen 2005, 146–157.)

2.2.2 Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma

Varhaiskasvatusta ohjataan sekä valtakunnallisilla että kunnan omilla asiakirjoilla.²³ Varhaiskasvatuksen periaatteisiin kuuluu, että vanhemmat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö ovat kumppaneita lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa (Heinämäki 2004, 24). Lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhteistyössä päiväkodin kasvatushenkilöstön ja huoltajien kesken. Sen toteutumista arvioivat myös vanhemmat yhdessä henkilöstön kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7). Suunnitelmaan kirjatut lapsen yksilöllisen kehityksen tarpeet ovat seurannan kohteena (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Tuen tarve voi liittyä lapsen kehityksellisiin ominaisuuksiin tai kasvuympäristöön. Lapsen tuen arviointi edellyttää kokonaiskuvan luomista lapsesta: hänen mielenkiinnon kohteistaan, vahvuuksistaan ja tuen tarpeistaan. (Heinämäki 2004, 23.) Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönoton taustalla on Maarit ja Pertti Alasuutarin (2011, 34) mukaan Suomen keino vastata OECD:n esittämään haasteeseen kattavasta varhaiskasvatussuunnitelmasta sekä vanhempien vahvemmasta roolista varhaiskasvatuksen ja vanhempien yhteistyössä.

Esiopetusta ohjataan valtakunnallisilla ja kunnallisilla asiakirjoilla. Tässä tutkimuksessa mukana ollut esiopetus pohjautuu alaviitteessä mainittuihin asiakirjoihin.²⁴ Perusopetuslaki 628/1998 säätää esiopetuksen laajuudesta vähintään 700 tunniksi vuodessa ja enintään viideksi tunnissa päivässä. Esiopetuksen opetussuunnitelmanperusteiden (2000, 15) mukaan lapsen esiopetussuunnitelma voidaan laatia esiopetuksen alkuvaiheessa jokaiselle lapselle erikseen tai yhteisesti ryhmälle. Esiopetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa (2010) lapsen yksilöllisestä esiopetussuunnitelmasta käytetään nimitystä lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelma. Esiopetuksen oppimissuunnitelma pohjautuu opetussuunnitelman perusteisiin ja on lapsen kirjallinen, pedagoginen asiakirja. Esiopetuksen oppimissuunnitelma käyttöä tarkennetaan siten, että sitä voidaan käyttää edelleen osana yleistä tukea, mutta se tu-

23 Laki lasten päivähoitosta (L36/1973); Laki lasten päivähoitosta annettu lain väliaikaisesta muuttamisesta (L156/2003); Subjektiiivinen päivähoito-oikeus (L 630/1991); PoL 628/1998; Asetus lasten päivähoitosta (A 239/1973); Lastensuojelulaki (L 417/2007); Sosiaalihuoltolaki (710/1982) § 17; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004; Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002; kunnan linjaukset ja strategiat; kunnan varhaiskasvatussuunnitelma. STAKES: Varttua 2009.

24 Velvollisuus järjestää esiopetusta (L 1288/ 23.13.1999; L628/1998); esiopetukseen hakeminen (A 326/30.3.2000); opetuksen tavoitteet (L628/21.8.1998); erityisopetukseen siirtäminen ja ottaminen (A 852/1998); esiopetusta antavan kelpoisuus (A 986/1998); lapsen oikeus saada esiopetusta (PoL 628/1998:7§ 26a). STAKES: Varttua 2009.

lee laatia tehostetun tuen aikana. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 26.)

Jatkossa käytän esiopetus-käsitettä sen suppeassa merkityksessä, kun tarkoitan 6-vuotiaiden hoitoa, opetusta ja kasvatusta. Varhaiskasvatus-käsite yhdistyy 5-vuotiaiden tutkimusryhmään. Esiopetus-sanalla rinnalla käytän esikoulu-sanaa, joka tarkoittaa myös 6-vuotiaiden opetusta ja kasvatusta päiväkodissa. Näiden määrittelyjen pohjalta sekä varhaiskasvatuksen perusteissa että esiopetuksen perusteissa käytetyt käsitteet *lapsen varhaiskasvatussuunnitelma* ja *lapsen esiopetussuunnitelma* voidaan tulkita merkitykseltään *lapsen oppimissuunnitelmiksi*. Jatkossa käytän niistä yhteistä nimitystä lapsen oppimissuunnitelma.

2.2.3 Oppimissuunnitelma oppimisen yleisenä tukena

Kaikki kolme lapsen yksilöllistä oppimissuunnitelmaa (lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, lapsen esiopetussuunnitelma sekä perusopetuksen oppimissuunnitelma) liittyvät opetussuunnitelmissa (2000; 2004; 2010) oppimisen yleisen tuen järjestämiseen. Esi- ja perusopetuksessa oppilaanohjaus, oppilashuolto, tukiopetus, kodin ja koulun yhteistyö sekä arviointi määrittellään yleiseen tukeen. Oppimissuunnitelma voidaan nähdä kehityksen, opetuksen seurannan ja arvioinnin välineenä. (POPS 2004, 22–23.) Uudistettua esiopetuksen oppimissuunnitelmaa tulee kuitenkin käyttää tehostetun tuen yhteydessä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 26).²⁵

Oppilas- ja opiskelijahuollon jatkumo luodaan jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, joissa edellytetään, että varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat ehyen jatkumon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Yhteistyö varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen nivelkohdassa on tärkeää siksi, että esiopetuksessa olevilla lapsilla on oikeus molempiin palveluihin samanaikaisesti. Heillä on oikeus esiopetuksen lisäksi subjektiiviseen päivähoitoon osapäivähoitona, kunnes he aloittavat oppivelvollisina koulun. (Peltonen & Laitinen, 2005, 67.) Esiopetuksen oppilashuolto on lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimista. Se on osa muun varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen oppilashuollollista jatkumoa. (Opetushallitus 2003.)²⁶ Vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilashuollolla tarkoitetaan opetuksen järjestäjän hyväksymää opetussuunnitelman mukaista oppilashuoltoa sekä oppilashuollon palveluita, jotka ovat kansanterveyslaissa tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa tarkoitettu koulunkäynnin tukeminen. Lapsen yksilölliset terveystarkastukset ja yksilöllinen terveysneuvonta järjestetään kansanterveyslain mukaisina neuvolapalveluina. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 37–39.)

²⁵ Perusopetuslaki 16 a § (642/2010)

²⁶ Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos. Opetushallituksen määräys 42/011/2003.

Perusopetuksen oppilashuollossa korostuu lapsen ja nuoren kokonaisvaltainen hyvinvointi, turvallisuuden edistäminen ja yhteistyössä toteutettava huolenpito. Oppilashuoltoa koskevissa laeissa²⁷ edellytetään, että kaikessa opetuksen järjestämiseen liittyvässä päätöksenteossa otetaan huomioon lapsen ja nuoren terveen kehitysprosessin tukeminen. Paikalliseen opetussuunnitelmaan tulee laatia oppilashuollon suunnitelma, jossa kuvataan oppilashuollon tavoitteet ja keskeiset periaatteet (POPS 2004, 25). Koulun oppilashuollon suunnitelmassa kirjataan oppilashuollon toimintasuunnitelma, sisällöt ja oppilashuollon rakenne.

Lapsen oppimissuunnitelma perusopetuksessa on myös oppilaan ohjauksen ja arvioinnin väline. Oppilaanohjauksen tavoitteena on tukea oppimaan oppimisen valmiuksia ja sosiaalista kasvua (POPS 2004, 256). Koulun tulee järjestää tilapäisesti opinnoissa jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville oppilaille tukiopetusta. (PoL 1998/628, § 16).²⁸ Tukiopetusta järjestetään koulun kokonaiskehityksen puitteissa ja siitä ilmoitetaan oppilaan huoltajille. Tukiopetus pitäisi aloittaa heti, kun oppimisvaikeudet on havaittu. Aloitteen tukiopetuksesta voivat tehdä myös huoltajat tai oppilas itse. (Koi-vula & Virtanen 2005, 63.) Esiopetuksessa arvioinnin tehtävää palvelee lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvun kuvaus. Lapsen arviointi esiopetuksessa korostaa kasvu- ja oppimisprosessien edistymistä eikä vain tavoitteiden saavuttamista. Lapsen esiopetussuunnitelma nähdään luontevana arvioinnin ja seurannan välineenä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15–16; esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 54.)

2.3 Yksilöllisyys opetussuunnitelmissa

Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa asetetaan vaatimuksia lapsen yksilölliselle huomioimiselle. Yksilön huomiointi koulun tehtävänä mainitaan ensimmäisen kerran peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970, jossa eriyttämisratkaisut nähdään keinona huomioida oppilaan yksilöllisyys. (Komiteamietintö 1970: A 4, 19.) Yksilöllisyyteen kasvaminen tarkoittaa erityisesti eettistä itsenäisyyttä ja riippumattomuutta ulkoisten auktoriteettien kontrollista (POPS 1970:A 41; ks. Riitaoja 2013, 99–100.) Myös kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta Komiteamietinnössään (1978: 5) viittaa yksilöllisyyteen ja lapsen oikeuteen kehittää omia kykyjään (Niikko 2001, 45). Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelmassa yksilön inhimillinen kasvu, yksilön ominaisuuksien ja taipumusten kaikenpuolinen kehittäminen, nähdään yhtenä koulutuksen lähtökohdanna. Riitaoja (2013, 116) tulkitsee yksilöllisyyden ominaisuuksina, tietoina ja taitoina tarkoittavan eräänlaisen kansallisen pääoman kehittämistä sekä

27 (L 2007/239; L 27.1.2006/72)

28 Muuttuneesta tukiopetuksen järjestämisestä säädetään uudessa perusopetuslaissa 642/2010 § 16.

kansakunnan eduksi että jatkuvuuden turvaamiseksi. Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2006) mukaan opetussuunnitelmissa yksilöä ja yksilöllisiä valintoja on korostettu 1990-luvulta alkaen. Jakku-Sihvonen (2001, 10) nimeääkin 1990-luvun suomalaisessa koulutuspolitiikassa yksilöllisten mahdollisuuksien vuosikymmeneksi. Ruotsin opetussuunnitelmassa (1994) näkemys yksilöllisyydestä oli yhteydessä demokraattisen yhteiskunnan ajatukseen vapaasta ja itsenäisestä yksilöstä (Giota 2012, 8–9). Suomessa opetussuunnitelmien laadinta hajautettiin 1990-luvulla valtiolta kunnille, yksityisille kouluille ja koulutusorganisaatioille. Koulujen tehtävänä oli profiloitua erilaisiksi opetussuunnitelmissa.

Riitaojan (2013) mukaan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksilöllisyys on puhetta yksilöoppilaasta kuten vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Käsitys yksilöstä on kuitenkin muuttunut vuosikymmenten kuluessa abstraktimmaksi. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yksilöllä ei ole ruumista eikä kontekstia, jossa hän muodostuisi suhteessa rakenteisiin ja muihin ihmisiin. (Riitaoja 2013, 137.) Käsitys yksilöstä kiinnittyy opiskelun yleiseen tukeen sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen (Vitikka 2010, 34).

Esiopetussuunnitelman perusteita (1996 ja 2000) tutkinut Turunen (2008) kuvaa yksilöllisyyden diskursseja konservatiivisen ja demokraattisen ideologian kehyksessä. Konservatiivisessa yhteiskuntaa kuvaavassa ideologiassa yksilöllisyys näyttäytyy yksilöllisinä suunnitelmina. Yksilöllisyyden diskursseina se tarkoittaa lasta yksilöllisesti kasvavana ja kehittyvänä (human being), jolloin esiopetuksen tehtävä on lähteä lapsen tarpeista. Demokraattisessa ideologiassa yksilöllisyys edustaa lapsen osallisuutta esiopetustoiminnassa ja liittyy lapsen sosialisointiin ja sen kautta kulttuuriin ja yhteiskuntaan. (Turunen 2008, 157–159.) Lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen merkitsee Alasuutarin (2010, 15) mukaan yksilöllisyyden uudenlaista painottamista varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Päivähoidossa ryhmämuotoisen toiminnan perusta on lapsen yksilölliset lähtökohdat. Tarkastelen seuraavassa yksilöllisyyttä ja sen lähikäsitteitä.

Yksilöllisyys käsitteenä. Ihminen määrittyy yksilöksi biologisesti, psykologisesti ja sosiaalisesti (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 39). Biologisesti yksilö tarkoittaa ihmistä, joka on toisista ihmisistä erillinen. Ihminen luo ympäristöään ja on siten sekä sosiaalisten prosessien tulos että niiden tekijä (Säljö 2004, 33; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 39). Moderni yksilö on Saukkosen (2003) mukaan enemmän kuin biologisesti erillinen kokonaisuus, sillä yksilöksi tullaan erityisyyden kokemisen kautta. Yksilö on psyykkisesti erillinen ja erityinen. Silloin yksilöllisyys ymmärretään psykologisesti, kun ihmisen toimintaa ohjaavat hänen omat tavoitteensa ja valintansa. Yksilöllisyydessä on kyse itsenäisyydestä ja vallasta päättää omista asioista. (Saukkonen 2003, 21.) Beck (1986) tarkastelee yksilöllisyyttä laajempina yhteiskunnallisena mallina, jossa modernisaatio tuottaa erilaista yksilöllisyyttä. Ne ovat yhteydessä ihmisen elämäntapaan (objektivi) sekä tietoisuuteen (subjektivi). Näissä kahdessa tasossa Beck tarkastelee yksilön vapautta, yksilöön kohdistuvaa

ohjausta eri muodoissaan sekä turvattomuutta. Yksilöllisyys rinnastetaan Beckin mukaan vain yksilökehitykseen tai ainutlaatuisuuteen, ja siten yksilöllisyyden yhteiskunnallinen ulottuvuus jää huomioimatta. (Beck 1986, 207–216.)

Fornäs (1998) kuvaa yksilöitymistä modernista tilasta syntyvänä tendenssinä. Fornäsin mukaan yksilöllistyminen (individualization) voi olla sosiaalista tai kulttuurista. Sosiaalinen yksilöllistyminen on ihmisten toimintaa toisistaan erillään aiempaa monikulttuurisemmassa, monimuotoisemmassa ja moninaisemmassa yhteiskunnassa riippumatta siitä, mitä he itse ajattelevat toiminnastaan. Yksilöllistyminen on kulttuurista, jos ihmiset ajattelevat ennen kaikkea itseään ja tekevät valintansa pikemminkin yksilöinä kuin kollektiivisin perustein riippumatta siitä, mitä seurauksia näistä valinnoista on. Termi yksilöityminen (individuation) on psykologinen käsite yksilön identiteetin asteittaisesta saavuttamisesta. Termi individualismi on filosofinen ja ideologinen traditio, jossa yksilö asetetaan kollektiivin edelle. (Fornäs 1998, 62–63.)

Saukkonen (2003, 22) näkee yksilöllistämisen käsitteenä, joka kuvaa yhteiskunnallisen hallinnan mekanismien kehityskulkua. Siihen liittyy yksilöä koskevan tiedon lisääntyminen, jota dokumentoidaan, luokitellaan ja profiloidaan. Saukkosen näkökulma yksilöllisyyteen on kulttuurinen. Keltikan-gas-Järvisen (2006, 14–17) mukaan temperamentti on pitkälle yksilöllisyyden synonyymi. Hänen mukaansa temperamentti tarkoittaa yksilön toiminta- ja reaktiomalleja, jotka ilmaantuvat hyvin varhain. Yksilöllisyys koetaan subjektiivisesti, mutta sen kulttuuriset ehdot synnytetään kollektiivisesti (Saukkonen 2003, 22).

Yksilöllisyyden huomioonottamisesta opetuksessa eri vuosikymmeninä on käytetty erilaisia käsitteitä. Puhutaan opetuksen yksilöinnistä (Uusikylä 1996), yksilöimisestä (Kivikangas 2003), yksilöllistämisestä (Ikonen, Ojanen & Virtanen 2003, Valanne 2002), mukauttamisesta (Valanne 2002) ja eriyttämisestä (Viljanen 1975, Malinen 1992). Perusopetuksessa voidaan yksilöllistää koko oppimäärä tai yksittäiset oppiaineet. Yksilöllistämässä tavoitteet ja oppisisällöt asetetaan oppilaan edellytysten mukaisesti. (POPS 2004.) Mukauttaminen on korvattu vuoden 2004 opetussuunnitelmaperusteissa termillä yksilöllistäminen.

2.4 Oppimissuunnitelma suomalaisessa opetussuunnitelmakentässä

Opetussuunnitelmatutkimuksen painopisteet eri vuosikymmeninä. Opetussuunnitelmatutkimus Suomessa näyttää olevan tiiviissä yhteydessä kansallisen opetussuunnitelmajärjestelmän muutokseen, kuten tämäkin tutkimus osoittaa. Tutkimukset heijastelevat opetussuunnitelmaa koulutuspoliittisina asiakirjoina, sen laadintaa ja toteuttamista sekä opetussuunnitelmaa poliittisen vallankäytön näkökulmasta. Turusen (2008, 28) mukaan 1970-luvulla ja 1980-luvun alussa opetussuunnitelmatutkimuksessa heijastui tylerilaisen tavoiteoppimisen henki. Toisenlaista suuntaa edusti Suorttin (1981) opetussuunnitelman

filosofiaa tutkiva työ. Suortti näkee opetussuunnitelmaidean olevan teoreettisesti kiinteässä yhteydessä kasvatuksen teoriaan, vaikka näin ei olisi arkikäytännössä. Opetussuunnitelma on kasvatustieteen, kasvatustieteen, olennainen momentti. (Suortti 1981a, 6.)

Peruskoulun kehittäminen Suomessa 1980-luvulla on käynnistänyt kuntakohtaisen²⁹ opetussuunnitelman laadinnan, mikä on vilkastuttanut opetussuunnitelmatutkimusta.³⁰ Opetussuunnitelmatutkimus suuntautui 1990-luvulla koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön.³¹ Opetussuunnitelmauudistuksen ohella huomiota on kiinnitetty opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin ja eri näkökulmiin (Turunen 2008, 28). Vuosituhannen vaihteessa esiopetusuudistus³² alkoi näkyä tutkimuksissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmatutkimuksessa Autio (2002) suuntasi tutkimuksensa suomalaisen opetussuunnitelmatyötä ohjanneisiin ajatusmalleihin. Yhteisen perusopetuksen vaatimus synnytti tutkimustoimintaa. Johnson (2004) on tarkastellut opettajia yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Holapan (2007) tutkimusten kohteena on perusopetuksen opetussuunnitelman uudistus 2000-luvulla paikallisen prosessin näkökulmasta. Vitikka (2009) jäseni opetussuunnitelman mallia sisällön ja pedagogiikan rakentajina. Rokka (2011) tarkasteli perusopetuksen opetussuunnitelmia 1985, 1994 ja 2004 poliittisen opetussuunnitelman teksteinä, kun taas Penttilän (2012) työ esittelee suomalaisten ammattikorkeakoulujen liiketalouden koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa ympäristöosaamisen huomioonottamista.

Oppimissuunnitelman tutkimus. Erityisopetuksen tutkimusalueella on oppimissuunnitelmaan viittaavia tutkimuksia niin Suomessa kuin muissakin maissa. Näillä tutkimuksilla kuitenkin on selkeä käsitteellinen ero: oppimissuunnitelma on tarkoitettu laadittavaksi jokaiselle lapselle, kun HOJKS-termillä on tarkoitettu aiemmin erityisopetukseen siirrettyä lapselle laadittavaa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa. Tutkimuskirjallisuudessa oppimissuunnitelman kaltaista prosessia on kuvannut Valanne (2002), joka tarkastelee lapsen henkilökohtaisen HOJKSin rakentumista. Hujala (2002) on esitellyt esiopetuksen lapsikohtaisen teoreettisen suunnittelumallin, joka pohjautuu lapsen esiopetussuunnitelmaan. Turusen (2012) tutkimus tarkastelee lapsen yksilöllistä suunnitelmaa siirron välineenä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Alasuutari (2007) on tarkastellut lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa kumppanuuden ja asiantuntijuuden näkökulmasta. Alasuutari (2010) jatkaa varhaiskasvatussuunnitelman tarkastelua kirjassaan ”Suunniteltu lapsuus”, joka valottaa varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessia käytännön tasolla.

29 Atjonen (1987, 1988, 1989)

30 Malinen (1983, 1985)

31 Mehtäläinen (1994); Syrjäläinen (1990; 1994)

32 Niikko (2001); Härkönen (2002, 2003); Brotherus (2004)

3 KOULUETNOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS

Tässä luvussa perustelen niitä metodologisia valintoja, joiden avulla olen kuvannut, tulkinnut ja ymmärtänyt lapsen oppimissuunnitelmaa tutkimukseni eri vaiheissa. Teoreettiseen ja käsitteelliseen lähestymistapaani olen omaksumunut piirteitä useilta eri suunnilta, kuten kouluetnografisessa tutkimuksessa yleensä käy (Gordon, Lahelma & Holland 2004, 171–172). Tutkimukseni tieteen teoreettinen kehys koostuu metodologisista ja filosofisista valinnoista, joita selvittelen ensimmäisessä alaluvussa. Ne määrittelevät laadullisen tutkimukseni luonnetta ja olemusta. Toisessa alaluvussa luon katsauksen etnografiassa keskeiseen kenttätöyöhön ja erilaisiin aineistoihin. Tarkastelen kenttätöyössä omaa rooliani ja tutkimustyöhön liittyviä eettisiä ratkaisuja. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat esittäytyvät. Aleks, Eetu, Jenna ja Maria kertovat itsestään. Viimeisessä alaluvussa on tutkimuksen analyysin ja tulokinnan vuoro.

3.1 Etnografia ja tieteenteoreettinen tutkimuksen kehys

Näkökulmia etnografiaan. Lappalaisen (2006, 9) mukaan etnografiaa on määritelty monin tavoin. Tätä käsitystä vahvistavat Pole ja Morrison (2003, 2) sekä Berg (2009, 190). Etnografiaa määriteltäessä sitä on käytetty jopa synonyyminä muihin laadullisiin menetelmiin, joita ovat esimerkiksi tapaustutkimus, elämäkerrat ja havainnointi (Chambers 2003, 390). Hammersley ja Atkinson (1995) ymmärtävät etnografian ensisijaisesti viittaavan tiettyyn metodiin tai tiettyihin tutkimusmenetelmiin. Siinä tyypillisintä on tutkijan osallistuminen, avoimesti tai peitellen, tutkittavien ihmisten arkielämään pidemmän ajanjakson ajan katsellen, kuunnellen ja kysellen, mitä ihmisillä on kerrottavaa. Etnografi kerää aineistoa siten, että monenlaiset tiedonhankinnan lähteet valottavat aihetta pyrkien tutkittavan ilmiön täsmälliseen kuvaukseen ja siitä tehtyihin yleisiin päätelmiin (Hammersley & Atkinson 1995, 1–2; Eriksen 2000, 25–26; Metso 2004, 55). Anttila (2006, 344) määrittää etnografian antropologisen tutkimuksen pääasialliseksi menetelmäksi, joskin Eriksen (2004, 43)

nimeää antropologit etnografeiksi silloin, kun korostetaan kenttätöitä tiedon perustana tai etnografisen tutkimuksen lajityyppinä.

Etnografian juuret ovat nähtävissä vieraita kulttuureja tutkivassa antropologiassa, ja sosiaalitieteisiin etnografia tuli niin sanotun Chicagon koulukunnan vaikutuksesta 1930-luvulla (Hammersley & Atkinson 1995, 3; Eskola & Suoranta 2005, 103–104). Sananmukaisesti etnografia tarkoittaa kansankuvausta. Etnografin erottaa tavallisesta ”tarkkailijasta” se, että etnografi tuottaa aineistoa ja kirjoittaa ”etnografiaa”. (Berg 2009, 191–192; Pole & Morrison 2003, 21; Hammersley & Atkinson 1995, 25.) Etnografiset kirjoitukset ovat luonteeltaan narratiivisia, kuvaavia, analysoivia ja tulkitseviä (Kullberg 2008, 15). Eskola ja Suoranta (2005, 105) näkevät etnografian olevan ennen kaikkea kokemalla oppimista, jolloin tavoitteena on oppia yhteisön kulttuuri, sen ajattelu- ja toimintatavat, sisältäpäin. Etnografiassa voidaan tunnistaa rajoja. Ensinnäkään se ei koskaan anna täydellistä kuvaa kohteestaan, koska kuvaus on vain osa todellisuudesta ja tutkijan ja tutkittavien konstruoima. Kinnunen (2010) puhuu kentän hetkellisyydestä: etnografinen hetki on tässä ja nyt ja se on ainutlaatuinen.

Kouluetnografisen tapaustutkimus. Tutkimuskohteen ja tutkimusaiheen valinta johdattivat minut etnografiseen tutkimusperinteeseen. Etnografiasta löysin välineet pitkään kenttävaiheeseen. Etnografian avulla olen voinut tuottaa monipuoliset aineistot lasten, opettajien ja vanhempien kokemuksista. Etnografia on tarjonnut myös välineen analyysivaiheeseen. Tutkimusaihe olisi mahdollistanut toimintatutkimuksellisen otteen, koska opettajana minulla oli käytössä lapsen oppimissuunnitelma. Etnografista lähestymistapaa vahvisti se seikka, että etnografinen ote on todettu luontevaksi tutkittaessa lasten omia näkemyksiä ja ajatuksia (Jenks 2004, 78; Allison 2010, 247). Tässä tutkimuksessa lasten oma kokemus oppimisesta antaa myös tietoa lasten kehityksestä luonnollisessa kasvuympäristössä. Etnografian avulla voidaan tuoda esiin lasten kehitystä eri kulttuurisissa konteksteissa (Allison 2010, 249), jolloin tutkimus valottaa lapsuuden sekä opetus- ja oppimiskulttuurin välistä suhdetta.

Paikannan tutkimukseni päiväkotikouluinstituutiosta tehtäväksi kouluetnografiseksi tutkimukseksi, koska pyrin kartoittamaan sitä, miten lapsen oppimissuunnitelmaa sovelletaan pedagogisena asiakirjana varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Etnografia menetelmänä sopii ihmisen toiminnan tutkimiseen jokapäiväisissä tilanteissa (Hammersley 1990 1–2). Tutkimukseni pohjautuu osallistuvaan havainnointiin ja haastatteluihin päiväkotikouluympäristössä ja siellä tapahtuvaan arkipäivän pitkäaikaiseen seuraamiseen (Pole & Morrison 2003, 17; Metso 2004, 55). Etsin päiväkotikouluyksikössä lasten, opettajien ja vanhempien antamia merkityksiä oppimissuunnitelmalle. Ilmiö, lapsen oppimissuunnitelma, on monitahoinen. Ilmiön tavoittamiseksi tarvitaan monenlaisia aineistoja ja siksi tiedonkeruu on ollut osin strukturoimatonta.

Määrittelen tutkimukseni kouluetnografiseksi *tapaustutkimukseksi*, koska tutkimusaineisto on kerätty yhdessä tutkimusyksikössä. Kerätty aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen (Kinnunen-Saarela & Eskola 2007,

158). Tutkimus sisältää Hammersleyn (1992, 185) kuvaamat piirteet tapaustutkimukselle: tutkittavien lukumäärä on vähäinen ja tutkimus tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa. Meriniemen päiväkotikouluyksikön toimintakulttuuri on muodostunut yhteistyöstä ja yhteisestä opetussuunnitelmasta. Siten toimintakulttuurin ainutlaatuisuus puoltaa tutkimusta tapaustutkimuksena.

Suomessa ensimmäiset kouluetnografiset väitöskirjat ilmestyivät 1990-luvulla.³³ Koulun toiminta tutkimuksen kohteena alkoi esiintyä yhä useammin etnografisessa tutkimuksessa.³⁴ Tyypillistä kaikille kouluetnografisesti suuntautuneille tutkimuksille ovat monipuoliset aineistot sekä pitkäaikainen kenttätyö (Lahelma & Gordon 2007, 29; Gordon & Holland & Lahelma 2010, 188). Etnografisen tutkimuksen alue näyttää laajentuneen varhaiskasvatukseen.³⁵ Uusimmat kouluetnografiset tutkimukset³⁶ nostavat esiin varhaiskasvatus- tai perusopetusinstituutioissa havaittuja rakenteellisia epäkohtia tai kehittämishankkeita. Tutkimukset pohjautuvat yhä enemmän opettajien omiin kokemuksiin varhaiskasvatuksen tai perusopetuksen työkentästä. Tutkimusnäkökulmassa painottuu ”sisältöpäin” tarkastelu, jolloin opettajan tai oppilaan ääni kuuluvat vahvemmin. Tutkimukset kertovat myös opettajan työkuva laajentumisesta. Tutkijoina toimivat opettajat ovat enimmäkseen naisia, mikä kuvastaa hyvin yhteiskunnassamme vallitsevaa työnjakoa sukupuolten välillä hoiva- ja kasvatusaloilla.

Filosofiset lähtökohdat. Tämän kouluetnografisen tutkimuksen lähtökohtana ovat lapsen, opettajien ja vanhempien kokemukset ja niille annetut merkitykset oppimissuunnitelman pedagogisessa sovelluksessa. Tutkimus voidaan liittää fenomenologiseen tutkimustraditioon, sillä fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka muotoutuvat merkitysten mukaan (Laine 2001, 27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Oppimissuunnitelmalle annettujen merkitysten lähde on yhteisö, jonka muodostavat lapset, opettajat ja vanhemmat. Yhteisössä lapsi kasvaa ja oppii. Merkitykset ovat siten intersubjektiviisiä eli subjekteja yhdistäviä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Syrjäläinen (1994, 77) toteaa etnografisen tutkimuksen todellisuuskäsityksen ja ihmiskäsityksen pohjautuvan fenomenologiaan.

Oppimissuunnitelma on tuotu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) uutena käsitteenä. Siitä on ollut saatavilla vain vähän tutkimustietoa sekä tietoa sen pedagogisesta luonteesta. Ymmärrykseen siitä, mikä oppimissuunnitelma on, tarvitaan tietoa. Tiedon kokoaminen ja välittäminen oppimissuunnitelmasta ei ole mahdollista, jollei sitä ole koettu todellisuudessa. Kokemus oppimissuunnitelmasta syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, ihmisten ja ympäristön välisenä kokemuksellisenä suhteena. Oppimissuunnitelmalle annettuja merkityksiä kuvataan, ymmärretään ja tulkitaan tässä tutkimuksessa. Tulkintaan tarvitsen fenomenologisen tutkimuk-

33 Syrjäläinen (1990); Pösö (1993), Strandell (1996); Salo (1999)

34 Tolonen (2001); Lahelma & Gordon (2003); Metso (2004) Palmu (2003); Rantala (2005); Miettola & Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005; Hakala (2007);

35 Lappalainen (2006); Koivula (2010)

36 Mäkelä (2007); Seppälä-Pänkäläinen (2009); Rajander (2010); Mikola (2011)

sen hermeneuttista ulottuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Etnografia liitetään nykyisin myös tulkinnan ja ymmärtämisen (verstehen) traditioon (Pole & Morrison 2005, 85).

Tutkimuksen fenomenologista ja hermeneuttista suhdetta voidaan tarkastella Laineen (2001, 30) esittelemän tutkimuksen kaksitasoisen rakenteen kautta. Fenomenologinen lähtökohta on perustaso, joka muodostuu lasten, opettajien ja vanhempien koetusta elämästä esiymmärryksineen. Toinen taso on tutkimus, joka kohdistuu perustasoon. Tutkimuksessa tavoittelen näkyväksi sitä, miten lapset, vanhemmat ja opettajat ovat kokeneet lapsen oppimista koskevan suunnittelun ja oppimissuunnitelmalle annetut merkitykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tutkimuksessani painottuu *hermeneuttinen ulottuvuus*, jonka ymmärtävässä metodissa saksalaisen aatehistorioitsijan (1833–1911) Diltheyn (1927) mukaan voidaan erottaa eri ymmärtämisen tasoja; elementaarinen ja korkeampi ymmärrys. Hänen mukaansa inhimillisen toiminnan ymmärtäminen on sen asettamista laajempaan kulttuuriseen ympäristöön, joka antaa merkitykset. Näin Dilthey päätyi erottamaan ”perusymmärtämisen sekä korkeamman ymmärtämisen”. (Dilthey 1927, 205–213.)

Tutkijana pyrin ymmärtämään oppimissuunnitelmaa kirjallisena dokumenttina, toimintana ja yhteistyönä. Silloin tulee ymmärtää tapahtumia päiväkodin ja koulun arjessa, vuorovaikutusta sekä sitä, miten ihmiset tekevät itsensä ymmärretyiksi. Oppimissuunnitelman eri muotoja ei voi ymmärtää kokonaan arkiymmärryksen pohjalta, vaikka ymmärtämisen korkeammat muodot pohjautuvat siihen. Sitä on tarkasteltava päiväkotikoulukontekstissa, jossa se esiintyy. Oppimisen yhteyksien kokonaisuuden ymmärtäminen edellyttää yksittäisten ilmausten ja kokonaisuuden välistä vuorovaikutusta. Varto (1996, 64) määrittelee tulkinnan empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki kerimiseksi ja tulkintaa on seurattava ymmärrys. Työssäni tulkitsen lasten, opettajien ja vanhempien subjektiivisia merkityksenantoja sekä etsin niistä yhteisiä piirteitä.

Etnografiassa yhdistyy tutkimuksessani *naturalistinen* ote, jolloin olen tutkinut tutkimusilmiötä sen omassa ympäristössä ja tavoitellut ilmiöstä saatuja erilaisia näkökulmia (Pole & Morrison 2003, 5; Kullberg 2008, 63). Kenttätyössä pyrin saamaan esiin tutkittavien näkökulman lasten oppimissuunnitelmasta. Oppimissuunnitelma osoittautui ilmiönä moninaiseksi, koska se näyttäytyi opetus- ja oppimistoimintana, tapaamisina, keskusteluina ja yhteistoimintana. Toimintana oppimissuunnitelma oli vuorovaikutusta kasvokkain: suullisten ja kirjallisten viestien välittämistä ja elämistä yhdessä lasten ja aikuisten kanssa. Tämä johti aineiston keräämiseen puheen, tekstin ja dokumenttien kautta. Siten tutkimus voidaan yhdistää *laadulliseen tutkimukseen*, vaikka laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään tekstiä (Silverman 2003, 359; Eskola & Suoranta 2005, 15). Toiminnan ja arkielämän muuttaminen teksteiksi tarkoittaa, että ilmiöstä luotu kuva edustaa pelkästään tekstien välittämää todellisuutta eikä välttämättä havaittua todellisuutta. Etnografinen tutkimusote tavoittaa vain osan tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisuutta vahvistavat tutkimuksen kuvaileva ote sekä tutkimuskontekstin korostaminen. Laadulli-

suuteen yhdistyy myös syklistyys ja prosessimaisuus, koska lapsen oppimissuunnitelmat muodostavat jatkumon pohjautuessaan toisiinsa.

Vaikka tieto ja tietäminen syntyvät ihmisten välisessä toiminnassa, ne voivat näyttäytyä kertomuksina.³⁷ Narraatio on minulle kertomus, ymmärtämisen väline, jossa yhdessä kertomuksessa on useita eri tarinoita. Se vahvistaa tutkimukseni sosiokonstruktiivista näkemystä, jossa tieto rakennetaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä aikaisemman kokemuksen pohjalta. Heikkisen (2001, 188) mukaan postmoderni ajattelutapa liittyy tietämisen aikaan ja paikkaan sekä sosiaaliseen kenttään. Kertomukset kuvastavat tietämistä, joka on subjektiivista, mutta yksittäinen tieto tai kertomus ei ole milloinkaan vain yhden, vaan se sisältää aina yleistä (Kujala 2008, 34). Heikkisen (2001, 188) tavoin hahmotan tiedon myös kertomuksina, jotka ovat tutkimukseni lopputulos laajana etnografisena tuotoksena.

Kasvatussosiologista otetta vahvistavat tutkimuksessani yhteys opetussuunnitelmatutkimukseen sekä *elementit lapsuudentutkimuksen paradigmasta*. Tarkastelen lapsen oppimista päiväkotikouluinstituutiosta, joka nähdään lapsen toimintaa sallivana, ohjaavana, tulkitsevana ja rajoittavana kontekstina (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 334). Kasvatussosiologisen tutkimuksen tehtävä on tuottaa tietoa yhteiskunnassa järjestettävästä opetuksesta sekä yhteiskunnasta opetuksen välityksellä (Moore 2004, 177). Laajemmassa viitekehityksessä opetussuunnitelma ilmentää näkemystä lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä, jota luodaan poliittisten valintojen ja arvojen kautta. Lapsuuden tarkastelu yhteiskunnallisena ilmiönä sekä sosiaalisena ja kulttuurisena rakenteena kohdistaa huomion lapsen subjektiiviseen, aktiiviseen toimijuuteen sekä lapsen ja lapsuuden näkyväksi tekemiseen (Karimäki 2008, 3; Jenks 2004, 77–78). Lapsen asema johtaa tarkastelemaan lapsen, vanhemman ja opettajan vallan olemusta. Kodin ja koulun yhteistyössä ja kasvatuskumppanuudessa luodaan rajaa sille, mikä on vanhemman ja mikä opettajan valta lapsen ohjaamisessa.

3.2 Kentällä tutkimusaineistoa tuottamassa

3.2.1 Päiväkoti-koulu kulttuurisena tutkimuskontekstina

Tutkimusmetodinä etnografia vaatii tutkijaa paneutumaan tutkimuskontekstin laajaan kuvaamiseen (Eskola & Suoranta 2005, 109). Omassa työssäni se tarkoitti huomion kiinnittämistä eri tavalla oman työympäristöni struktuuriin, toimintamalliin sekä niihin käytänteisiin, jotka ohjasivat toimintaa. Seuraavaksi tarkastelen päiväkotia ja koulua kulttuurisena kontekstina, joka pitää sisällään fyysisen ja sosio-ekonomisen sekä sosiaalisen että kommunika-

37 Sosiaalinen konstruktionismi voidaan ajatella yleisnimenä ja teoreettisena suuntauksena monelle erilaiselle tutkimussuunnalle, jotka jakavat samoja perusoletuksia. (Burr 1995, 1; 2003, 132.) Usein narratiivisuus liitetään konstruktivismiin (Heikkinen 2001, 187).

tiivisen kontekstin (Säljö 2004, 137).³⁸ Tässä kulttuurisessa kontekstissa tutkimukseni aineisto tuotettiin ja kerättiin.

Meriniemi. Meriniemi³⁹ on keskiluokkainen, pientalovaltainen alue, joka valmistui 1980-luvun alkupuolella. Alueen asukkaista suurin osa on suomalaista kantaväestöä. Päiväkoti-koulurakennus valmistui 1980-luvun alussa. Rakennus sijaitsee loivassa rinteessä siten, että talon alaosassa sijaitsevat päiväkotiryhmien tilat ja rinteeseen yläosassa esiopetuksen ja perusopetuksen tilat. Rakennuksen keskellä on yhteiset toimintatilat: keittiö ja liikuntasali. Piha-alueen muodostavat kivikkoinen metsä ja lasten leikki- ja liikunta-alueet. Päiväkoti-kouluratkaisu on synnyttänyt pienten lasten talon, joka tarkoittaa lasten ikäryhmiä 1–9 vuoteen. Suurin osa lapsista on tullut ensin päivähoitoon ja esiopetuksesta he ovat siirtyneet kouluun.

Meriniemen päiväkodin ja koulun yhteisen opetussuunnitelman (2006) rungon muodostavat arvopohja, kasvatustavoitteet sekä toiminta-ajatus. Toiminta-ajatuksena on rohkaista ja kannustaa lasta iloiseen oppimiseen turvallisessa kasvuympäristössä. Toimintakulttuurissa korostuvat pienten lasten kasvatusta ja opetus yksilöinä yhteisössä. Opetettava aines pyritään eheyttämään ja tavoitteena on kehittää oppimaan oppimisen taitoja. Oppimisprosesseissa tuetaan aktiivista tiedonhankintaa ja kokemuksellisuutta. Opetussuunnitelmassa määritellään tarkemmin päiväkodin ja koulun yhteistyömuodot ja yhteistyön sisällöt. Yhteistyölle laaditaan vuosittain toimintasuunnitelma.

Yhteistyösuunnitelma kattaa sekä organisatorisen että pedagogisen yhteistyön. Päiväkoti ja koulu nähdään yhtenä organisaationa, jota johtavat päiväkodin johtaja ja koulun johtaja yhdessä oman toimintasäännön puitteissa. Johdon yhteistyö sisältää toiminnan kehittämiseen, valmisteluun ja suunnitteluun liittyviä tehtäviä. Organisatorista yhteistyötä vahvistaa talon johtoryhmä, jossa on henkilöstön edustus päiväkotiryhmistä sekä perusopetusryhmistä. Päiväkodin ja koulun yhteinen vanhempaintoimikunta toimii keskustelufoorumina ja se osallistuu toiminnan suunnitteluun. Organisatoriseen yhteistyöhön voidaan sisällyttää myös yhteiset vanhempainillat, henkilöstön koulutus sekä alueellinen päiväkotikoulu yhteistyö.

Painopiste pedagogisessa yhteistyössä liittyy nivelvaiheeseen, joka syksyllä 2006 kattoi esioppilaiden lisäksi myös 5-vuotiaat. Tavoitteena on ollut luoda turvallinen siirtyminen esiopetuksesta kouluun siten, että kynnys koulun aloitukseen madaltuu. Yhteistyön kautta opettajat, tilat, menetelmät ja luokkaverit tulevat tutuiksi ja oppimismotivaatiota voidaan ylläpitää. Nivelvaiheen yhteistyön toimintatapoja edustavat yhteistoiminnalliset opetusryhmät.

Tutkimusjakson alkaessa vuonna 2006 päiväkodin ryhmissä oli yhteensä noin 120 lasta. Maria, Jenna, Eetu ja Aleks⁴⁰ olivat päivähoitossa Lintu-ryhmässä. Lintu-ryhmässä oli 20 lasta, ikävuosiltaan 4–5, ja se oli kokopäiväryhmä. Hoitoa tarjottiin klo 7–17 välisenä aikana. Ryhmässä työskenteli

38 "Setting" -termi kuvaa etnografiassa sitä miljöötä, jossa tutkimus tehdään. Se pitää sisällään fyysiset ja psyykkiset olosuhteet (Kullberg 2008, 148).

39 Tutkimuskohteen nimi ja kaikki osallistujien nimet ovat peitenimiä

40 Nimet on valittu vuoden 2000–2002 yleisimpien tyttöjen ja poikien nimistä peitenimiksi.

kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja sekä päiväkotiharjoittelija. Esiopetusvuonna lasten ryhmässä oli 10 lasta, joita opetti lastentarhanopettaja. Päiväkodissa oli yhteensä kolme esiopetusryhmää ja esiopetusikäisiä lapsia oli yhteensä 34. Esiopetusvuoden jälkeen lapsista muodostettiin kaksi perusopetusryhmää, joista Marian, Eetun, Jennan ja Aleksin luokassa oli 16 oppilasta: neljä tyttöä ja kaksitoista poikaa. Tässä perusopetusryhmässä⁴¹ kahdelle oppilaalle laadittiin HOJKS ja yhdelle laajennettu oppimissuunnitelma eli HOPPI sen hetkisiin ohjeisiin perustuen. Marian, Aleksin, Jennan ja Eetun ohella kaikille muille oppilaille laadittiin oppimissuunnitelma sekä ensimmäisellä että toisella luokalla.

Lasten perheet. Aleksin, Eetun, Jennan ja Marian perheet edustavat avioparien muodostamaa perhetyyppiä, joka on Suomessa perinteisempi perhemalli muihin Pohjoismaihin verrattuna (Kartovaara 2007, 51). Vuonna 2000 syntyneiden lasten vanhemmat olivat tutkimuksen aikana iältään 30–40-vuotiaita. Perheet ovat useampilapsisia, jolloin ne kuvastavat 1980-luvulla alkanutta yleistä lasten osuuden kasvua perheissä (Kartovaara 2007, 57). Ensimmäisenä tutkimusvuonna Marian äiti oli hoitovapaalla, mutta hän palasi työelämään myöhemmin. Eräs vanhemmista ensin lomautettiin ja lopulta irtisanottiin yrityssaneerauksen vuoksi. Myöhemmin hän työllistyi uudelleen. Eetun äiti teki kaksivuorotyötä, mutta muilla vanhemmilla oli säännöllinen päivätyö. Perheiden asumismuotona oli omakotitalo tai rivitalo. Vanhempien koulutustaso vaihteli ammatillisesta koulutuksesta korkeampaan yliopistotutkintoon.

Kentällä. Palmu (2007, 138) nimeää kirjoituksessaan ”fyysiseksi” kentäksi vaiheen, jolloin etnografi aloittaa työnsä tutkimusmiljöössä. Tutkimukseni fyysiseksi kentäksi paikantuivat päiväkodin tilat kahtena ensimmäisenä tutkimusvuonna. Epävirallisesti tutkimus käynnistyi jo syksyllä 2005, kun tutustuin luokanopettajan ominaisuudessa 5–vuotiaiden päiväkotiryhmään yhteistyömme merkeissä. Pääsin seuraamaan myös lastentarhanopettajan työtä ryhmässä ja osastopalavereja päiväkodin johtajan luvalla. Päiväkoti-koulukontekstissa tutkimuksen tekoon sain luvan päiväkodin johtajan lisäksi myös kasvatus- ja opetusviranomaisilta. Tutkimukseen osallistumista tarjottiin Lintu-päiväkotiryhmälle, jossa oli 20 4–5-vuotiasta lasta. Päätöksen tekoa varten lähetin vanhemmille kirjallisen selvityksen tutkimukseni tarkoituksesta ja myöhemmin vielä suusanallisesti selvensin tutkimuksen sisältöä.

Tutkimukseeni ilmoittautui viisi perhettä, joista yhden tunsin aiemmilta vuosilta. Pyysin tutkimukseen osallistuvilta vanhemmilta kahdesti kirjallisen suostumuksen (liitteet 1 ja 2). Ensimmäisen luvan yhteydessä oli myös kirjallinen kysely varhaiskasvatussuunnitelmasta (liite 1). Tällä toimenpiteellä informoin vanhempia tutkimuksen sisällöstä sekä varmistin perheiden halukkuutta tutkimukseen osallistumiseen. Asemani koulunjohtajana saatettiin tulkita siten, että asianomaisten on oltava tutkimuksessa mukana. Halusin luoda tilaisuuden tutkimukseen osallistujalle irtaantua kirjallisesti, mikä lienee hel-

41 Meriniemen koulussa tutkimusjakson aikana yhteensä 60 oppilasta. Opettajia 4 ja ohjaajia 2.

pompaa kuin kasvokkain kieltäytyminen (Pole & Morrison 2003, 148). Lapsilta pyysin suullisen suostumuksen ennen haastatteluja ja myöhemmin pyysin heiltä lupaa käyttää lapsen kasvun kansiota tutkimusaineistona. Kirjallinen informointi ja tutkittavien vapaaehtoinen suostumus on tarpeen silloin, kun aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja kun se tallennetaan sellaisenaan, kuten tässä tutkimuksessa haastattelu ja keskustelut tallennettiin (Kuula 2006, 119). Esiopetusvuoden jälkeen yksi perhe irtaantui tutkimuksesta asuinpaikan vaihdoksen vuoksi.

Tutkimussuunnitelmaa esittelin vanhemmille kasvokkain vielä ensimmäisessä haastattelussa ja myöhemmin informoin tutkimukseeni osallistuneita siten, että edeltäneen tutkimusvuoden tapahtumat kerrattiin tapaamisissa ja tutkimuksen kulusta käytiin keskusteluita vanhempien ja opettajien kesken. Tutkijana jouduin arvioimaan sitä, miten paljon tietoa tutkimukseen osallistujat tarvitsevat ja miten saada tutkittavat kertomaan asioista siten, että syntyy luottamus tutkijan ja tutkittavien välille. Hammersley (1995, 265) ja Atkinson toteavat, että täydellinen kuvaus tutkimuksen kulusta voi aiheuttaa käyttäytymisen muutosta ja sillä on vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijana tapasin lastentarhanopettajia, lapsia ja vanhempia päiväkodin tiloissa havainnoinnissa, haastatteluissa tai keskusteluissa. Ajallisesti vanhempien tapaamiset ajoittuivat iltapäiviin ja usein oli vaikeuksia löytää vapaita tiloja lastentarhanopettajan ja vanhemman kohtaamiselle. Jokaisessa tilassa jouduin miettimään ”asemaani”: miten istuisin ja toimisin, jotta vaikuttaisi tilanteen kulkuun. Kenttävaiheeni päiväkodissa muodostui eripituisista jaksoista tiloissa ja ryhmissä. Välillä ne olivat valokuvamaisia pysähdyksiä eri tilanteissa, toisinaan pitempiä ajanjaksoja osallisena lasten ohjauksessa tai havainnoijana tilassa. Kenttävaiheen aikana pyrin säännölliseen läsnäoloon päiväkotiryhmässä, vaihdellen aamu- ja iltapäiväaikoja omaa työjärjestystäni hyödyntäen. Keskipäivän aikaan lapset olivat päivälevolla tai ruokailivat. Käytin myös loma-aikojani läsnäoloon ryhmissä.

Toisena tutkimusvuonna kenttätö siirtyi Meriniemen päiväkotikoulurakennuksen yläosaan, jossa toimii esiopetus. Esiopetustilat ja perusopetuksen luokat sijaitsevat samassa aulassa, joskin esiopetus kuului hallinnollisesti varhaiskasvatukseen. Aleksin, Eetun, Jennan ja Marian esiopetustila sijaitsi oman luokkatilani vieressä. Kaksi viimeistä vuotta toimi oma luokkahuoneeni tutkimuskenttänä. Opetustyöni jatkui koko kenttävaiheen, ja siten kenttävaiheessa limittyivät opettajana ja tutkijana oleminen. Vuorisen (2005, 66) mukaan kenttätö toteutumiseksi tutkijan tulee päästä sisälle sopiviin tilanteisiin, jotta tutkija voisi havainnoida toimintoja, ihmisiä ja fyysistä toimintaympäristöä kokonaisvaltaisesti. Koska kenttätö edellyttää kiinteää yhteistyötä tutkijan ja tutkittavan välillä, jäsenyys työyhteisössä helpottaa suhteen luomista ja ylläpitämistä.

Opettajien esittely. Tutkimuksessani on ollut osallisena kahdeksan henkilöä Meriniemen päiväkotikouluyksiköstä. Heistä kolme on toiminut tutki-

musvaiheen aikana lastentarhanopettajina⁴² ja kolme luokanopettajina⁴³, yksi luokanopettajan viransijaisena⁴⁴. Opettajat ovat kaikki naisia ja he ovat iältään 27–56 vuotta. Koulutustaustassa on eroa siten, että varhaiskasvatushenkilöstön koulutus on alempi korkeakoulututkinto, kun taas luokanopettajilla on ylempi korkeakoulututkinto. Opettajien ohella nimeän koulussamme koulunkäynninohjaajana työskentelevän Maijan, joka on osallistunut tutkimusoppilaiden havainnointiin opetustilanteissa. Omaa osuuttani luokanopettajana, rehtorina ja tutkijana olen avannut luvuissa 1.1.2 ja 3.2.2.

Aleksi, Eetu, Jenna ja Maria. Tutkimuksessa mukana olleet lapset Aleksi, Eetu, Jenna ja Maria ovat luoneet kuvauksia itsestään suullisesti tai kirjallisesti varhaiskasvatuksesta alkaen. Niissä he kuvaavat omaa fyysistä olemustaan tai käsitystä itsestään oppijana. He luonnehtivat omia ominaisuuksiaan sekä kertovat, millaisia he ovat kavereina. Niissä voidaan nähdä Ahon (1987) luomaa jäsenystä lasten minäkuvasta.⁴⁵ Aho (2005, 34) toteaa, että koulunkäynnin alkuvaiheessa lapsen minäkäsitys on jäsentymätön ja epärealistinen, mutta se eriytyy vähitellen. Lapsi hahmottaa kuitenkin fyysiset ominaisuutensa, joten sitä voidaan pitää hyvänä lähtökohtana lasten minäkuvissa (Aho 1987, 60). Lapsien esittelyt on valittu eri vuosilta, jolloin aineisto kerättiin.

Aleksi kuvaa itseään kirjoittamalla (2007): Minä olen Aleksi. Pituus 116 cm. Meidän perheeseen kuuluu isä, äiti ja isosisko. Lempiväri on sininen, lempiruoka spagetti, lempijuoma Coca-cola. Olen melkein aina iloinen. Monet asiat huolestuttavat minua. Riidat ja tappelut eivät ole minun syytani. Olen mielestäni mukavan näköinen. Minulla on monta ystävää. Tunnen joskus itseni yksinäiseksi.

Eetu kuvaa itseään lyhykäisyydessään toisella luokalla (2009): *Mä oon kiva (hm...pitkää mietintää)... Mä oon kavereiden kanssa kiva.. Oppitunneilla olen...joskus hidas, joskus nopea, joskus viittaaan, jos on helppoa, kuuntelen tunnilla.*

Jenna kuvaa itsestään vuonna 2006: Hiukseni ovat vaaleanruskeat ja silmäni ovat siniset. Mieliruokaani on lasagne, kanaliha ja makaronilaatikko. Lempiväri on lila. Mielileikkini on eläinleikit. Minusta tulee isona balettitanssi.

Maria kirjoittaa 1. luokalla (2008) seuraavasti: Minä olen ruskeasilmäinen ja ruskeatukkainen. Olen vaaleaihoinen. Olen 8v. ja hyväntuulinen. Pälläni on vaaleanpunainen pipo ja vaaleanpunainen takki. Pituuteni on 132 cm. Ulkonäössäni on joitain vikoja. Lempiväri on punainen.

42 Kaija, Tiina ja Pirjo

43 Jaana, Anne, Mervi

44 Saija

45 Aho (1987, 8) jäsentää minäkuvaa omassa tutkimuksessaan neljän ulottuvuuden kautta, jotka ovat kouluminäkuva, emotionaalinen minäkuva, fyysinen minäkuva ja sosiaalinen minäkuva. Kouluminäkuva tarkoittaa yksilön käsitystä itsestään oppilaana. Sosiaalinen minäkuva on käsitys suhteista muihin ihmisiin. Emotionaalinen minäkuva ilmentää käsitystä omasta luonteesta, tunteista. Fyysinen minäkuva on käsitys ulkonäöstä.

Lempiruokaani en osaa sanoa, mutta lempijuomani on limsa. Mieluisin kouluaine on liikunta. Harrastuksia on 2; soittaminen ja kuvataidekoulu. Tulen hyvin toimeen toisten kanssa, eikä minua yleensä kiusata ollenkaan. Minulla on monta ystävää ja minusta on mukavaa olla toisten kanssa. Koulu sujuu mielestäni hyvin ja läksyjen tekeminen on helppoa.

3.2.2 Tutkijan roolini kentällä

Etnografinen tutkimukseni asettaa minut kahteen "positioon" kentällä. Olen opettaja ja tutkija. Opettajana olen työyhteisön jäsen niin päiväkodissa kuin koulussa. Opettajana olen "sisällä" tai "kotona" tutkimuskontekstissa. Oman työympäristön ja oman työn tutkimista voisi kutsua "kotona tutkimiseksi". Termi juontaa antropologiseen tutkimukseen, jossa kenttätöitä tehdään yhä enemmän kotona "vieraan" tai "muun" kulttuurin tutkimisen sijaan (Eriksen 2000, 30–31). Tässä ajattelussa kenttätöiden fyysinen paikka ei ole muutoksen kohteena, vaan se muuttaa myös käsitteelliset suhteet eri asemien, kuten lähellä tai kaukaa, tutun tai vieraan, välillä. "Kotona" tehtävä tutkimus on uuden asetelman johdosta varteenotettavampi kuin aikaisemmin. (Eriksen 2000, 31; Coffey 2005, 217.)

Oman päiväkotikoulukulttuurin tarkastelua sisäpuolisen (insider) näkökulmasta tukevat ne havainnot, joita muut tutkijat ovat esittäneet. Coffeyn (2005, 218) mukaan kulttuurin omat jäsenet voivat tutkimuksessa muuntaa ja kyseenalaistaa niitä implisiittisiä arvostuksia, jotka korostavat eroja. Siksi tutkimusta tulisi tehdä juuri sellaisten, jotka ovat kyseisen kulttuurin sisäpuolisia tai syntyperäisiä jäseniä. Tulkitsen yllä olevan siten, että pitkää opettajakokemustani tutkittavassa koulukontekstissa ei nähdä pelkästään rasisitteeksi, vaan kulttuurinen tuntemus voidaan nähdä voimavarana. Toisaalta Coffey varoittaa (2005, 219–220) korostamasta tutkijan kokemusta ymmärryksen lähteenä. Aspers (2007, 106) sen sijaan näkee liiallisen tutkimuskenttään integroitumisen johtavan tilanteeseen, jossa on vaikea pitää etäisyyttä tutkittavaan aiheeseen ja tutkittaviin. Tutkijana minun tulee myös tiedostaa, että olen osa sitä sosiaalista maailmaa, jota tutkin. Berg (2009, 198) kuvaa tätä sanalla "reflexivity". Sillä tarkoitetaan, että tutkijana tiedostan, mikä on oman taustani ja arvojeni vaikutus itseeni sekä tutkimusprosessiin.

Tutussa ympäristössä haittana voidaan nähdä taipumus pitää asioita itsestäänselvyytenä, jota Eriksen (2000, 37) kuvaa termillä "kotisokeus." Tutkimukseen valmistautuminen sekä tutkijan omien ennakkokäsitysten julkittuominen heikentävät kotisokeutta. On selvää, että vuosien saatossa oma sosiaalinen tausta ja työkokemus vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja tutkimuksen kieleen (Berg 2009, 201). Vaativinta on tunnustaa sekä vierauden että tuttuuden moniselitteisyys: yrittää samanaikaisesti ymmärtää ympäristöä ja tehdä vieraaksi oma sosiaalinen konteksti, jonka oletan tuntevani ja ymmärtäväni kulttuurisen kompetenssin ja tietojeni avulla (Coffey 2005, 222). Eriksen (2000, 28) arvioi etnografian tukeutuvan huomattavasti enemmän koko

persoonallisuuteensa kuin muut tutkijat ja sijoittavan kenttävaiheeseen ammatillisten taitojen lisäksi myös vuorovaikutustaitonsa. Eriksenin (mt., 2000) arviointia tukee Coffeyn (1999) artikkeli, jossa Coffey pohtii kenttävaiheen merkitystä tutkijan identiteetin rakentumiseen. Kentällä syntyneet ihmissuhteet merkitsevät paljon tutkimuksen aineistolle, koska ihmissuhteet perustuvat vastavuoroisuuteen, luottamukseen sekä tutkijan persoonaan.

Kenttätöyöhön lähtiessäni olin valinnut tietyt käsitteet, joilla pyrin selvittämään tutkittavien kokemuksia oppimissuunnitelmasta. Käsitteiden valinta on suunnannut tutkimusta ja lisännyt omaa ymmärrystäni tutkimuskohteesta. Pyrin myös tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni, jotka kytkeytyivät omaan työyhteisöön, tutkimusvaiheeseen sekä asemaani koulun rehtorina ja opettajana. Kenttävaiheen aikana jouduin miettimään, miten asemani opettajana ja rehtorina vaikuttaa opettajien, lasten tai vanhempien osallisuuteen ja aineiston tuottamiseen. Kokevatko he olevansa pakotettuja osallistumaan? Uskaltavatko he kertoa rehellisesti kokemuksistaan?

Tutkimuksen alkuvaiheessa oli varhaiskasvatuksessa otettu käyttöön uusi valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Muutos heijastui lastentarhanopettajien työhön, ja haastatteluissa he purkivat muutosta sanoiksi. Tässä tilanteessa koin asemani vahvasti kuuntelijaksi, jolla ei ollut vielä teoreettista tai käytännön tietoa uudistuksesta. Lastentarhanopettajille haastattelu voidaan tulkita oman työn reflektoinniksi, jolloin ääneen puhuttu voi lisätä omaa ymmärrystä. Tutkijana minun tuli nähdä päivähoidon tuttuus uusin silmin ja tiedostaa omat ennakkokäsitykseni varhaiskasvatuksesta. Eriksen (2000) selittää modernisaation muuttaneen käsityksiämme vieraasta ja tutusta, sillä se on kutistanut maantieteellisiä rajoja. Samalla "minän" ja "toisen" välinen erottelu on muuttunut moniselitteiseksi. Emme voi enää olettaa, että tuttu on niin tuttua, tai olettaa jonkin tulevan luetuksi vain vieraaseen. (Coffey 2005, 216; Eriksen 2000, 3.)

Lapsille tutkimuksen alkaessa olin "koulun ope", jonka he tunsivat ulkonäöltä. Esiopetusvuonna lasten mielenkiinto minuun kasvoi. He seurasivat toimiani luokanopettajana ensin näköetäisyydeltä ja tutustuivat minuun opettajana yhteistyöpäivinä ja juhlissa. Vähitellen he oppivat myös tuntemaan esimiesasemani, joka tarkoitti sanavaltaa ja oikeutta puuttua tilanteisiin. Rehtorin asema mietitytti lapsia ja Alekski kysyikin minulta, "*..että ooksä koulun rehtori?*" Haastatteluvaiheessa lapset tunsivat minut koulun opettajana ja tiesivät, keitä oppilaita luokassani oli. Edustin heille opettajaa ja näin ollen myös myös auktoriteettia, vaikka yritin välttää tätä roolia. Pyrin positiiviseen suhteeseen lapsen kanssa siten, että hän voisi luottaa minuun. Korostin haastattelun aikana sitä, miten tärkeää aikuiselle on se, että lapsi kertoo omia ajatuksiaan. Esitin asiaa siten, että voin oppia heiltä. Pyrin välittämään arvostustani lapseen. Kun tutkimukseen osallistuneet lapset siirtyivät oppilaideni, niin katsoin, että oppimistilanteen luokassa tulee olla mahdollisimman luonnollinen. Tutkimukseen osallistuvat lapset eivät saa erottua tai tulla erikseen huomioiduksi koulun käytänteissä vain tutkimuksen vuoksi. Tätä seikkaa pyysin erityisesti luokkaohjaajaani tarkastelemaan.

Luokanopettajien kanssa olimme luoneet oppimissuunnitelmasta kehittämishankkeen työyhteisönä. Kehittämishankkeemme käynnistyi kirjallisen lomakkeen laadinnasta ja niistä käytännön muodoista, joita kytkimme oppimissuunnitelmaan kouluvuoden aikana. Tässä tilanteessa toimin sekä luokanopettajana että rehtorina, jolla on vastuu kehittämishankkeiden toteuttamisesta. Tämä tarkoitti sitä, että jokaisella luokanopettajalla oli velvollisuus osallistua kehittämishankkeeseen, mutta ei velvollisuutta osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta koin merkittäväksi, ettei pääpaino tutkimuksessa ole yhden opettajan eli tutkijan toiminta, vaan laajemman kokemuksen kuvaaminen yhteisön käyttämästä oppimissuunnitelmasta. Omat kokemukseni ovat osa kokonaisuutta.

Vanhemmille näyttäydin alkuvaiheessa tutkijana, lähetettyjen tiedotteiden kautta. Haastattelutilanteissa vanhemmat yhdistivät minuun luokanopettajan ja rehtorin roolit. Myöhemmin nämä asemat vahvistuivat, kun meille syntyi opettajavanhempi-suhde. Oppimissuunnitelman käyttöönotto alkuopetuksessa muutti haastattelutilanteet kasvatustutkimusten äänittämiseksi. Pyysin suullisesti lupaa äänittää keskustelun jokaisella tapaamiskerralla. Eräs äideistä oli näissä keskusteluissa varauksellinen ja keskustelujen taso jäi mielestäni niukaksi. Myöhemmin, kun lähetin litteroidut keskustelut luettavaksi ja hyväksyttäväksi, hän kirjoitti elämäntilanteen olleen vaikea tutkimusvaiheen alussa. Hän oli jännittänyt äänittämistä ja pelännyt sen paljastavan jotain hänen omasta elämäntilanteestaan. Vanhempien ja luokanopettajan tapaaminen kuului kodin ja koulun yhteistyökäytäntöön, joten tutkimusperheiden vanhemmat eivät erottuneet muista vanhemmista tapaamistemme vuoksi.

Tutkijan työ on kielellistä toimintaa, jossa keskeinen toimija on tutkija itse. Tutkijan työ on vuorovaikutuksellista. Vuorovaikutus tuottaa aineistoja ja vuorovaikutusta syntyy analysoitaessa aineistoja. Vuorovaikutus on siten tutkimukseni kannalta olennainen. Siinä tulee näkyviin myös kenttätyöni kaksijakoisuus: tarvitsen osallisuutta ja läheistä suhdetta tutkittaviin, mutta myös etäisyyttä voidakseni mahdollistaa teoreettisen pohdinnan. Tässä vuorovaikutuksessa yhdistyvät molemmat ”roolini”. Opettajana tuotan puhuttua ja kirjallista vuorovaikutusta ja olen osa tutkimusaineistoa. Sitä edustaa oppimispäiväkirja, joka kuvaa opettajan työtä luokassa ja arvioi lasten oppimista. Tutkijan rooli astuu kuvaan haastattelujen ja keskustelujen tulkinnessa. Yhdistyessään ne pyrkivät luomaan moniulotteista kuvaa lapsen oppimisesta.

3.2.3 Etnografinen tutkimusaineistoni

Aineistonkeruun yhteyttä tutkimustehtäviin olen kuvannut taulukossa 2. Taulukon yläreunassa on nähtävissä kolme pääongelmaa, joiden alle on koottu ne aineistot, joiden kautta tutkimusongelmiin haetaan vastausta. Sulussa olevat luvut ilmaisevat aineistokohtaiset sivumäärät.

Aineistonkeruu on jakaantunut neljälle eri vuodelle. Olen kerännyt aineistoa havainnoinnin, puheen, tekstin ja dokumenttien kautta. Aineiston muodostavat haastattelut, keskustelut, kirjalliset dokumentit, päiväkirjat ja kenttämuistiinpanot. Aineistoni koostuu erityyppisistä materiaaleista: ensisijaisena aineistona litteroituja havainnoiteja 112 sivua, litteroituja haastatteluja lähes 180 sivua, litteroituja keskustelutilanteita 173 sivua sekä dokumenteista tehtyjä koonteja ja selvityksiä noin 70 sivua. Aineiston kokonaissivumäärä noin 600 sivua. Koska oppimissuunnitelman käyttöönotto vasta alkoi perusopetuksessa, oli tarkoituksenmukaista kerätä tietoa mahdollisimman monella eri tavalla. Monipuolisella aineistolla haetaan esiin tutkittavien näkökulmaa (Lahelma & Gordon 2007, 29).

TAULUKKO 2. Tutkimuksen aineistojen yhteys tutkimusongelmiin

Oppimissuunnitelma yksilöllisyyttä ilmentämässä	Oppimissuunnitelma opettajan työn haasteena	Oppimissuunnitelma yhteistyön kehittämisessä
Dokumentit (70) kasvun kansio (2003–2009) itsearviointit (2007–2009) ikäkausiarviointit (2006, 2007, 2008) koulukokeet 2007–2009 lasten työt 2006–2009	Opettajien haastattelut (80) lastentarhanopettaja (2) 2006 esiopettaja (1) 2007 luokanopettaja (2) 2007 luokanopettaja (2) 2008 luokanopettaja (1) 2009	Vanhempien haastattelut (35) varhaiskasvatus: toukokuu 2006 esiopetus: tammikuu – maaliskuu 2007 alkuopetus: lokakuu 2007 toukokuu 2009
Lasten haastattelut: (65) esiopetus huhtikuu 2007 luokka huhtikuu 2008 luokka huhtikuu 2009	Päiväkirja (112) varhaiskasvatus: syksy 2005 kevät 2006 esiopetus: syksy 2006 kevät 2007 alkuopetus: syksy 2007 – kevät 2009	Kyselyt vanhemmille (70 vastausta) varhaiskasvatus 2006 alkuopetus 2009

Oppimissuunnitelma yksilöllisyyttä ilmentämässä	Oppimissuunnitelma opettajan työn haasteena	Oppimissuunnitelma yhteistyön kehittämisessä
<p>Äänitetyt keskustelut (173) varhaiskasvatus: huhtikuu ja toukokuu 2006 esiopetus: marraskuusta 2006 maaliskuuhun 2007 1. luokka: lokakuu 2007 ja huhtikuu 2008 2. luokka: lokakuu 2008 sekä huhtikuu ja toukokuu 2009</p>	<p>Vanhempien haastattelut (35) varhaiskasvatus: toukokuu 2006 esiopetus: tammikuu – maaliskuu 2007 alkuopetus: lokakuu 2007 toukokuu 2009</p>	<p>Äänitetyt keskustelut (173) varhaiskasvatus: huhtikuu ja toukokuu 2006 esiopetus: marraskuusta 2006 maaliskuuhun 2007 1. luokka: lokakuu 2007 ja huhtikuu 2008 2. luokka: lokakuu 2008 sekä huhtikuu ja toukokuu 2009</p>
<p>Päiväkirja (112) varhaiskasvatus: syksy 2005 kevät 2006 esiopetus: syksy 2006 kevät 2007 alkuopetus: syksy 2007 – kevät 2009</p>	<p>Äänitetyt keskustelut (173) varhaiskasvatus: huhtikuu ja toukokuu 2006 esiopetus: marraskuusta 2006 maaliskuuhun 2007 1. luokka: lokakuu 2007 ja huhtikuu 2008 2. luokka: lokakuu 2008 sekä huhtikuu ja toukokuu 2009</p>	<p>Päiväkirja (112) varhaiskasvatus: syksy 2005 kevät 2006 esiopetus: syksy 2006 kevät 2007 alkuopetus: syksy 2007 – kevät 2009</p>
<p>Vanhempien haastattelut varhaiskasvatus: toukokuu 2006 esiopetus: tammikuu – maaliskuu 2007 alkuopetus: lokakuu 2007 toukokuu 2009</p>	<p>SWOT-analyysi 2007</p>	<p>Opettajien haastattelut lastentarhanopettaja (2) 2006 esiopettaja (1) 2007 luokanopettaja (2) 2008 luokanopettaja (1) 2009</p>

Osallistuva havainnointi. Tutkimukseni käynnistyi varhaiskasvatuksesta, jolloin osallistuva havainnointi korostui aineistonkeruussa. Sillä tarkoitan keuruutapaa, jossa olen tutkijana osallistunut tutkimani yhteisön toimintaan aktiivisesti toimijana tai tarkkailijana (Hammersley & Atkinson 1995, 104; Pole & Morrison 2003, 23). Osallistuva havainnointi edellytti tutkijan roolin lisäksi muitakin rooleja, jotta vuorovaikutus syntyy (Eskola & Suoranta 2005, 101). Olin työyhteisön jäsen, koulun johtaja ja yhteistyökumppani. Osallistuvan ha-

vainnoinnin valinta aineiston keruumenetelmäksi oli luonteva valinta, koska saatoin hyödyntää eri roolejani tutkimustilanteessa. Tutkimustehtävään vastaaminen edellytti käytännön tilanteen näkemistä, kokemista ja osallisuutta. Oli nähtävä ja kuultava mitä tapahtuu, kun opettaja ja vanhemmat tapaavat suunnitelmaa laadittaessa ja mitkä ovat lapsen kohdistuvat toimenpiteet. Haastattelun keinoin ei voida hahmottaa lapsen oppimissuunnitelmaa sosiaalisena tilanteena tai tapahtumana. Havainnoinnin kohteena olivat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman laadinta yhdessä lastentarhanopettajan ja vanhempien kanssa, lapsen ikäkausiarvioinnit, lapsen toiminta päiväkotiryhmässä, lastentarhanopettajan työ ryhmässä sekä päiväkodin osasto- ja ryhmäpalaverit. Havainnoinnissa asetin tavoitteeksi kokonaiskuvan luomisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta ja esiopetussuunnitelmasta, ilmiön määrittelyn ja auki purkamisen toimintana.

Vanhemman ja opettajan tapaamiset varhaiskasvatuksessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa varten vanhempien tapaamiset toteutettiin Lintu-ryhmän tiloissa iltapäivällä ennen lasten kotiin hakemista syyskuusta joulukuuhun. Tapaamisessa olivat läsnä lastentarhanopettaja ja yleensä äiti, joiden tapaamista ja sen synnyttämiä ajatuksia olen kuvannut päiväkirjaani vuonna 2006.

Tällä kertaa lastentarhanopettajan ja vanhemman tapaamispaikka oli "Lintujen" oma osasto (edellisellä kerralla oli ollut pieni takahuone, joka pakotti istumaan hyvin lähemmäksi, oli oltava katsekontaktissa ja se loi vaikeuden olla osallistumatta.) Asetuin istumaan viistosti äitiin ja Kaijaan nähden siten, että minulla oli Kaijaan katsekontakti, muttei äitiin. Mielestäni vanhemmat tulivat yhdessä, mutta isä hävisi jonkin? Hän lähti luultavasti lapsen kanssa ulos. Kaija aloitti keskustelun kysymällä, miten vanhemmat haluavat, että lapsi otetaan vastaan aamuin päiväkodissa. Kysymys osoitti, miten tärkeää on lapsen vastaanottaminen, sillä se voi vaikuttaa lapsen mielialaan ja luo lapselle turvallisuuden tunnetta. Äidin mielestä turvallisuuden tunne välittyy hänen lapsessaan. Mietittiin yhdessä sitä, mistä turvallisuudentunne syntyy. Lapsi on ollut pienestä pitäen samassa päiväkodissa ja tuntee hoitajansa. Ryhmä on pysynyt samana. Siinä muutamia tekijöitä, joihin yhdessä päädyttiin. Yhdessä tehtiin havaintoja lapsessa tapahtuneista muutoksista. Kaija ohjaa keskustelun konkreettisemmalle tasolle. Mietitään, miten lapsi käyttäytyy kotona ja hoidossa. Huomaan, että yhtäkkiä vanhemman on vaikea sanoittaa omaa toimintaansa ja perheen tapoja. Niitä ei tule ehkä ajatelleeksi. Tässä keskustelussa äiti joutui arvioimaan omaa kasvatustaan, sen käytänteitä ja kasvatuksen merkitystä lapselle. Totean, että kasvatuskumppanuuden määrittely ei ole helppoa vanhemmalle. Tässä Kaijan on tultava avuksi. Mietin, että kun sanoittaa oman lapsensa kasvua, kehitystä, oppimista ja persoonaa, oma kuva lapsesta jäsentyy ja ymmärrys lisääntyy. Arjen melskeessä ei tule analysoida oman lapsensa toimintaa.. ei ehkä näekään, koska lapsessa on aina omaa itseään. Kaija puhuttaa äitiä kuitenkin luontevasti ja vähitellen alkaa muodostua kuva siitä, mitä lapselta kotona vaaditaan ja millainen on perheen kotikasvatus ja sen käytänteet. Kaija kuvailee, millaiset asiat kotikasvatuksesta tulevat päivähoidossa näkyviin ja se yllättää ja ilostuttaa äi-

din. Kasvatuksen kulmakivistä puhuttaessa näyttäisi syntyvän vähitellen luottamus äidin ja Kaijan välille. Aluksi tuntui, että äiti vastasi, mitä Kaija odotti hänen vastaavan. Keskustelun kuluessa huomasi, että äidille ja Kaijalle alkoi syntyä yhtenäinen käsitys lapsen kasvatuksesta ja siitä, millaisiin asioihin molemmat voivat puuttua ja tukea siten yhdessä lapsen käyttäytymistä. Kaija nosti esiin lapsen vahvuudet käyttäytymisessä, tunneherkkyys, empaattisuus... Syntyi vaikutelma, että molemmat keskustelijat löysivät lapsesta vahvuuksia ja lapsesta jäi myönteinen kuva kasvatuksen näkökulmasta. (Ote päiväkirjasta 2006.)

Vanhemmat kutsuttiin kahdesti vuodessa tapaamisiin. Esiopetusvuonna vanhempien tapaamiset sovittiin aamu- tai iltapäiväaikoihin. Lapsen esiopetussuunnitelmien laadinta yhteistyössä vanhempien kanssa aloitettiin marraskuulla ja viimeinen tehtiin maaliskuulla. Vanhemmat ja esiopettaja saattoivat tavata keskustelun merkeissä vielä toukokuussa, jos lapselle tuli määritellä muu koulupaikka kuin oma lähikoulu. Esiopettajan ja vanhemman tapaamisissa olin taustalla oleva havainnoija. Kuvasin muistiinpanoihin lyhyesti läsnäolijat, tapaamispaikan ja käsiteltävät sisällöt. Tein havaintoja aikuisten puhetyylistä ja sanavalinnoista. Kirjasin myöhemmin omat tuntemukseni ja havaintoni päiväkirjaan.

Ikäkausiarvioinnit. Lapsen 5-vuotistarkastuksen osallistuminen tuli tarpeelliseksi, sillä lapselle tehdyillä tutkimuksilla näytti olevan olennainen osa varhaiskasvatussuunnitelman sisällössä. Osa 5-vuotispaketin tehtävistä, kielellinen (ns. kieliseula) ja motorinen osuus, suoritettiin päiväkodissa. Kaikista tehtäväosioista laadittiin 5-vuotistarkastuksen koontilomake, johon lisättiin vanhempien näkemyksiä. Lapsikohtaisesti tehtävien tekemiseen tarvittiin aikaa tunnista puoleentoista tuntiin. Esiopetusvuonna lapselle tehtiin kuusi-vuotispaketti. Vanhemmilta saadun luvan turvin pääsin seuraamaan yksilötehtävien tekoa. Yksilötehtävissä toimin havainnoijana ja kirjasin tehtävien sisältöä ja lapsen suoriutumista niistä. Lapsen senhetkistä suoriutumista arviointiin kokonaispistemäärällä, jota verrattiin koko paketin maksimitulokseen. Sain käyttööni lapsikohtaiset pistemäärät eri osa-alueista sekä kokonaispistemäärät vanhempien luvalla.

Päiväkotiryhmien havainnointi. Havainnointia jatkoin siten, että siirryin tarkastelemaan Lintu-ryhmän ja esiopetusryhmän toimintaa päivärytmin eri vaiheissa. Seurasin Lintu-ryhmässä lasten tuloa päiväkotiin, aamupiiriä, toimintajaksoja, ruokailuhetkiä, vapaata leikkiä sekä lasten lähtöä päiväkodista viikon ajan eripituisina jaksoina, jotta kuva lapsen päivästä varhaiskasvatuksessa hahmottuisi. Esiopetusryhmässä tavoitteeni oli selvittää sekä esiopetuspäivän rakenne että kuvata esiopetussuunnitelmassa olevia sisältöjä. Kirjasin havaintoja opettajan toiminnasta, opetuksen sisällöstä ja toiminnan rakenteesta sekä lasten suhtautumisesta opetukseen. Seurasin esiopetusryhmää ulkoleikkeissä, liikuntatuokioissa, ruokailutilanteissa, yhteistyötilanteissa, eteistilanteissa ja ryhmätilan opetustilanteissa. Yksittäisen lapsen tarkempaa havainnointia varten esiopetuksessa laadin tarkkailutaulukon, johon kirjasin jokaisesta tutkimuslapsesta kahden tunnin ajalta, miten lapsi toimii.

Tarkkailutaulukon (liite 3) tarkoitus oli helpottaa lasten havainnointia siten, että neljän lapsen yhtäaikaisen havainnoinnin sijasta keskityin aina yhteen lapseen kerrallaan. Toiminnan kuvaamisen kautta sain käsityksen lapsen toimintatavoista, tavasta oppia, kiinnostuksesta oppimiseen sekä yhteistyötavoista.

Päiväkodin osasto- ja ryhmäpalaverit. Lintu-ryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja ja harjoittelija. Päivittäinen työaika oli jaettu aamu- ja iltavuoroon, jonka johdosta lapsiin liittyvää tietoa ei aina enätetty käsitellä työpäivän aikana. Ryhmä kokoontui tutkimusvuonna (2006) kerran kuukaudessa työajan jälkeen ns. osastopalaveriin, jossa keskusteltiin yhteisesti lapsista. Osallistuin neljään osastopalaveriin, jotka pidettiin päiväkodin kahvihuoneessa. Tämän tiedonkeruun avulla sain tietoa yksittäisistä lapsista sekä päivähoitoryhmän henkilöstön tavasta työskennellä tiiminä. Näissä palavereissa valmisteltiin yhdessä tulevia vanhempien tapaamisia ja sovittiin lapsikohtaisen palautteen sisältö.

Varhaiskasvatus-alkuopetus-yhteisöryhmät. Yhdistin havaintojen tekemisen tutkimukseen osallistuneista lapsista myös talossamme tehtävään yhteistyöhön, jolloin tutkijana osallistuin tutkittavien elämään ohjaajana. Lapsikohtainen havainnointi oli luonteva osa yhteistyötä, eikä asettaisi tutkimukseen osallistuneita lapsia erilaiseen asemaan. Yhteistyössä tutkijan roolini aktivoitui ohjaajaksi ja yhdeksi aikuiseksi päiväkodissa. Yhteistyön aikana saatoin tarkastella lasten välistä vuorovaikutusta sekä lasten suhdetta aikuisiin.

Kenttämuistiinpanoja kirjoitin samanaikaisesti, kun tein havaintoja tapahtumista, ihmisistä, kokemuksista tai vuorovaikutuksesta, jotka olivat kuvauksen kohteena. Kenttämuistiinpanoja voidaan luonnehtia tavaksi tuottaa kuvauksia näistä. (Emerson, Fretz & Shaw 2010, 253; Berg 2009, 218–220; Aspers 2007, 118–12.) Päiväkotiryhmässä havainnointi perustui kouluetnografisen tutkimuksen havaintorunkoon, jota sovelsin omaan tarkoitukseen. Kokosin havaintorungon siten, että tarkastelin koulu- ja päiväkotiympäristöä materiaalisena (tilat ja paikat), sosiaalisena ja kulttuurisena (yhteistyö, ops, erityispiirteet) ympäristönä. Semanttinen ympäristö koostui lasten ja opettajien puheesta. Ihmisympäristö kuvaa eri työntekijäryhmiä ja heidän tehtäviään. (Eskola & Suoranta 2005, 109.) Tutkijana oli valittava, mitkä havainnot olivat tärkeitä tutkimusaiheelle sekä pyrittävä kuvaamaan ne aidosti, ei vain tosiasiaina (Emerson ym. 2010, 353). Päiväkirjaan olen kirjannut tapahtumia ja toimintoja omassa luokassani. Se sisältää havaintoja yksittäisten lasten oppimisesta sekä kuvausta koko luokkayhteisön toiminnasta. Ulkopuolisen näkökulmaa välitti luokassani työskennellyt ohjaaja, joka on antanut palautetta opettajan työstäni ja oppilaistani haastattelun ja muistiinpanojen kautta.

Haastattelut. Haastattelun valintaa aineiston keruun muodoksi voin perustella siten, että sen avulla voin tuoda ilmi, millaisena vanhemmat, opettajat ja lapset kokivat oppimissuunnitelman. Haastattelut täydensivät käsityksestäni siitä, mitä olin havainnoinut eli mitä tapahtui ja mitä puhuttiin (Aspers 2007, 133). Etnografiselle haastattelulle on tyypillistä se, että tutkittava saa ilmaista ajatuksiaan ja omia tulkintojaan omalla tyyllillään (Morrison & Pole 2003, 29;

Tolonen & Palmu 2007, 110). Tulkintojen yhdessä tuottaminen on nähtävissä konstruktivistiseen lähestymistapaan (Pole & Morrison 2003, 30). Hammersley ja Atkinson (1995, 156) huomauttavat, että haastattelussa etnografilla on huomattavasti dominoivampi rooli, joka perustuu tutkimuspaikan, ajan, läsnäolijoiden ja kysymysten valintaan; tutkija määrää pelisäännöt. Heyl (2010, 369) korostaa etnografisessa haastattelussa tutkijan oman roolin tiedostamista haastattelutilanteessa, kunnioittavaa suhtautumista tutkittavien kerrontaan. Lisäksi hän muistuttaa, että vain osa tiedosta voidaan tavoittaa haastattelun kautta.

Vanhempien haastattelut. Vanhempien haastattelut suoritettiin vuosina 2006–2007 ja niihin osallistuivat pääsääntöisesti äidit. Perheen sisäinen työnjako asettaa äidit päivähoidossa ja koulussa useimmiten yhteyshenkilöiksi (Metso 2007, 67). Haastattelu perustui teemarunkoon, joka käsitteli varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyviä tekijöitä, kuten varhaiskasvatussuunnitelman sisältöä, laadintahetkeen liittyviä tekijöitä, vanhempien odotuksia ja päivähoidon vaikutusta kotona (liite 4). Haastattelun teemarungon tavoitteena oli tehdä näkyväksi se, mistä haastattelussa puhutaan sekä antaa vanhemmille mahdollisuus valmistautua haastatteluun. Pyysin lastentarhanopettajaa kopiaimaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman haastatteluun tuleville vanhemmille, jotta heidän käsityksensä ja kokemuksensa pohjautuisivat kirjattuun suunnitelmaan. Esiopetusvuonna haastattelu noudatti edellisen vuoden käytäntöä. Vanhemmat saivat teemarungon ja lapsen esiopetussuunnitelman ennalta tiedoksi kotiin. Keskustelun sisältönä oli kulunut esiopetusvuosi, esiopetussuunnitelma ja koulun alkamiseen liittyvät odotukset. Vanhempien haastattelut voidaan nähdä osana kouluetnografiaa, koska se kiinnittää vanhempien kokemukset tiettyyn aikaan, tilaan, käytäntöihin ja tapahtumiin päiväkotikoulukontekstissa (Metso 2004, 66).

Opettajien haastattelut. Opettajien haastattelut tehtiin 2007–2009. Tavoitellin opettajien kokemuksia varhaiskasvatussuunnitelman, esiopetussuunnitelman ja alkuopetuksen oppimissuunnitelman laadinnasta, toteutuksesta ja arvioinnista. Haastattelukysymykset olivat muotoutuneet luetun tutkimuskirjallisuuden ja kenttätöiden aikana (liite 5). Aloitin haastattelun elämänkerallisella osuudella. Haastateltava kuvasi omaa koulutustaustaansa, opettajakokemustaan, työpaikkoja ja nykyistä työtehtäväänsä opetussuunnitelmaan peilaten. Sen jälkeen pyysin haastateltavaa kertomaan omia kokemuksiaan oppimissuunnitelmasta siten, että hän arvioisi myös oppimissuunnitelman etuja ja haittoja. Kahta luokanopettajaa haastattelin kahdesti. Heistä ensimmäinen oli vasta valmistunut luokanopettajaksi ja katsoin hänen tarvitsevan aikaa omien kokemustensa muodostamiseen. Toinen haastateltava oli työparini, jonka kanssa kehitelimme oppimissuunnitelmalomaketta tiiviisti yhdessä. Opettajien kanssa keskusteluteemoista sovittiin etukäteen, ja opettajat saattoivat valmistautua haastatteluun. Haastattelijana pyrin osoittamaan aidon kiinnostukseni varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtuneisiin uudistuksiin sekä tunnustamaan tietämättömyyteni niihin liittyvissä asioissa. Vastavalmistuneen luokanopettajan osalta toivoin kriittisiä ja spontaaneja tul-

kintoja haastattelun teemoista. Toivoin, että haastateltavien ennakkokäsitykset oman asemani (rehtori) suhteen eivät vaikuttaisi ajatuksiin ja tulkintoihin. Yksi haastattelun vaikeista tekijöistä on valtapositiot ja niiden tunnistaminen (Tolonen & Palmu 2007, 93).

Lasten haastattelut. Lasten haastattelut aloitin esiopetusvuonna. Kyrönlampi-Kylmänen⁴⁶ (2007, 75) toteaa tutkimuksessaan lapsen 6-vuotiaana alkavan arvioida omaa ajatteluaan ja peilata muiden ajatuksia itseensä. Haastattelussa keskustelunomaisuus saavutettiin aika ajoin. Usein haastattelun aloitus eteni siten, että kysyin ja lapsi vastaili. Kun siirryttiin lapsen omiin tuotoksiin, he alkoivat kertoilla vapaammin. Tutkimuskysymykset testasin (2006) ensimmäisen luokan oppilaillani. Viiden oppilaan haastattelun jälkeen täsmensin niitä asioita, joista halusin enemmän tietoa. Huomasin myös, että puolta tuntia pitempää haastattelua ei ole järkevä tehdä. Lisäksi tutustuin Pramling-Samuelssonin ja Carlssonin (2003) tutkimukseen lapsen oppimisesta. Sen pohjalta syntyi lähentymistapa lapsen oppimiseen. Lasten haastattelut suoritettiin huhti-toukokuussa, jolloin oppimista arvioitiin myös vanhempien kanssa.

Äänitetyt keskustelut. Lasten vanhempien ja opettajien keskustelut muodostavat laajan aineiston. Koska näissä keskusteluissa sekä laadittiin että arvioitiin lapsen oppimissuunnitelman toteutumista, oli keskusteluilla merkittävä rooli koko oppimissuunnitelmassa. Näitä keskusteluja olen äänittänyt esiopetuksessa sekä 1. ja 2. luokan aikana. Keskustelujen kesto on 30 minuutista yhteen tuntiin. Esiopetusvuonna olin havainnoijana keskusteluissa ja kouluvuosina olin itse keskustelijana eli opettajan roolissa. Erotan tutkimuksessani keskustelut haastatteluista. Keskusteluilla tarkoitan niitä kasvatustieteellisiä keskusteluja, jolloin lapselle on laadittu yhdessä vanhempien kanssa oppimissuunnitelma tai oppimissuunnitelmaa on arvioitu opettajan ja vanhempien toimesta. Haastatteluista ne eroavat siten, että keskustelu rakentui opettajien yhteisesti luomaan kulttuuriseen toimintatapaan. Keskustelut voidaan nähdä vuorovaikutustilanteena, jonka tavoitteena on kehittää yhteistyötä, kun taas haastattelu voidaan nähdä aineistonkeruumenetelmänä ilman yhteistyötavoitetta.

Dokumentit. Tutkimuksen siirtyminen kolmantena tutkimusvuonna perusopetukseen toi dokumentit aineistoihin. Dokumentit aineistotyyppinä tarkoitti oppilaantuntemukseen liittyvää tiedonkeruuta sekä luokanopettajien täyttämää SWOT-analyysia lapsen oppimissuunnitelmasta. Dokumentit sisälsivät erilaisia kirjoitettuja selvityksiä, kuvauksia ja koonteja, joiden pohjana olivat lapsen kasvun kansiot: lapsen itsearviointit, lapsen oppimissuunnitelmat eri ikävaiheissa ja vanhempien kanssa täytettyjä lomakkeita. Dokumentteiksi katson myös lukemaan oppimista mittaavat testit, sanelukirjoitukset ja matematiikan kokeet. Lasten kehitysarviointit voidaan tulkita myös dokumentteiksi, joita olen tarkastellut omana ryhmänään havainnoinnin osana. Dokumenttien merkitys aineistona vahvistui tutkimuksen siirryttyä kolmantena tutkimusvuonna koulukontekstiin. Dokumenttien käyttämis-

46 Muita lasten tutkimushaastatteluja käsittelevää kirjallisuutta: Kirmanen (1999); Ritala-Koskinen (2001); Rautio (2005); Lallukka (2003); Strandell (1999)

tä osana aineiston keruuta voidaan perustella kulttuurisilla lähtökohdilla ja kontekstisidonnaisuudella (Hammersley & Atkinson 1995, 173–174). Toissijainen aineisto on kuvattu alaviitteessä.⁴⁷

3.3 Etnografinen analyysi ja tulkinta

Analyysin lähtökohtana ovat olleet lapsen, opettajien ja vanhempien kokemukset oppimissuunnitelmasta. Oppimissuunnitelmaan liittyvien kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta ovat perustuneet saksalaisen aatehistorioitsijan (1833–1911) Diltheyn ajatukseen, että yleinen ja yksityinen ovat kietoutuneet toisiinsa ja siten niitä ei voi ymmärtää ilman toista (1981, 294). Tutkimuksen etnografinen analyysi muodostuu kolmesta analyysivaiheesta, joiden tarkoitus on suunnata tutkimusta kohti intensiivistä ja syvenevää luonnetta (ks. Kullberg 2008, 176). Tämä tarkoittaa ymmärtämisen ja tulkinnan yhteyttä analyysiin. Olen tavoitellut analyysissa oppimissuunnitelman uudelleen konstruointia siten, että oppimissuunnitelma näyttäytyy eri toimijoiden kautta. Aineiston keruussa ei ole ollut kyse vain datan keräämisestä, vaan tutkijana olen luonut aineistoa muiden ihmisten kanssa (Coffey & Atkinson 1996, 108). Tutkimukseni analyysiprosessia voidaan jäsentää taulukon 3 avulla, jossa analyysin vaiheet etenevät kirjoittamisen, lukemisen ja teemoittelun kautta narratiiveihin. Analyysivaiheista ovat syntyneet merkityskategoriat, jotka osoittavat lapsen oppimissuunnitelmalle annetun joko yksilöllisen, yhteisöllisen tai kulttuurisen merkityksen.

47 Toissijaisena aineistona ovat olleet päiväkodin ja koulun tuottamat dokumentit (viikkosuunnitelmat, ryhmäkohtaiset vasut, tiedotteet jne.). Kontekstualisoiviin aineistoihin liitän varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen valtakunnalliset, kunnalliset ja yksikkökohtaiset suunnitelmat sekä lapsiryhmien toimintaan liittyviä dokumentteja, kuvauksia sekä valokuvia..

TAULUKKO 3. *Analyysiprosessit tehtäväkohtaisesti*

Tutkimusteh- tävä	1. analyysi	2. analyysi	3. analyysi	merkityskate- goriat Hicksin (1996) mukaan
Yksilöllisyys oppimissuun- nitelmassa Lapsen koke- mus omasta oppimisesta	kronologiset ta- pauskuvaukset teoreettiset käsi- tekatégoriat lapsen minä- kuva oppimiskäsitys	lapsen oppimi- nen: kielelliset taidot oppimaan oppi- misen taidot sosiaaliset taidot lapsi oppijana	yksilöllisyyden ilmentymät: taidot tuki tavoitteet vahvuudet	yksilölliset merkitykset osallisuus (lapsen asema ja rooli) taitojattelu
Miten oppimis- suunnitelma rakentuu pedagogiikas- sa?	prosessikuvaus: varhaiskasva- tussuunnitelma esiopetussuun- nitelma oppimissuunni- telma 1. luokka, 2. luokka	vaihekuvaus: valmistelu laadinta toteutus arviointi	dokumenttina oppimis- suunnitelma toimintana	kulttuuriset merkitykset oppiminen lapsuus toimintakult- tuuri opetussuun- nitelma
Opettajan työn haasteet	opettajan lapsi- käsitys vuorovaikutus yhteistyö oma osaaminen itsetunto	vuorovaikutus- taidot yhteistyötaidot pedagoginen osaaminen työkokemus	opettajuuden ulottuvuudet: perus- ja ydi- nosaaminen työkokemus oppimissuun- nitelma	yhteisölliset merkitykset yhteistyö pedagogiikka opettajuus
Yhteistyön kehittäminen	kumppanuuden muotoja: yksilökokemus ryhmäpalaute	kumppanuuden ilmentyminen	kumppanuutta tukevia ja estä- viä tekijöitä	kulttuurinen merkitys vanhemmuus opettajuus

3.3.1 Erilaisia analyysin ja tulkinnan muotoja

Kenttävaiheen analyysia ja tulkintaa. Ensimmäisessä vaiheessa etnografinen analyysi oli minulle erilaista kirjoittamista. Tutkimuksessani se tarkoitti kenttävaihetta, jolloin lähdin kartoittamaan, mitä oikein tapahtuu ja mistä puhutaan, kun lapselle tehdään oppimissuunnitelma. Työni jaksottui siten, että perehdyin aina siihen osa-alueeseen, jota olin työvuoden aikana tutkinut kenttävaiheessa ja josta aineisto oli kerätty. Aineiston litterointi johti kuvauksiin ja selvityksiin. Kirjoittaminen oli kuvausta, jossa prosessin eri vaiheet jäsentyivät ajalliseksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksessani oli tärkeä kuvausten järjestäminen kronologisesti, koska se kesti useita vuosia. Ajallisuus paljasti, miten asiat olivat alussa ja miten ne kehittyivät prosessin aikana (Wolcott 1994, 10). Kenttävaiheen aikana kirjoitin prosessikuvauksen jokaisesta eri oppimissuunnitelmasta (varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetussuunnitelma ja oppimissuunnitelma).

Lasten kehityksestä syntyivät ensin lyhyet kronologiset episodit, jotka olivat tapahtumia selostavia kuvauksia tai jotka kertoivat lapsen olemuksesta, luonteesta tai historiasta. Esimerkkinä ovat lyhennetyt versiot lasten esittelyistä luvussa 3.2.1. Salo (1999, 68) käyttää nimeä episodi tapahtumakulusta, joka nousee tutkimusluokan vuorovaikutuksessa esille keskeisyytensä, merkittävyytensä tai seuraustensa vuoksi tai herättää tutkijan mielenkiinnon kiinnostavuudessaan tai yllättävyydessään. Kentällä kuvaamisen, analyysin ja tulkinnan raja on häilyvä. Analyysin ja tulkinnan rajaa on vaikea erottaa, ne voivat olla yhtäaikaista tai peräkkäisiä, mutta ne ovat riippuvaisia toisistaan (Wolcott 1994, 11). Lainaan Atkinsonilta (1992, 9) kolmivaiheisen (the triple constitution of the field)⁴⁸ etnografisen kentän⁴⁹ jakoa kuvatessani analyysiä ja tulkintaa. Etnografiseen analyysiini kiinnittyi tulkinta ja ymmärtäminen kenttävaiheessa. Se tarkoitti, että etnografina tein havaintoja tilasta, ajasta, paikoista ja ihmisistä sekä heidän vuorovaikutuksistaan. Tutkijana pyrin ymmärtämään oppimissuunnitelmaa ilmiönä. Silloin tulee ymmärtää tapahtumia päiväkodin tai koulun arjessa, vuorovaikutusta sekä sitä, miten ihmiset tekevät itsensä ymmärretyiksi. Tästä arkipäivään liittyvien elämänilmauksien ymmärtämisestä Dilthey (1981, 255–257) käyttää nimitystä ”elementaarinen” ymmärtäminen. Oppimissuunnitelmaa ilmiönä ei voi ymmärtää kokonaan arkiymmärryksen pohjalta, vaikka siihen pohjautuu ymmärtämisen korkeimmat muodot. Ilmiötä on tarkasteltava siinä kontekstissa, jossa se esiintyy. Kentällä tein oman tulkintani siitä, mitkä tapahtumat, asiat ja havainnot ovat tutkimukselleni tärkeitä. Kenttävaihe muuttui vähitellen litteroinnin kautta tekstiksi kentältä ja sen tulkintaan.

48 Ensimmäisessä vaiheessa etnografi tutkijana lunastaa paikkansa tutkimuskontekstissa. Samalla hän määrittää ”kenttäänsä”, mitä hän havainnoi ja mitä hän jättää huomioimatta. Seuraava kenttä muodostuu tutkijan kirjoitukseksi kentältä ja kolmas kenttä on tekstuaalinen kenttä, joka on valmis etnografinen teksti, jonka lukija tulkitsee ja konstruoi tekstistä kentän.

49 field –there is the social reality (Atkinson 1992).

Kenttäkirjoituksen analyysia ja tulkintaa. Toisessa analyysivaiheessa korostui aineistolähtöisyys. Järjestin aineiston uudelleen siten, että luin erikseen haastattelut, keskustelut, kuvaukset, yhteenvedot, tulkinnat, päiväkirjat ja muistiinpanot. Tässä vaiheessa en käynyt vuoropuhelua teorian kanssa, vaan tutkijana olin dialogissa aineiston kanssa, josta pyritään löytämään tutkimuksen lopullinen vastaus. Palmu (2007, 146) käyttää aineistolähtöisestä lukemisesta nimitystä temaattinen ja analyttinen lukeminen. Temaattinen lukeminen tarkoitti tutkimuksessani aineiston koodausta, järjestämistä ja teemoittelua, jossa käytin NVivo -ohjelmaa. Luokittelin ja koodasin *opettajan, lapsen ja vanhemman* aineistot omina kokonaisuuksina, joille asetin omat tutkimusongelmat. Taivotteena oli löytää olennainen kustakin yksittäisestä aineistosta.

Teemoittelussa lähtökohtana olivat kielelliset ilmaisut, joista hain merkityksiä. Analyysiyksikkönä käytin merkitystä eli asiakokonaisuutta. Lasten puheilmaisuun ohella käytössäni oli kuvia lasten piirroksista, joita oli käytetty lasten haastattelujen tukena. Analyttinen lukeminen auttoi analysoimaan syntyneitä teemoja (Palmu 2007, 146). Lukeminen tähtäsi siihen, että löytäisin sellaisia käsitteitä, jotka toimisivat etnografisen analyysin askelmina. (Hammersley & Atkinson 1995, 212). Näin muodostuivat esimerkiksi käsitteet yksilöllisyys, yhteistyö, oppiminen ja opettajuus. Lukemalla teoreettista kirjallisuutta ja muiden tutkimuksia saatoin vertailla omaa tapaani kuvata ja tuottaa representaatioita tutkimastani ilmiöstä ja sen sosiaalisesta toiminnasta (Coffee & Atkinson 1996, 110; Hammersley & Atkinson 1995, 241). Vanhempien kokemuksia koskeva aineisto oli syntynyt haastattelujen ja kyselyjen kautta. Vanhempien kokemusten tarkastelussa syntyi aluksi kaksi aineiston analyysiluokkaa: tutkimuksessa mukana olleiden (5) vanhempien kokemukset sekä vanhempien kokemukset ryhmänä. Seuraavaksi etsin yhteistyöstä kertovia merkityksiä ja lopulta kokosin niistä yhteistyötä edistävät ja estävät kategoriat.

Narratiivoinen analyysi. Prosessikuvauksessa olin kirjoittanut episodeja kahden eri instituution luomista käytänteistä. Tutkijana tulkitsin, että oli tutkimuksenmukaista koota näistä episodeista kokonaisuus eli kirjoittaa yhteinen vaihekuvaus. Lähestymistapana analyysiin alkoi hahmottua narratiivinen analyysi. Atkinson (1992, 13) näkee etnografisessa analyysissä narratiivin keskeisenä arkielämän järjestyksen ja tapahtumien kuvaajana. Narratiivi pohjautuu etnografian "dataan", josta tutkija rekonstruoi ne uudelleen tieteellisiksi teksteiksi. Tutkijana olen luonut synteessin opettajien haastatteluista sekä päiväkirjastani, joka on saanut ajallisesti etenevän kertomuksen muodon. Käytän sanaa kertomus, koska asioiden kertomisen järjestys on tärkeää ja miten tarina kerrotaan (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190). Oppimissuunnitelman vaihekuvauksesta ja opettaja-aineiston teemoittelusta syntyivät neljä merkityskokonaisuutta (vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot, pedagoginen osaaminen ja työkokemus), jotka kuvaavat oppimissuunnitelman tuomia haasteita opettajan työhön.

Teorialähtöinen analyysi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 96–97) mukaan aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan ratkaista myös teoriaohjaavassa ana-

lyysissa. Luin Vygotskyn (1982) lähikehityksen teoriaa ja peilasin teoriaa lapsia koskevaan aineistoon sekä lapsista syntyneisiin episodeihin (esimerkiksi vahvuudet). Kyse oli abduktiivisesta päättelystä, jolloin ajatteluprosessissa vaihtelivat aineistolähtöisyys ja teorian tuomat mallit, ja empirinen aineisto liitettiin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 77, 117). Tämä tarkoitti sitä, että sosiokulttuurinen teoria oppimisesta toimi tukena lapsen yksilöllisen oppimisen analyysiyksiköiden muodostamisessa ja järjestämisessä. Oppimisen kuvaamisen ja arvioinnin kohteeksi muodostuivat lapsen kielen kehittyminen, oppimaan oppimisen taidot sekä sosiaaliset taidot. Aineistosta muodostuivat tiheät episodit, joita kutsun kehitysepisodeiksi, koska niissä seuraan neljän vuoden ajan lasten kehittymistä. Episodista voin käyttää myös sanaa tarina, joka viittaa kehityskulkuun, jossa episodeista syntyy neljä toisistaan poikkeavaa kertomusta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Varhaiskasvatuksen jälkeen perusopetuksessa käyttöönotettu lapsen oppimissuunnitelma luo muutostilanteen, joka kertomuksen lopussa arvioidaan. Tärkeää kehitystarinoissa on tiedonmuodostus siitä, onko oppimissuunnitelmalla merkitystä lapsen oppimiseen ja miten taitojen kehitys on yhteydessä lapsen oppimissuunnitelmaan. Wilson ja Chadda (2009) liittävät hyvään etnografiseen tutkimukseen teorialähtöisyyden, jolloin tutkimus heijastaa myös deduktiivisia, eikä pelkästään induktiivisia näkemyksiä (Wilson & Chadda 2009, 550–551; Aspers 2007, 117–121). Tutkimusilmiön ymmärtäminen edellyttää yksittäisten ilmausten ja kokonaisuuden välistä vuorovaikutusta. Tätä Dilthey (1981, 258–261) nimittää ”korkeammaksi ymmärtämiseksi”.

3.3.2 Oppimissuunnitelman kulttuuriset kerrostumat

Viimeisessä analyysivaiheessa oli luotava synteesi tehtäväkohtaisista analyyseistä (Hammersley & Atkinson 1995, 213.) Tutkijana tarvitsin hermeneuttisen kehän tuomaa spiraaliluonnetta, jolloin tutkimuskohteesta saatu tieto syveni ja pääsin yksityisen ja yhteisen luomaan vuoropuheluun (Siljander 1988, 115–118). Hermeneuttinen kehä kuvastaa sitä tapaa, jolla tutkija on dialogisissa tutkimusaineiston kanssa. Tutkimuksen tulkinnan lähtökohtana ovat tutkijan kysymyksenasettelu tai ennakkokäsitykset (Siljander 1988, 123; Laine 2001, 32). Tutkijan esiymmärrys toisten ilmaisuista johtaa tulkintaan, jonka jälkeen tulkintaa koetellaan ja se pyritään näkemään uusin silmin. Aineisto alkaa näyttäytyä toisena, koska sieltä nousee asioita, joita ei heti huomattu tai pidetty olennaisena. (Varto 1996, 69; Laine 2001, 34–35.) Hermeneutiikassa on kysymys tietyntyyppisestä tavasta orientoitua maailmaan (Dilthey 1927, 238–245). Tällä tarkoitan sitä, että tutkimuksen kohteena oleva lapsen oppimissuunnitelma on tietyissä merkityssuhteissa oleva todellisuus. Siten oppimissuunnitelman soveltaminen on toteutunut tiettyjen intressien, motiivien ja päämäärien merkityssuhteina.

Lopullisessa tulkinnassa tuli merkityskokonaisuudet siirtää käsitteellisemmälle tasolle. Varton (1996, 62) mukaan hermeneutiikassa korostetaan, että tulkinnassa ja ymmärtämisessä on olennaista pitää esillä erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia, kuten yksilö, yhteisö, organisaatio jne. Ymmärtämistä tai merkityskokonaisuuksien jäsentämisessä olen hyödyntänyt Hicksin (1996) analyysimallia, sosiokulttuurista (Vygotsky) viitekehystä oppimisen tarkastelussa sekä opetussuunnitelman (Vitikka 2009, 50) tasoja. Kaikissa näissä teorioissa voidaan hahmottaa yksilön, yhteisön ja kulttuurin taso.

Hicks (1996, 109–113) kehitti sosiokulttuurisen analyysimallin, jolla hän tutki lasten oppimista luokissa. Hän tarkastelee oppimista kolmella eri tasolla, joista ensimmäinen on konteksti ja kulttuuri. Siinä hän selvittää, mitkä ovat ne jaetut merkitykset sekä toimintakulttuurit, jotka muodostavat perustan sosiaaliselle toiminnalle. Toiminnan tason tarkastelussa tutkitaan merkitysten rakentamisen toteutustapoja luokkahuoneen käytännöissä. Yksilötason tarkastelussa huomion kohteena on yksittäisen lapsen panos toimintaan sekä vuorovaikutukseen. Lapsen oppimissuunnitelma voidaan hahmottaa kirjoitettuna dokumenttina, oppimisprosessina ja toimintana. Dokumentissa lapsen oppimissuunnitelma näyttäytyy virallisena sopimuksena, oppisisältöinä, pedagogisina käytänteinä, vuorovaikutuksena tai oppimateriaalina. Päiväkotikouluyksikön toimintakulttuuri luo perustan sosiaaliselle toiminnalle, jossa laaditaan ja toteutetaan lapsen oppimissuunnitelma. Yhteistyössä konstruoidaan ja jaetaan yhteiset merkitykset lapsen oppimiselle. Tällöin analyysissa on tarkastelun kohteena kontekstin ja kulttuurin taso. Merkityksiä rakennetaan myös toiminnassa, jolloin opettajan ja lapsen toimintaa tarkastellaan oppimissuunnitelman eri vaiheiden kautta toiminnan tason analyysissa. Oppimissuunnitelma hahmottuu prosessina, jossa toimijoille syntyvät erilaiset roolit, säännöt ja odotukset.

Yksilötason analyysia edustaa lapsen oppimisen tarkastelu yhtenäisenä opinpolkuna (ks. Koivula 2010, 65). Oppimissuunnitelma yksilöllisyyden ilmentäjänä kuvaa lasta taitojen avulla, jolloin yksilöllisyys kiteytyy vahvuuksina sekä oppimissuorituksina. Hicksin (1996) analyysimallissa ja opetussuunnitelman eri tasojen kanssa voidaan hahmottaa yhtäläisyyksiä, jolloin kirjoitettu ja suunniteltu opetussuunnitelma edustaa kontekstin ja kulttuurin tason analyysia. Toteutettu ja koettu opetussuunnitelma on toiminnan tason analyysia. Lapsen oppimissuunnitelma edustaa mikrotason opetussuunnitelmaa ja on yksilötason analyysia. Yksilötason analyysissa näyttäytyy myös toiminnan taso sekä vahva kontekstin ja kulttuurin taso. Yksilötason analyysia ei voi siten ymmärtää irrotettuna muista tasoista. Atkinsonin (1992, 9) kuvauksen kolmas kenttä on lukijan tulkitsema ja konstruoima kenttä tekstistä. Tutkimustekstini on etnografinen tuote, joka on oma tulkintani tutkimusprosessista ja tutkimuskentästä.

4 LAPSEN YKSILÖLLISYYDEN ETSINTÄÄ

Tämä luku aloittaa tutkimustulosten tarkastelun. Aluksi esittelen lasten omia oppimiskokemuksia ja haen vastausta ensimmäiseen tutkimusongelmaan: millainen on lapsen oma kokemus oppimisestaan. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen yksittäisen lapsen oppimista laadittujen oppimissuunnitelmien pohjalta ja vastaan kysymykseen, miten oppimissuunnitelma ilmentää yksilöllistä oppimista. Tämän jälkeen syvennän kuvausta lapsen oppimisesta ja tulkitsen, millaisia muutoksia Jennan ja Aleksin oppimisessa on tapahtunut neljän seurantavuoden aikana. Lopuksi pohdin oppimissuunnitelmaa kehityksen ja oppimisen tukena.

4.1 Oppia ikä kaikki – lasten oppimiskokemuksia

Lapsen oppimissuunnitelman tarkastelu tässä luvussa avaa näkökulmaa lapsesta oppijana ja oman oppimisen kokijana. Usein lapsen oppimisesta tai kehityksestä puhuvat keskenään aikuiset. Lasten omien oppimiskokemusten avaaminen raottaa ovea myös lasten arkeen, lasten jokapäiväiseen elämänpäiriin, jonka muodostavat sekä päivähoido, esiopetus, koulu ja koti. Lapsen osallisuus ja kuuleminen voidaan liittää toimijuus-käsitteeseen.⁵⁰ Kumpulainen ja Kronqvist (2011, 43–44) kuvaavat lapsen toimijuuden ilmenevän aloitteellisuutena, osallisuutena, kykynä esittää mielipiteitä, taitona pyytää apua ja tunteena siitä, että itse voi vaikuttaa omaan oppimiseensa. Toimijuudella on oma roolinsa lapsen identiteetin ja minäkuvan rakentumisessa.

Tämän luvun empiiriset otteet perustuvat lasten havainnointiin, haastatteluihin sekä kirjallisiin oppimissuunnitelmadokumentteihin. Nämä menetelmälliset valinnat liittyvät etnografiseen tutkimusotteeseen sekä lapsuudentutkimuksen elementteihin. Etnografia on avannut mahdollisuuden tutkia lasten

50 Kumpulainen ja Kronqvist tarkoittavat toimijuudella, että lapset ovat itsenäisiä toimijoita, eivätkä pelkästään toimenpiteiden tai kasvatuksen kohteita. Lapset ovat kansalaisia, joiden mielipidettä tulee kysyä ja jotka voidaan ottaa mukaan päätöksentekoon ja heitä koskevien asioiden suunnitteluun. (Kumpulainen & Kronqvist 2011, 43.)

oppimista jokapäiväisessä kasvu- ja oppimisympäristössä. Suomessa lapsuudentutkimus painottaa lasten osallisuutta tarjoamalla heille osallisuutta tutkimuksessa sekä tarjoamalla heille mahdollisuuden kertoa omia kokemuksia ja pohtia omaa oppimistaan. (ks. Alanen & Bardy 1990; Strandell 1995; Alanen & Karila 2009; Kiili 2008.)

Lasten kokemuksia kerättiin haastatteleamalla sekä esiopetusvuonna että 1. ja 2. luokalla. Ensimmäisellä ja toisella luokalla tiedonkeruuta laajennettiin lasten itsearvioinneilla. Haastattelurunko pohjautui Pramlingin (1983) tekemään tutkimukseen, jossa kuvattiin lasten tapaa ajatella omaa oppimista eli sitä, miten lapset käsittivät oppivansa ja kuinka he ymmärsivät sen tapahtuvan (Pramling-Samuelsson & Carlsson 2003, 127). Haastatteluissa lähestyin oppimista siten, että lapset saivat ensin itse kertoa, mitä he olivat oppineet päiväkodissa, esiopetuksessa, koulussa tai kotona. Sen jälkeen pohdittiin, miten lapsi oli oppinut kyseisen asian. Haastattelutilanteessa lapsilla oli mukana kasvun kansio ja käytössä olevia oppikirjoja.

Lapsen kokemuksia kuvaan ja tulkiten kahden ulottuvuuden kautta: mitä oppiminen on, ja millainen on lasten näkemys itsestään oppijana. Otteet on valittu kuvastamaan lasten esiintuomia erilaisia kokemuksia oppimisesta niin koti-, esiopetus-, tai koulukonteksteissa. Aineistossa on ollut myös lasten piirroksia, sillä lapsi ei välttämättä ilmaise asioita aikuisen tavoin. Lapselle piirrokset ovat eräs tapa ilmentää omia kokemuksia. Tulkitsemalla lasten oppimisen kokemuksia syntyy lukijalle oma kokemus yksittäisestä lapsesta.

4.1.1 Oppiminen on tekemistä, tietämistä ja ymmärtämistä

Alexi kuvasi haastatteluissa oppimista vahvasti tekemisenä: se on laskujen laskemista, kirjainten tekemistä, lukemista ja piirtämistä. Oppiminen on motorista tekemistä, *”kun tekee numeroita, silloin oppii”*. Esiopetuksessa oppiminen kytkeytyi Kisu Pikkukuun kirjaan ja alkuopetuksessa *Alexi* liittyy

oppimiseen aapiseen ja matematiikan oppikirjaan.

Hän osasi kertoa, mitä kirjan tehtävissä oli tehty, mutta ei aina ymmärtänyt miksi niitä oli tehty. *Alexi* hahmotti oppimista välineellisesti. Oppia voi tutkimaan kirjoja, katselemalla televisiota ja tekemällä tietokoneella oppimispelin tehtäviä. Oppiminen on hyvin kokonaisvaltainen tapahtuma, johon liittyy erilaista tekemistä, kuten



Kuva 1. *Alexin* piirros 2007

värittämistä, kynällä tekemistä, numeroiden tekemistä ja klikkaamista. Tekemisestä saa palautteen, kuten kivan värityskuvan. Tekeminen näkyi Aleksin kehon asennossa, puheessa ja äänessä. Aleksin mukaan tehtäviä voi tehdä oikein tai väärin. Oppiminen voi olla helppoa, vaikeaa tai haasteellista. Oppimisesta tapahtui enemmän, kun selvittää vaikealta näyttävän tai tuntuvan tehtävän.

Kun tässä tulee vähän niitä vaikeampia laskuja ja oppii vähän enemmän ja samalla huomaa että on oppinut uusia asioita (Aleksin haastattelu 2009, 2. luokka.)

Aleksi kuvasi myös oppimisen tapoja, joihin liittyy vuorovaikutus. Oppia voi mallista, jäljittelemällä, harjoittelemalla ja aikuisten opettamana. Oppiminen tulee silloin ulkoapäin.

Mervi: *Osaatko selittää, miten sä olet oppinut?*

Aleksi: *En mä tiedä, iskä ja äiti on opettanut ja sitten kun mä en tienny mikä on plussa ja sitten kun sä opetit niin siten mä tiesin. (Haastattelu 2008, 1. luokka.)*

Oppiminen on myös tietämistä, ja kasvaessa oppii. Aleksi hahmotti oppimisen prosessina. Hän osasi kuvata, miten oli oppinut lukemaan.

Mervi: *Miten opit lukemaan?*

Aleksi: *Niistä tavuista*

Mervi: *Kuinka, kerro mulle?*

Aleksi: *Jos on ah niin ensin oli a ja siten ah ja sitten siitä tulee sana ja sitten niistä puhekuplista niistäkin mä opin lukemaan. (Haastattelu 2008, 1. luokka.)*

Lukemaan oppimisessa näkyvät eri vaiheet kuten äänne, tavu, sana ja lause. Lukujen luetteleminen oli tapahtunut myös vaiheittain, ensin kahteenkymmeneen ja sitten siitä eteenpäin. Aleksin oppimisessa voidaan havaita myös oppimisstrategia; hän oppii mielessä, millä hän tarkoittaa äänetöntä lukemista ja mieleen painamista. Kertotauluissa hän kehitti toimintatavan, jossa sataruudukkoa käyttämällä hän palautti mieleen kertolaskujen vastaukset nopeasti. Aleksi koki tiedon hakemisen ja tutkimisen mukavana oppimismuotona. Siinä voi samalla käyttää jo ennen opittuja taitoja ja tyydyttää tiedonhaluaan.

Mua on kiinnostanut noh - - vähän melkein kaikki, mutta eniten on kiinnostanut liikunta ja ne sitten se eläinpaperi [eläintutkimus.] Se oli kiva, no kun tulee sellaisia kun tietää siitä koirasta ja tulee sellaisia kysymyksiä siitä koirasta ja niihin pääsee vastaamaan. (Aleksin haastattelu 2009, 2. luokka.)

Myönteisiä oppimiskokemuksia Aleksi oli saanut liikunnasta, matematiikasta ja äidinkielestä. Hän tunnisti niissä oppimisen vaiheita ja osaa nimetä myös oppimisen sisältöjä. Hän kertoi painiharrastuksen kehittävän ketteryyttä ja liikkuvuutta. Painiharrastus innosti harjoittelemaan myös kotona, koska oppimisesta palkitaan. Niinpä Aleksi harjoitteli hyppyjä, käsillä kävelyä, leuan vetoja, kun "niistä saa tikkarin". Lukemaan oppimisen kokemus on ollut Aleksille merkittävä. Sitä kuvastaa se, että hän muisti tapahtuman ja osasi kuvata

sen. Lisäksi Alekski nimesi aapisen lempikirjakseen. Lukemaan oppimisen kokemus tuntui Aleksista hyvältä, mutta se ilahdutti myös vanhempia ja opettajaa. Alekski koki hyväksyntää taidon oppimisen kautta sekä yhdenvertaisuutta luokan muiden oppilaiden kanssa. Jälkikäteen moni asia tuntui Aleksista helpolta, kuten kirjainten kirjoittaminen tai tavujen lukeminen. Lukutaidon ja laskemisen yhdistämisen Alekski koki haasteelliseksi. Haasteellista oli kelloaikojen oppiminen ja kertolaskut.

Alekski kuvaili itseään kiltiksi pojaksi. Hän on ollut innokas oppimaan uutta ja asettaa itselleen tavoitteita. *Itsearvioinnissa* Alekski tunnisti omat vahvuutensa, mutta myös kehittämisen kohteensa: ensimmäisellä luokalla hän tarvitsi harjoitusta ja tukea kirjoittamisessa, toisella luokalla matematiikassa. Parhaiten hän oli oppinut matematiikkaa ja mieluisinta on ollut liikunta. Koenumeroihin hän oli tyytyväinen. Onnistumisen mitta oli kokeen pistemäärä. Vanhempien arvion ja palautteen Alekski koki tärkeäksi. Toisaalta vaikean asian oppiminen toi onnistumisen elämyksen.

Oppijana Alekski tarkasteli itseään sekä objektina että subjektina. Hän mielsi itsensä oppimisen kohteeksi, jolloin muut opettivat häntä. Hän ei tiedosta oppimisen tarkoitusta eikä ymmärrä tehtävien merkitystä. Hän pyrki suoriutumaan tehtävistä nopeasti ja halusi jatkaa leikkiä. Kouluun siirtyminen muutti suhdetta oppimiseen. Hän alkoi tulla tietoisemmaksi oppimisen sisällöistä ja vähitellen oppimisesta tuli omakohtaista. Hän oivalsi, että voi itse vaikuttaa oppimiseen. Hän kehitteli omia oppimisstrategioita ulkoisten oppimisvälineiden avulla. Alekski ei vertaa itseään avoimesti muihin, mutta taustalla on nähtävissä halu suoriutua tasaveroisesti muiden kanssa. Tyytyväisyys omiin suorituksiin ja omien vahvuuksien tunnistaminen viittaavat minätietoisuuden kehittymiseen. Riippuvuus vanhempien ja opettajan hyväksynnästä viestittäisi heikkoa itsetuntoa (Laine 2005, 53).

Marian puheesta voidaan löytää oppimisen tapoja kuten tekemällä ja harjoittelemalla oppiminen. Oppia voi myös kokeilemalla, mallista, jäljittelemällä ja oppimisessa on myös kikkoja:

Mervi: *Jos sä haluat oppia jonkun asian, miten sä lähdet sitä tekemään?*

Maria: *Esimerkiksi mä pyydän apua, niinku Jussi osaa lukea, kun se on koulussa ja se osas lukee jo eskarissa niin mä pyydän Jussilta jotain kikkoja siihen. No mä koitan kokeilla niitä ja jos mä en osaa niin mä ajattelen, että kyllä mä sitten pääsen kouluun niin kyllä mä sitten opin paremmin ja jos Jussi ei ehdi, niin äidiltä ja isältä voi kysyä.* (Haastattelu 2008, 1. luokka.)

Maria näkee oppimisen vuorovaikutuksena, sillä apua saa toisilta ja hän ilmentää näkemystä, jossa iän mukana tieto ja osaaminen lisääntyvät. Oppiminen ilmentyy kontekstisidonnaisena, jolloin siihen yhdistyvä vahva koulun rooli tuottaa oppimista. Kontekstisidonnaisuutta edustaa myös lukutaidon vähäinen hyödyntäminen kotioloissa ja vähäinen kiinnostus lukemiseen ensimmäisen kouluvuoden alussa. Marian mukaan oppimisessa auttavat oppimista helpottavat välineet, uteliaisuus sekä kiinnostus asiaan.



Kuva 2. Marian piirros vedenneidosta 2008.

Maria: *Mä oon aika utelias ja mä käyn velin huoneessa kattomassa tehtäviä ja sitten vielä kyselen.*

Mervi: *Auttaako uteliaisuus oppimisessa?*

Maria: *Jollakin lailla...jos vaikka joku tekee lumeen vaikka jotain laskuja niin mä meen kattoomaan ja sitten mä huomaan että 10 kertaa 10 on sata.*

Mervi: *..että samalla kun sä olet utelias ja sä seuraat sitä niin sä hoksaat asioita?*

Maria: *Niin.. (Haastattelu 2008, 1. luokka.)*

Maria muisti, miten hän oli oppinut lukemaan ja hahmotti lukemaan oppimisen oivalluksena ja siinä vaadittavien osataitojen yhdistelemisenä. Oppijana Maria ilmentää tiedonhalua ja halua ymmärtää asioita. Hän yhdistelee tietoa ja huomaa aikaisemman tiedon tai osaamisen merkityksen nykyhetkeen. Maria

hahmotti oppimisen laajemmin elämää ja aikuisuutta varten kuten satujen merkitystä esiopetuksessa pohtiessamme:

Kato sitte ois kivaa kun saa kertoa esimerkiksi omalle lapselle sitten aikuisena niitä tarinoita – joo – et sitte esimerkiksi nukahtais paremmin koko ajan ku on kiva satu... (Marian haastattelu 2007, esiopetus.)

Oppimisen sisältöjä pohdittaessa syntyy kokonaisvaikutelma, että Maria ei ole oppinut uusia asioita esiopetuksessa tai koulussa. Oma oppiminen esiopetuksessa on ollut askartelua ja piirtämistä. Hän sai piirtää, kun toiset vielä tekivät esiopetustehtäviä, eli Maria kokee piirtämisen ja askartelun eriyttämisenä. Keskustelussa hän kuvasi kuitenkin oppisisältöjä tarkasti ja osasi eritellä omaa oppimistaan. Ensimmäisellä luokalla luokkatyöskentelyssä käytetyt tietokonepohjaiset ohjelmat eivät hänen mukaansa opettaneet mitään sellaista, mitä hän ei jo osaisi, kuten tavujen tai sanojen kirjoittamista. Kotioloissa oppiminen yhdistyi vuorovaikutukseen vahvasti veljen tai aikuisten kanssa. Marian suhde tietotekniikkaan oli hieman ristiriitainen; hän pelasi mielellään, mutta tiesi, että se ei välttämättä ollut ”hyvää” tekemistä. Tietotekniikka oli myös teknisesti haastavaa ja hän turvautui muiden apuun. Pelit kertoivat ikätasolle ja sukupuolelle suunnatuista valinnoista (Barbi-peli, Pratz-peli) ja Maria itse puhuikin ”tyttöjen jutuista”.

Taidekokemukset saavat vahvan roolin Marian oppimiskokemuksissa. Onnistumisen kokemukset kauniista ja viimeistellyistä töistä herättivät ihastusta, ja niillä Maria sai hyväksyntää ryhmässä. Käsityö ja kuvataide harrastuksina antoivat varmuutta ja välineitä töiden suunnitteluun ja toteutukseen.

Maria luotti omiin kykyihinsä oppia ja asetti itselleen tavoitteita, sillä uudet asiat eivät näyttäneet pelottavan. Hän halusi oppia soittamaan pianoa ja hän halusi oppia paremmin englannin kieltä, johon hän sai kosketuksen koulun kerhotoiminnan kautta.

Maria tarkastelee itseään kehitysiän mukaisesti ja puhuu itsestään vauvana, eskarina, koululaisena ja sitten aikuisena. Vaikka Maria osasi jo esiopetuksessa lukea ja kirjoittaa, asia ei tuntunut hänestä merkittävältä. Omaa oppimistaan hän vertasi veljeen, joka toimi koululaisen roolimallina. Maria arvioi itseään ja oppimistaan melko sovinnaisesti tiedostaen häneen koululaisena kohdistuvat odotukset. Ryhmään kuulumisen tunne tuli merkittävämmäksi toisen kouluvuoden aikana, ja Maria tarkasteli omaa oppimistaan osana koko ryhmän toimintaa, kuten esimerkiksi pesäpalloa pelatessa. Vastoinkäymiset koulussa liittyivät kaverisuhteisiin. Perusturvaa näissä tilanteissa toivat aikuiset, joihin Maria luotti. Ensimmäisellä luokalla Maria arvioi omaa osaamistaan "taitolaatikoissa" näin: "*Olen loistava käsitöissä ja piirtämisessä. Hyvin osaan lukea ja pyöräillä. Voisin olla parempi taikomisessa Tylypahkassa (leikki).*" (Itsearviointi 2009, liite 6.) Omasta mielestään hän osasi hyvin käsitöitä sekä piirtämistä ja oli onnistunut melkein kaikessa. Toisella luokalla hän osasi hyvin lukea, kirjoittaa sekä laskea ja oli myös onnistunut niissä. *Itsearvioinneissa* kahden vuoden aikana Maria ei ole kokenut tarvitsevansa harjoitusta missään osa-alueessa eikä myöskään aikuisen apua. Omaa tuntiaktiivisuuttaan hän piti hyvänä. Ristiriitaisuutta ilmeni siinä, että työrauhan hän koki huonoksi, mutta hän ei osannut määritellä häiriön tuottajaa.

Olisi odottanut, että luku- ja kirjoitustaito olisivat olleet myös Marialle ilon aihe jo esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Voisiko tilanteen tulkita siten, että lukutaidon esiin nostaminen olisi saattanut Marian tilanteeseen, jota hän ei olisi pystynyt käsittelemään; hän ei halunnut erottua joukosta. Maria pyrki olemaan huomaamaton, se tuli ilmi äidin kanssa keskusteltaessa. Huomaamattomuus ja haluttomuus lukemiseen voivat olla viitteitä heikosta itsetunnosta, joka on yhteydessä minän ja itsensä tiedostamisen ongelmiin (Laine 2006, 52). Taustalla saattoi olla pelko tai epävarmuus erilaisuudesta ja sen mukana tuomasta hyväksynnästä. Toisaalta Marian epävarmuus saattoi liittyä osaamisen tasoon. Hän ei tuntenut osaavansa lukea riittävän hyvin suhteessa luokan muihin lukijoihin, varsinkaan tyttöihin, jotka kaikki osasivat lukea kouluun tullessa. Toisaalta oppimaan oppimisessa esiin tulleet vahvuudet hän osoitti selvästi ja nautti näiden taitojen tuomasta mielihyvästä.

Jenna selasi omaa kasvun kansiota erityisen järjestelmällisesti. Hänen kanssaan käytiin keskustellen läpi koko kansio. Tarkastelimme hänen kehitystään kolmen vuoden iästä kouluikään. Kansiossa kehitys eteni kronologisesti. Jenna huomasi ajallisesti väärin sijoitetut sivut ja siirsi ne oikeaan "kehitysjaksoon". Hänelle ominaista haastattelutilanteessa oli viipyilevä vastaaminen ja intensiivinen keskittyminen omiin tuotoksiin. Jennan kokemus oppimisesta oli vuorovaikutteinen. Hän kuvasi oppimista yhdessä tekemisenä joko aikuis-



Kuva 3. Jennan talvikuva 2. luokalla 2009

ten tai lasten kanssa. Jennan mukaan oppia voi mallista, havainnoimalla ja leikin avulla.

No oppii itte katos ku leikkii jonkun kaverin kanssa, mutta kukaan ei opeta silti. (Jennan haastattelu 2007, 1. luokka.)

Jenna erotti puheessaan oppimisen ja opettamisen. Opettamisen Jenna yhdistää kouluun ja kotiin. Esiopetuksessa tai koulussa opetuksessa

vastasi opettaja. Kouluoppiminen on kirjoittamista, laskemista ja lukemista. Kouluoppiminen on työtä ja harjoittelua. Soittoharrastus rinnastuu kouluoppimiseen, siinä kehittyy vain harjoittelemalla. Kotona opettivat äiti ja sisarukset. Oppiminen on yhdessä tekemistä ja yhdessä olemista. Oma oppimiskemustaan Jenna kuvasi näin:

Mä en kyllä koskaan aikaisemmin ole virkannut ennen kuin täällä koulussa aloitettiin ja sitten kun sä näytit niin se alkoi sujumaan koko ajan paremmin. No tässä olis vaikka se virkkausneula ja sitten tässä pidetään kiinni sitä lankaa ja tässä on se silmukka ja tässä on se virkkauslanka niin näin ja työntää sitä virkkausneulaa ja sitten se alimmainen nostetaan tästä näin. Se on helppoa. (Jennan haastattelu 2009, 2. luokka.)

Jennan kuvauksessa yhdistyy mallista oppimisen kautta tapahtunut sisäistäminen ja siten oma kyky mallintaa opittua. Mallintaminen tapahtuu puhumalla ja näyttämällä. Omaa rooliaan oppijana Jenna tarkasteli subjektina ja objektina. Oman oppimisen subjektiutta kuvastaa lausahdus "kyllä mä aina ensin vähän koitan miettiä ennen kuin mä viittaaan ja [pyydän apua]". Oppiminen lähtee itsestä. Objektina eli oppimisen kohteena hän kuvaa itsensä virkkaamisrepliikissä. (ks. edellä) Esiopetusta Jenna luonnehtii..."eikä sen kummenpaa...ainakin tehtiin paljon piirustustöitä ja sellaisia". Koulussa oppimista on tapahtunut "oikeastaan aika paljonkin": matematiikassa lukujonotaidot ovat kehittyneet, päässä laskutaito on nopeutunut ja tehtävien teko sujuu nopeammin. Äidinkielessä hän on oppinut käsialaa. Kouluoppimista Jenna kuvasi helpoksi. Haasteellisena Jenna on kokenut luetun ymmärtämisen. Hän ei ollut ajatellut, että lukiessa piti ajatella tai muistaa asioita. Jenna kaipaa kouluoppimiseen haasteita, mutta ei syytynyt hänelle tarjottuihin mahdollisuuksiin. Matematiikan pulmatehtävät, lisälukemistot ja tietokonepohjaiset tehtävät koulussa jäivät pois vähitellen. Oppimisen iloa ovat tuottaneet kädentyöt ja retket taidenäyttelyihin. Näppäryys ja sommittelutaito synnyttivät kauniita töitä, jotka tuottivat Jennalle iloa. Kauniit työt herättivät ihastusta myös ym-

päristössä ja niiden avulla Jenna sai hyväksyntää ja huomiota. Jenna näki oppimisen myönteisenä ja asetti itselleen tavoitteita. Lähtitavoite on konkreettinen: hän haluaa oppia kävelemään puujaloilla. Hän arvioi koulunkäyntiään ja asettaa sen pohjalta kaukotavoitteen:

No se oli oikeastaan ihan hyvä kattoo että pärjää ainakin koulussa ...pitää vaan jatkaa muillakin luokilla samaan malliin. (Jennan haastattelu 2009, 2. luokka.)

Arviointi kuvastaa tyytyväisyyttä omaan oppimiseen. Omiin luokkakavereihin hän suhtautui myönteisesti.



Kuva 4. Eetun eläinpiirros 2008.

Eetu on nelilapsisen perheen kuopus ja hän on seurannut kouluoppimista sisarusten kautta. Hän tiesi oppimisen sisällöt eri vuosiluokilla ja hahmotti oppimista kasvamisen kautta. Esiopetuksessa oppiminen kuitenkin näyttäytyi tehtäväsidoonaisuena.

Mervi: *Miksi esikoulussa tehdään taputus-tehtäviä? Mitä niiden avulla oppii?*

Eetu: *Oppii – muita tehtäviä. (Haastattelu 2007, esiopetus.)*

Kielellisissä valmiuksissa harjoiteltavaa rytmisyyttä Eetu ei osannut yhdistää tai nähdä lukemaan oppimisen osana, vaan hän mielsi sen pelkäksi tehtävämuotojen harjoitteluksi. Eetulle oppiminen oli tekemällä oppimista esiopetuksessa. Eetu kertoi oppineensa roikkumaan pää alaspäin sekä laskemaan noppajutuilla.

Tekemällä oppiminen liittyi vahvasti kavereihin, jotka merkitsivät Eetulle paljon. Yhdessä leikkimällä ja piirtämällä opeteltiin uusia asioista autoista. Kiinnostus piirtämiseen ja autoihin ruokki Eetun oppimista. Hän teki tarkkoja havaintoja ja oppi havainnoimalla, jäljentämällä ja mallista oppimalla. Niissä oppiminen oli myös harjoittelua.

Mervi: *Sä siis otat esineestä mallia?*

Eetu: *No nyt mä en enää kato, kun mä osaan.*

Mervi: *Sä olet piirtänyt siis monta kertaa?*

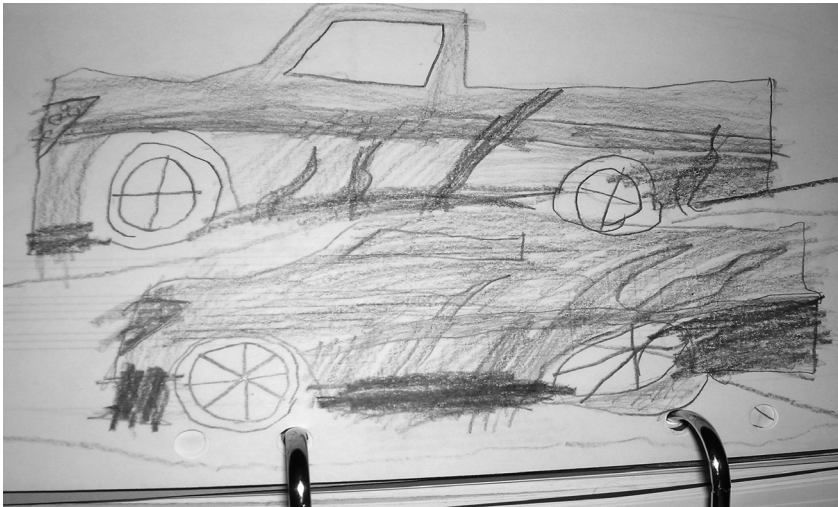
Eetu: *- Hm..kun mä piirsin ensin edestä tuli ihan hassu...*

Mervi: *Miten hassu?*

Eetu: *No kun mä en osannut tehdä sitä -- mikä pyörii [propelli]. (Haastattelu 2008, 1. luokka.)*

Harjoittelun merkitystä oppimisessa Eetu totesi sanomalla: "...kun ei ole harjoiteltu, niin ei voi osata". Sisaruksia seuratessaan Eetu omaksui asioita kuuntelemalla ja havainnoimalla. Hän on omaksunut näkemyksen, jossa lukemalla oppii ja lukemalla saa tietoa. Eetun lukemaan oppimisen kokemus on muistissa ja hän kuvasi sitä prosessina. Omaksuttuaan lukutaidon hän hyödynsi sitä kotona, kuten myös oppitunneilla harjoiteltua lintubongausta.

Eetun oppimisessa on havaittavissa myös kontekstisidonnaisuutta. Koulussa hän oli oppinut lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan. Kotona hän oli oppinut piirtämään, pelaamaan ja tuunaamaan pikkuautoja. Eetu kuvasi oppimista myös tietämisenä. Isä auttoi kotitehtävissä ja isovelji sekä isoveljen kaverit olivat opettaneet Eetulle tuunaamisen saloja. Yhdessä veljen kanssa hän myös harjoitteli pelaamista, piirtämistä tai virkkaamista.



Kuva 5. Eetun piirros tuunatuista autoista esiopetuksessa

Omaa rooliaan oppimisessa Eetu tarkastelee sekä objektina että subjektina. Objektina oleminen yhdistyy vahvasti oppimiseen esiopetuksessa tai koulussa. Oppiminen oli tehtävien tekemistä. Tätä ilmentää Eetun tapa organisoida koulupäivä.

Mervi: Jos saisit päättää yhdestä koulupäivästä, millaisen koulupäivän järjestäisit lapsille?

Eetu: Kivaa...opettaisin.

Mervi: Mitä opettaisit?

Eetu: Kertolaskuja, plus- ja miinuslaskuja... (Haastattelu 2009, 2. luokka.)

Kotona oppiessaan Eetu ilmentää rooliaan subjektina, jossa oma harjoittelu ja aktiivisuus vaikuttavat oppimisprosessiin ja kehittymiseen. Hän tiedostaa, että oppia voi myös itse.

Mervi: *Kuka sinua opetti kotona virkkaamaan?*

Eetu: *Ei kukaan, mä on virkannu pitkää sellasta sinistä ja harmaata.*
(Haastattelu 2009, 2. luokka.)

Kokemus omasta oppimisesta jäsenyi myös siten, että Eetu alkoi eritellä tarkemmin oppimisen sisältöjä ja oppimiseen tarvittavia välineitä, joita hän kuvasi sanonnalla *"aivoja ja ajattelua"*. Eetu tunnisti omassa oppimisessaan vaikeuksia, varsinkin uuden asian kohdatessaan. Ne olivat liittyneet matematiikkaan tai käsialaan, joissa hän ilmaisi tarvitsevansa lisäharjoitusta. Hän havaitsi oman kehityksensä ilmaisemalla *"ensin vaikea ja sitten helppo"*. Kun uusi asia on opittu, se tuotti hänelle iloa. Muistoksi kasvun kansioon hän oli valinnut matematiikan tehtäviä, jotka muistuttivat oppimistapahtumasta. Eetu nautti myös liikunnasta. Suunnistuksen alkuharjoittelusta, jota tehtiin *"aarten etsintänä"* koulun piha-alueen kartan avulla, muodostui Eetulle merkittävä oppimiskokemus. Hän valitsi omaan kasvun kansioon muistoksi kartan ja siihen liittyneet harjoitteet.

Koulun itsearvioinneissa Eetu kuvaili itseään aktiiviseksi ja osallistuvaksi. Hän pyysi apua ja auttoi kavereita. Nämä arvioinnit olivat ristiriidassa luokkatodellisuuden kanssa siten, että avun pyytämiseen Eetulla oli korkea kynnyks. Hän halusi olla itsenäinen. Hän osoitti aktiivisuutta, mutta töiden alkuun pääsemisen vaikeus heikensi aktiivisuutta. Eetu tunnisti omassa käyttäytymisessään tapoja, jotka saattoivat häiritä luokan työrahaa, kuten välillä ilmentynyt ylenpalttinen halu auttaa kaveria tai jatkuva vieruskaverin tarkkailu. Koulussa tärkeitä asioita ovat kaverit, mikä kiteytyy Eetun lausahdukseen *"Luokassamme on hyvää se, että sain paljon kavereita"*. (2009)

Tehdä, tietää ja ymmärtää. Tutkimukseni eräs tavoite on ollut tuoda näkyville lasten oma kokemus oppimisestaan. Lapset kuvasivat omaa osaamistaan tekemisenä, kokemisena, tietämisenä tai ymmärtämisenä. Pramling (1983) jakoi lasten tavat selittää ja ajatella oppimista kolmeen kategoriaan, joita hän kuvasi termeillä: tehdä, tietää ja ymmärtää (Pramling-Samuelssonin & Carlssonin 2003, 127–129).

Aleksin tavasta oppia voidaan havaita tekemisen eri ulottuvuuksia. Se, että vain tekee, kuten Aleksin ilmaisi lukujonotaitojen kehittämisessä *"että vain tekee numeroita"* tai halu tehdä, kuten Aleksin halu oppia hyppyjä painissa tai tosiasioitten kautta. Marian puheessa tekemällä oppiminen tapahtuu toiminnan kautta. Kokemuksen kautta oppii myös ajattelemalla tai havaitsemalla. Pramling (1983) esittää, että tekemällä oppiminen on suorittamista tai kokemuksen kautta oppimista. Kun oppiminen on tietämistä, informaatio haetaan tekemällä tai aikuisen kautta, kuten Jennan tavassa tarkastella omaa oppimistaan soittoharjoittelussa. Oppiminen on tietämistä, koska vuorovaikutustilanteissa kokeneempi ohjaa lasta. Jenna ilmentää vahvasti mallista oppimista (pianonsoitto ja virkkaus). Banduran (1997) sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan mallista oppiminen on havainnoinnin kautta oppimista. Havaintojen oppimista säätelee neljä osatoimintaa, jotka ovat tarkkaavaisuuteen liittyvät prosessit, muistissa säilymisen prosessit, käyttäytymisen tuottamisprosessit

ja motivaatioprosessit. Jotta osaisi poimia oikeaa tietoa havainnoista, tarvitaan tarkkaavaisuutta ja kognitiivista kykyä. Sosiaalis-kognitiivinen teoria erottaa toisistaan oppimisen ja suorituksen, koska ihmiset eivät toteuta aina oppimaansa. Niinpä mallioppimisen kautta opittu toiminta toteutetaan, jos käyttäytymistä seuraa myönteinen seuraamus. Oikea sormitus pianonkosketimilla ja oikea virkkaustekniikka antavat myönteisen palautteen oppimisesta. (Bandura 1997, 30–32.)

Eetun tavassa oppia kokemuksen kautta oppiminen on vahvasti edustettuna. Kokemuksen kautta oppiminen pohjautuu siihen, että lapsi tekee, havaitsee tai ajattelee oppimistaan. Hän havainnoi ympäristöä, tutkii ja erittelee esineiden yksityiskohtia sekä kokoaa ne kuviksi tai muodoiksi. Oppimisen vuorovaikutteisuus on tietämällä oppimista. Sisarukset ja vanhemmat toimivat asiantuntijoina, jotka edustavat tarvittavaa ja opittavaa tietoa. Tässä oppiminen ja tekeminen nähdään samana: olosuhteina, jotka ohjaavat tai kysymyksenä, jos haluaa tehdä jotain. Marian ja Aleksin tapaan myös Jenna muisti, miten oppi lukemaan ja kirjoittamaan. Jenna muisti myös, miten lukujonotaidot kehittyivät. Oppimista hän tarkasteli silloin prosessina, kuten soittotaidon kehittymistä.

Lasten tapa kuvata omaa oppimistaan vastaa Pramling-Samuelssonin ja Carlssonin tutkimuksen (2003) tuloksia, jossa 7–8-vuotiaat käsittävät vielä oppivansa vahvasti tekemällä ja jonkin verran tietämällä (28 %) ja vain vähän ymmärtämällä (8 %). Pramling vetää seuraavan johtopäätöksen lasten oppimisesta tutkimuksessaan: on olemassa yhteys sen välillä, miten lapsi kokee oman oppimisensa ja siinä, mitä he ilmaisevat oppivansa. (Pramling-Samuels-son & Carlsson 2003, 128–131.) Tästä voisi tehdä johtopäätöksen, että lapsen puhetta oppimisesta tai oppimiskokemuksista tulisi kuunnella.

4.1.2 Oppimisen kohteesta oppimisen subjektiksi

Opetussuunnitelmiin (2004; 2005, 2010) sekä Vygotskyn (1982; 1987) lähikehityksen teoriaan sisältyy näkemys lapsesta aktiivisena toimijana. Millaista oppimisenäkemyistä ja minäkuva lasten omat oppimiskokemukset heijastelivat?

Haastattelut osoittavat, että lasten käsitykset itsestään oppijana kehittyivät. Alkuun he kokivat itsensä opettamisen kohteeksi, mutta myöhemmin he alkoivat kuvata oppimista itsestään lähtevänä toimintona tai ajatteluna. Oppimisen kohteena oleminen ilmeni puheessa siten, että muut opettivat heitä (äiti, isä, veli tai opettaja). Lapset eivät tiedostaneet oppimisen tarkoitusta eivätkä ymmärtäneet tehtävien merkitystä. Oppimistilannetta ei hahmotettu, ja oppimisessa painottui tehtävien tekeminen. Tärkeintä oli suoriutua tehtävistä nopeasti, jotta voisi jatkaa leikkiä. Tämä näkyi vahvasti esiopetusvaiheessa. Objektina oleminen yhdistyi vahvasti oppimiseen esiopetuksessa, mutta sitä

ilmeni myös koulussa. Kouluun siirtyminen muutti kuitenkin lasten suhdetta oppimiseen. Oppimisesta alkoi tulla enemmän omakohtaista. He oivalsivat, että voivat itse vaikuttaa oppimiseen. Kotona oppiessaan lapset ilmensivät vahvemmin rooliaan subjektina, jossa oma harjoittelu ja aktiivisuus vaikuttavat oppimisprosessiin ja kehittymiseen. Kotona lapsen omat kiinnostuksen kohteet sekä valinnan vapaus motivoivat oppimaan. Nämä vahvistavat lapsen kokemusta toiminnan subjektina.

Luvussa 3.2.1 lasten esittelyissä on aineksia lasten minäkuvasta Ahon (1987) mukaan. Lapset kuvaavat itseään pääosin fyysisten ominaisuuksien kautta, mutta myös emotionaalisten ja sosiaalisten ominaisuuksien tai omien mieltymystensä kautta. Ahon (1987) nimeämän kouluminäkuvan tai akateemisen suoritusminäkuvan aineksia löydettiin haastatteluissa sekä lapsikoh- taisten kehitystarinoiden yhteydessä. Toisen kouluvuoden lopulla voidaan olettaa, että lapselle olisi jäsentynyt näkemys koulutyön luonteesta ja siinä käytettävistä opetus- ja työskentelymenetelmistä. Lapselle on muodostunut näkemys itsestään oppijana eli suoritusminäkuva tai akateeminen minäkäsitys. Tutkimuskuvausten perusteella kaikilla lapsilla oli akateeminen minäkuva myönteinen. He luottavat omiin kykyihinsä ja suhtautuvat myönteisesti uuden oppimiseen.

Ahon (2005, 34) mukaan 30 prosentilla 6–7-vuotiaita suomalaislapsista on erittäin myönteinen asennoituminen itseensä. Kuitenkin jo ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana lasten itsetunto selvästi heikkenee. Sosiaalisesta minäkuvasta muodostuu Ahon (mt., 2005) mukaan vahvin minäkuvan alue. Sosiaalisen minäkuvan merkitys nousee esiin myös tämän tutkimuksen lasten kuvauksissa (Maria). Lepola (2006, 40) toteaa pitkittäistutkimusten osoittavan, että tehokkain tapa vaikuttaa varsinkin koulutulokkaiden minäkäsitykseen, on tukea heidän taitojensa myönteistä kehitystä.

Tässä tutkimuksessa lapset näkivät oppimisen melko kontekstisidonnaisena. Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa keskustelujen luonne ja niissä käytetyt dokumentit. Koulun ulkopuolista oppimista pyrittiin hahmottamaan harrastusten tai kiinnostusten mukaan. Aineisto tuo kuitenkin ilmi, että lapsilla on vahva kokemus siitä, miten koulu tuottaa oppimista ja millaista kouluoppiminen on. Päiväkoti- ja kouluympäristö vaikuttavat siihen, mitä ja miten lapset oppivat ja millaisena he näkevät oman roolinsa. Haastattelujen pohjalta on nähtävissä lapsen kasvamista objektista oman oppimisen subjektiksi. Se voidaan tulkita suunnaksi opetussuunnitelmien mukaiseen oppimiskäsitykseen. Lasten käsitys kouluoppimisesta saattaa selittää myönteisiä koulukokemuksia, sillä Meriniemen päiväkoti-kouluyksikössä tehty yhteistyö nivelvaiheessa mahdollistaa lapselle koulussa tarvittavia työskentely- ja toimintatapoja omaksumisen. Tämä nähdään yhtenä edellytyksenä onnistuneelle koulunaloitukselle (Karikoski 2008, 153).

4.1.3 Lasten omat tavoitteet

Koska tässä tutkimuksessa oppimissuunnitelmien tavoitteet olivat yleensä vanhempien tai opettajien kirjaamia, oli tarkoituksenmukaista kuulla myös lasten itselleen asettamia tavoitteita. Vanhempien ja opettajien vahva asema tavoitteiden asettelussa viittaa oppimissuunnitelmaan diskursiivisena välineenä, joka palvelee vanhempien ja opettajien vuorovaikutusta. Samalla se kertoo päiväkodin ja koulun toimintakulttuurisissa lapsen asemasta ja roolista. Toki kotona kirjattujen tavoitteiden asettelussa lapsella on voinut olla oma roolinsa.

Lasten omat tavoitteet tulivat selkeämmin esille haastatteluissa sekä it-searvioinneissa (liite 6). Lasten itselleen asettamat tavoitteet voidaan nähdä toimintoina, jotka suuntaavat lapsen omaa oppimista ja siten ne kehittävät lapsesta lähtevää oppimista. Lähikehityksen vyöhykkeeseen sijoitettuna (kuvio 1) tavoitteiden kautta lapsen taitotasoa voidaan parantaa ohjauksen tai tukitoimien avulla. Taulukkoon 4 olen tiivistänyt lasten itselleen asettamat tavoitteet esiopetuksesta perusopetuksen 2. vuosiluokalle. Esiopetusvuoden lopulla tehdyissä haastatteluissa näkyy lasten vahva suuntautuminen kouluun. Koska pojat eivät vielä osanneet lukea, lukutaidosta muodostui heille tärkeä tavoite.

TAULUKKO 4. Tiivistelmä lasten itselleen asettamista tavoitteista.

	esiopetus	1.luokka	2. luokka
Maria	oppia uusia asioita	oppia soittamaan pianoa	oppia englannin kieltä
Aleksi	koulussa oppia lukemaan ja matikkaa	päähyppyjä painissa	oppia kori- ja jalkapalloa
Jenna	oppia uutta koulussa	oppia soittamaan pianoa	oppia englannin kieltä
Eetu	oppia lukemaan	tuunaamaan autoja pelaamaan erilaisia pleikka-pelejä	kertolaskuja ja englannin kieltä

Ensimmäisellä luokalla lasten tavoitteissa heijastuvat harrastusten tuomat haasteet. Toisen vuoden keväällä asetetuissa tavoitteissa suunnataan kolmannelle luokalle, ja kaikilla englannin kielen oppiminen asettuu tavoitteeksi. Marian ja Jennan tavoitteen taustalla ovat aikaisemmat myönteiset kokemukset englannin kielen oppimisesta koulun kerhotoiminnassa. Pojilla englannin kie-

leen yhdistyivät erilaiset pelit sekä tv-ohjelmat. Aleksin tavoitteeseen koripallosta liittyy uuden koulun piha-alue, jossa välituntisin voi pelata koripalloa.

Haastattelut ja itsearvioinnit osoittavat, että tavoiteasettelun lisäksi jokainen lapsista tunnisti omaa oppimistaan ja he osasivat kertoa, mitä olivat oppineet. He pystyivät myös erittelemään, mitkä asiat olivat olleet vaikeita tai mitkä olivat tuntuneet helpoilta. Lukutaidon rooli oppimiskokemuksissa oli tytöillä (N=2) heikempi. Tyttöjen lukutaito olisi mahdollistanut jo esiopetuksessa suoriutumisen vaativimmista tehtävistä, ja koulussa lukutaidon avulla olisi voinut ohjautua itsenäiseen tiedonhankintaan ja lukuharrastuksen vahvistamiseen. Pojilla (N=2) oli nähtävissä vahva motivaatio lukutaidon hankkimiseen. Opittuaan lukemaan he iloitsivat siitä. Lukutaitoa hyödynnettiin jonkin verran kouluoppimisen ulkopuolella. Lukutaidon ohella retket ja taidokokemukset muodostuivat lasten puheessa merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Lasten itsearvioinneissa oli nähtävissä yhtäläisyyksiä opettajan tai vanhemman tekemän arvioinnin kanssa. Epärealistiset arvioinnit liittyivät tuen tarpeeseen tai avun antamiseen. Lapsi ei kokenut luokkaohjaajaa tukimuotona tai opettajaa avun antajana. Lapsen saattoi olla vaikea myös arvioida tai muistaa omaa käytöstään, esimerkiksi tervehtikö hän aikuisia ja luokkatovereitaan aamuisin vai ei.

4.2 Yksilöllisyys oppimissuunnitelmassa

4.2.1 Vahvuudet ja niiden ilmentyminen oppimisessa

Oppimissuunnitelmaan kirjataan lapsen vahvuudet. Vahvuuksien esiin nostamisella tuetaan näkemystä lapsen kokonaisvaltaisesta kasvusta ja kehityksestä. Tämän tutkimuksen lähikehityksen vyöhykkeen teoreettisen mallin sovelluksessa (luku 1.1.2) vahvuudet ovat yhteydessä lapsen aktuaaliseen tasoon eli missä lapsi selviää itsenäisesti. Kun lapsen vahvuudet tunnistetaan, voidaan samalla havaita niitä kykyjä ja taitoja, jotka tukisivat lapsen oppimista. Tukitoimien rakentuminen vahvuuksille johtaisi muuttamaan käsitystämme tukitoimien luonteesta. Vahvuudet toimisivat ennalta ehkäisevinä tukitoimina korjaavien toimenpiteiden sijasta (Lappalainen 2008, 126). Olen koonnut taulukkoon 5 opettajien, vanhempien ja lasten nimeämät vahvuudet. Lasten itsensä merkitsemät vahvuudet on merkitty kursiiivilla.

TAULUKKO 5. Marian, Aleksin, Jennan ja Eetun vahvuudet

	varhaiskasvatus	esiopetus	1. luokka	2. luokka
Maria	keskittymiskyky, mielikuvitus/leikki	hyvä leikkijä tarkkuus, omatoimisuus piirustustaito (hyvät kädentaidot) tasapainoisuus luku- ja kirjoitustaito	luku- ja kirjoitustaitotaito päämäärätietoisuus yritteliäisyys <i>hyvä juoksemaan, matikassa ja kirjoitustehtävissä</i>	tasapainoisuus, tunnollisuus <i>käsityöt ja piirtäminen</i>
Aleksi	liikunnallisuus tiedonhalu	omatoimisuus kiinnostus oppimiseen avuliaisuus liikunnallisuus	hyvä yleistietämys sosiaalisuus liikunnallisuus kiinnostus oppimiseen <i>lukutehtävät</i>	yritteliäisyys aktiivisuus sosiaalisuus <i>hyvä liikunnassa matematiikka lukeminen</i>
Jenna	aktiivisuus omatoimisuus taitavuus	positiivinen, iloinen, hymyileväinen sosiaalinen tarkan työn tekijä luku- ja kirjoitustaito	piirtäminen hyvä hienomotoriikka luku- ja kirjoitustaito <i>piirtäminen lukeminen kirjoittaminen</i>	päämäärätietoisuus perustaitojen vahvuus <i>matematiikka piirtäminen</i>
Eetu	leikkiminen ja kiinnostus kirjoihin	omatoimisuus, kiinnostus piirtämiseen	sosiaalisuus, hyvä oppimismotivaatio <i>osaa hyvin kotitehtävät ja lukemisessa</i>	tunnollisuus, yritteliäisyys <i>käsityöt lukeminen</i>

Huom. Taulukossa 5 lasten omat näkemykset kursivoilla.

Vanhempien nimeämät vahvuudet keskittyvät yksilötason piirteisiin tai ominaisuuksiin kuten sosiaalisuus tai omatoimisuus. Yksilötason ominaisuudet edustavat Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000a; 2000b) kahden tyyppisistä vahvuuksista psykologista yksilötasoa, joka sisältää hyveitä ja kognitiivisia ominaisuuksia (kuten rohkeus tai henkisyys). Fernandez-Ballesteros (2006, 143) on koonnut Seligmanin ja Csikszentmihalyin (2000a) esityksen pohjalta luokittelujärjestelmän ja esimerkkejä mahdollisista ihmisen vahvuuksista. Luettelo pitää sisällään sekoituksen kognitiivisia, affektiivisia ja sosiaalipsykologisia ominaisuuksia sekä moraalisia hyveitä. Vanhempien kirjaamisessa vahvuuksissa on vähän kognitiivisia taitoja. Sen sijaan niissä painottuvat lapsen ominaisuudet, joissa voidaan havaita yhteyksiä oppimaan oppimisen taitoihin (tiedonhalu, tunnollisuus, aktiivisuus, päämäärätietoisuus) tai sosiaalisiin taitoihin. Samat vahvuudet näyttävät seuraavan lasta, joten voitaisiin

ajatella, että vahvuudet ovat yhteydessä lapsen persoonaan tai hänen osoittamiin kiinnostuksen kohteisiin. Opettajan luonnehdinnoissa vahvuudet ilmaistaan useammin taitoina (luku- ja kirjoitustaito, kädentaidot). Lapset kokivat itse onnistumista harrastusten tukemilla taitoalueilla, mutta ilmaisivat vahvuuksiaan myös ”hyvänä osaamisena” eri oppiaineissa tai niiden sisällyksessä sekä myös taitoina.

Park ja Peterson (2009) toteavat tutkimuksessaan, että yhä enemmän voidaan löytää todisteita siitä, että tietyt luonteen vahvuudet – kuten esimerkiksi toivo, ystävällisyys, sosiaalinen älykkyys ja itsekontrolli – voivat toimia puskureina stressiä ja traumaa vastaan tai estää käytöshäiriöiden puhkeamista. Hyvät luonteenpiirteet näkyvät toivottuina ilmentyminä koulumenestyksessä, johtajuutena, erilaisuuden arvostamisena sekä kykynä osoittaa ystävällisyyttä, kiitollisuutta ja altruismia⁵¹. (Park & Peterson 2009, 65.) Lapsen oppimista ajatellen tärkeitä vahvuuksia ovat sellaiset ominaisuudet, jotka yksilötasolla helpottavat ja tukevat erilaisia oppimisprosesseja ja yhteisötasolla helpottavat toimimista erilaisissa ryhmissä. Ihmissuhteet muodostavat merkittävän osan lapsen elämää. Siksi sosiaaliset taidot ovat olennaisia, varsinkin kun yksilön tai ryhmän halutaan toimivan rakentavasti (Eisenberg & Ota Wang 2006, 124).

Kun vahvuuksia määritellään tai niitä tulkitaan, on tunnistettava kontekstuaaliset riippuvuudet. Päiväkoti-kouluympäristö suosii sellaisia vahvuuksia, jotka tukevat myönteistä ikäkausikehitystä. Yksilönä lapsi voi omata vahvuuden, jota kasvuympäristö ei tunnista vahvuutena. Voitaisiin ajatella, että lapsi hyötyy niistä kiinnostusten kohteista, jotka tukevat oppimista. Myönteistä minäkuvaa voidaan kehittää vahvuuksien kautta. Lappalainen (2008, 117) toteaa tutkimuksessaan, että vahvuuksien huomioiminen oppimisessa ja niiden esiin tuominen voivat auttaa lasta muodostamaan itsestään totuudenmukaisemman kuvan.

Seuraavaksi tarkastelen lasten vahvuuksien ilmentymistä heidän oppimisessaan ajallisina episodeina varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Episodit vahvuuksista edustavat narratiivista analyysiotetta ja ovat tulkintaani lapsikohtaisista aineistoista. Episodit tuovat esiin vahvuuksien yhteyden oppimisen taitonäkökulmaan, tavoiteasetteluun sekä arviointiin.

Maria. Varhaiskasvatuksessa keskittymiskyky nimettiin Marian vahvuudeksi. Keskittymiskyky ilmeni Marian leikissä siten, että leikistä muodostui pitkäkestoisempi. (Viisivuotistarkastus 2005). Hyvä keskittymiskyky näkyi myös Marian tuotoksissa, kuten askarteluissa ja piirroksissa. Keskittymiskyky auttaa muistamaan ja on siten hyvä perusta kognitiiviselle oppimiselle. Marian leikissä ilmeni mielikuvitusta. Mielikuvituksen Hakkarainen (2002, 89) näkee perusprosessina, jonka varassa kaikki muut prosessit kehittyvät. Siten sillä on erityinen merkitys, koska sen avulla ilmiöistä voidaan erottaa olennainen. Hyvää mielikuvitusta tarvitaan kouluoppimisessa niin luetun ymmärtämisessä kuin omissa kirjoitusprosesseissa. Mariaa kuvattiin hyvänä

51 altruismi: epätsekkyyys (Suuri sivistyssanakirja 2002).

leikkijänä. Hyvän leikkijän voidaan tulkita tarkoittavan myönteistä suhdetta toisiin lapsiin sekä rakentavia ja mielikuvitus pohjaisia leikkejä. Leikin avulla luodaan kaverisuhteita. Leikki kaverisuhteiden luojana näkyi Harry Potter -leikissä.

Esiopetuksessa ja alkuopetuksessa Marian vahvuutena nähtiin luku- ja kirjoitustaito sekä hyvät kädentaidot. Esiopetuksessa tekninen lukutaito edusti tasoa, jossa Maria saattoi itse lukea tehtävöohjeet. Lukutaito tuki itsenäistä työskentelyä kuten myös kirjoitustaidon hallinta. Kirjoitustaito esiopetuksessa oli suuraakkosten hallintaa ja sana- ja lyhyen lausetason kirjoitusta. Niiden avulla Maria saattoi ilmaista itseään. Alkuopetuksessa teknisen lukutaidon tasoa vahvistettiin, ja Maria saattoi kehittää jo ensimmäisellä luokalla ymmärtävän lukutaidon osuutta. Ymmärtävä lukutaito on merkittävä avain muiden reaaliaineiden oppimiseen sekä matemaattiseen ongelmanratkaisuun. Kirjoitustaidon varhainen oppiminen joudutti oman luovan kirjoitustaidon kehittymistä. Kognitiivisten taitojen varhainen hallinta tuki hyvää koulusuorittumista. Marian kädentaidot nähtiin vahvuutena. Tällä tarkoitettiin Marian kykyä suunnitella ja toteuttaa erilaisia piirroksia, maalauksia, askarteluja ja käsitöitä. Maria suuntautui kädentaitoihin: ensimmäisellä luokalla hän osallistui taiteen perusopetuksessa kuvataidekoulun opetukseen ja toisena vuonna hän oli käsityökoulun oppilas. Koulussa Marian tuotokset keräsivät muiden hyväksyntää ja ihastusta, jolloin Maria sai myönteisiä aineksia omaan minäkuvaansa. Kädentaitojen kautta Maria saattoi kehittää ilmaisutapoja, jotka sopivat juuri hänelle. Mariaa lapsena tai ihmisenä luonnehdittiin tasapainoiseksi, tunnolliseksi ja yritteliääksi. Nämä luonteenpiirteet ovat yhteydessä oppimaan oppimisen taitojen kehittymiseen. Ajattelutaidot, työskentelytaidot ja tiedonhankintataidot edellyttävät myönteisiä persoonallisuuden piirteitä sekä myönteistä asennoitumista oppimiseen.

Aleksi. Tiedonhalu mainitaan Aleksin vahvuutena jo varhaiskasvatuksessa. Aleksi toi omaksumaansa tietoa esiin eläimistä puhuessaan. Tiedonhalu voidaan nähdä kimmokkeena lukutaidon hankkimiseen, innostuksena oppimiseen. Tiedonhalun voidaan tulkita edistäneen kognitiivista oppimista. Lukutaidon ohella Aleksi hallitsi esiopetuksessa luettelemalla laskemisen jo laajemmalla lukualueella kuin ikätoverinsa. Lukujonotaidot auttoivat yhteenlaskun peruseriaatteen ymmärtämistä sekä yhteenlaskun sisäistämistä. Tiedonhalu näkyi oppitunneilla aktiivisuutena ja yritteliäisyytenä työskentelyssä sekä hyvänä yleistietämyksenä. Se oli osoitus siitä, että Aleksi oli maksanut kuulemaansa, näkemäänsä tai lukemaansa tietoa. Aleksin liikunnallisuus tuli esiin eri liikuntalajeissa. Liikunnallisuus ilmeni ketteryytenä, hyvänä kehon koordinaationa sekä kehon hallintana. Aktiivisuus ja sosiaalisuus yhdistyivät liikunnallisuuteen pallopeleissä. Aleksi toimi pelinrakentajana ja noudatti reilun pelin sääntöjä. Sosiaalisuus ilmeni myös toisista lapsista huolehtimisena. Lapsen liikunnallisuus, kuten hyvä pelitaito, voi muodostua kaverisuhteen perusteeksi tai ryhmään pääsemisen edellytykseksi. Siten liikunnallisuus vahvuutena tukee lasten kaverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tiedonhalu, innostus oppimiseen, aktiivisuus sekä yritteliäisyys saattoivat

yhdessä vaimentaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa ilmenneitä ongelmia.

Jenna. Varhaiskasvatuksessa Jennaa luonnehdittiin taitavaksi tytöksi. Taitavuus ilmeni kehityksen eri alueilla. Jenna oppi varhain lukemaan ja kirjoittamaan, hän piirsi mielellään ja oli näppärä käsistään. Esiopetuksessa Jenna suoriutui esiopetustehtävistä itsenäisesti luku- ja kirjoitustaidon avulla. Hän suunnitteli ja toteutti omia askarteluja, mikä ilmentää luovuutta sekä kykyä omaehtoiseen työskentelyyn. Alkuopetuksessa suoriutumisen taso matematiikassa ja äidinkielessä oli muita korkeampi. Teknisen lukutaidon hyvä hallinta mahdollisti harjoittaa luetun ymmärtämistä heti ensimmäisen luokan syksystä alkaen. Ymmärtävää lukemista Jenna pystyi hyödyntämään matematiikassa, jossa häntä kiehtoivat pohdinta- ja ongelmanratkaisutehtävät. Vahvat oppimaan oppimisen taidot, kuten ajattelutaidot, tiedonhankintataidot ja työskentelytaidot tukivat luovaa ilmaisuja. Tunnollisuus, tarkkuus sekä hyvä suunnittelu- ja toteutustaito näkyivät Jennan tuotoksissa. Aktiivisuus, omatoimisuus sekä päämäärätietoisuus auttoivat Jennaa omaksumaan nopeasti uusia asioita kuten englannin kieltä tai pianonsoittoa. Sosiaalisuus vahvuutena näkyi auttamishaluna (esiopetus) ja hienovaraisena lähestymisenä uusissa lapsikontakteissa. Kaverisuhteissa Jenna arvosti rehellisyyttä ja avoimuutta.

Eetu. Varhaiskasvatuksessa leikkiminen nähtiin Eetun vahvuutena. Hyvä mielikuvitus ja kyky jakaa leikki toisten kanssa ovat yhteydessä kaverisuhteiden syntyyn (vuorovaikutustaidot) sekä sosiaalisiin taitoihin. Eetun kiinnostus kirjoihin ja kosketus kirjoitettuun kieleen saivat lukutaidon orastamaan ennen kuin häntä opetettiin lukemaan. Nopeasti omaksuttu lukutaito suuntautui lukuharrastukseksi. Esiopetuksessa Eetua kuvattiin omatoimiseksi perustoiminnoissa. Omatoimisuus vahvuutena tuki hienomotoristen taitojen kehittymistä, mikä näkyi erilaisissa kädentöiden tuotoksissa. Hyvä piirustustaito yhdistyneenä omatoimisuuteen kehitti ongelmaratkaisukykyä sekä työn suunnittelua. Kädentaitojen kautta Eetu sai onnistumisen kokemuksia. Into oppimiseen sekä tunnollisuus kompensoivat tarkkaamattomuuden haittavaikutuksia kouluoppimisessa. Toisesta välittäminen heijastui kaverisuhteisiin ja näkemykseen Eetusta kaverina; hänestä pidettiin ja häneen luotettiin. Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen käyttäytyminen muodostavat pohjan muiden hyväksynnälle (Laine 2005, 124). Sosiaalinen hyväksyntä vahvistaa lapsen sosiaalista minäkuvaa. Vahvuutena sosiaalisuus viestittää hyviä sosioemotionaalaisia sekä sosiokognitiivisia taitoja. Sosioemotionaaliset taidot käsittävät Laineen (2005, 114) mukaan omien ja muiden emootioiden havaitsemisen, käsittelyn ja hallinnan sekä kyvyn asettua toisen asemaan. Sosiokognitiiviset taidot jäsentävät ja prosessoivat vuorovaikutustilanteissa havaittua tietoa sosiaalisten skeemojen ja luokittelun avulla.

4.2.2 Oppimiseen suunnatut tukitoimet

Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa (2005, 35–37) lapsen tuen tarpeen ja sen arvioinnin lähtökohtana on vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteinen tarkastelu lapsen kehityksestä. Kasvatushenkilöstön arvioinnin perustana ovat esimerkiksi ikäkausiarvioinnit, lapsen toiminnan dokumentointi sekä yhteiset havainnot lapsesta ryhmässä. Lapsen tuki voi kohdentua fyysisen, tiedollisen, taidollisen tai sosiaalisen kehityksen osa-alueille. Nämä osa-alueet sisältyvät myös ikäkausiarviointiin. Tuki järjestetään yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi voi toimia oman ryhmänsä jäsenenä ja lapsen varhaiskasvatusta tukemalla. Tuki tulee järjestää heti, kun tuen tarve on havaittu (Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma 2000, 17). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 2010) esiopetuksen yleinen tuki kattaa yhteistyön huoltajien kanssa, lapsen esiopetussuunnitelman, arvioinnin sekä tukipalvelut. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19–25) määritellään oppimisen yleinen tuki.

Taulukossa 6 esittelen, millaisia tukitoimia lapsille suunnattiin omien henkilökohtaisten suunnitelmien pohjalta. Lapsikohtaisen tuen kohdentumisen ja tuen järjestelyt kuvaan tukimuotojen kautta. Tukimuotojen toteutumisen kuvaus pohjautuu lasten oppimissuunnitelmiin, opettajan päiväkirjaan, vanhemman ja opettajan välisiin äänitettyihin keskusteluihin. Tukitoimien taustalla on yhteys lähikehityksen vyöhykkeeseen, sillä lasten ajatellaan olevan kehityksessään sellaisessa vaiheessa, että hänen on tuen avulla mahdollista saavuttaa asetetut yhteiset ja yksilölliset tavoitteet.

TAULUKKO 6. Toteutuneet lapsikohtaiset tukimuodot ja tuen järjestäminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen käytänteissä sekä lapsen itse kokema tuen sisältö

	eriyttäminen	ohjaus ja/tai kodin tuki	tukiopetus	osa-aikainen erityisopetus	luokka-ohjaaja	apuvälineet
Maria* ei tuen tarvetta	äidinkieli	(vk) (1. ja 2. lk)	ei	ei	ei	ei
Aleksi* apua kotona ja koulussa läksyissä ja tehtävissä	äidinkieli	(vk)	lukeminen, kirjoittaminen,	lukeminen kirjoittaminen	x	ei
Jenna* ei tuen tarvetta	äidinkieli ja matematiikka	1. ja 2. luokka	ei	ei	ei	ei
Eetu* kotitehtävissä ja apua tehtävissä oppitunneilla	äidinkieli	(vk) 1. ja 2. luokka	matematiikka	lukeminen kirjoittaminen	x	liikettyyny

* lapsen kokema tuen sisältö, vk= varhaiskasvatusta

Eriyttäminen. Ensimmäisen kouluvuoden syksyllä annoin Marialle ja Jennalle äidinkielen sisällöllisesti eriyttäviä tehtäviä siten, että ne vahvistaisivat tason oikeinkirjoittamista (tavuttaminen) sekä sanatason lukemista. He saivat lisäksi luku- ja kirjoitustehtäviä, jotka kehittivät luetun ymmärtämistä. Vaikka Maria ja Jenna osasivat kouluun tullessaan lukea, he eivät välttämättä hallinneet oikeinkirjoitusta. Niinpä opetusjärjestelyissä Maria ja Jenna toimivat osan äidinkielen oppitunnista muiden lukutaitoisten kanssa omana ryhmänä, mutta osallistuivat koko ryhmän mukana yhteisiin kirjoitusharjoituksiin. Käytin lukutaitoa ryhmän muodostamisen perusteena myös ympäristötiedossa, jolloin lukutaidon omaavat saattoivat hyödyntää omaa taitotasoaan. Tukea tarvitseville voitiin suunnata ohjaajan ja opettajan tuki. Lukutaitoon perustuvien ryhmien käyttöä vähensin sen mukaan, kun kaikki saavuttivat lukutaidon. Myöhemmin Marian lukuläksyissä korostin lyhyitä lauserakenteita lukusujuvuuden kehittämiseksi. Jennalle annoin tarinapohjaisia lukuläksyjä. Aleksin lukuläksyistä oli sovittu, että vanhemmat voisivat lyhentää lukuläksyä, jos se olisi liian pitkä. Eetun ja Aleksin lukuläksyissä tavoitteena oli löytää sellainen lukuläksyn taso ja pituus, joka loisi uskoa ja intoa lukemaan oppimiseen. Lindeman (1998, 7) toteaa, että lukutaidon kehittyminen edellyttää kiinnostusta oppittavaan taitoon. Hidas edistyminen ja heikko menestys heikentävät kiinnostusta taidon harrastamiseen. Motivaation ylläpitäminen vaatii oikeantasoisia tekstejä lukuharjoituksissa. (Äänitetyt keskustelut 2007–2009, päiväkirja 2007–2009.)

Ohjaus ja kodin tuki. Aleksin ja Eetun hienomotorisia taitoja vahvistettiin varhaiskasvatuksessa pienryhmätyöskentelyssä. Se voidaan hahmottaa ohjaamiseksi, jolloin ryhmätoiminnassa tuetaan lapsen oppimisen valmiuksia ja sosiaalista kasvua. Käytännön tukitoimia olivat piirtäminen, leikkaaminen ja värittäminen. Piirtämistä lisättiin myös poikien kotona. Aleksi ja Eetu tarvitsivat ohjausta myös pukeutumisessa (napit ja vetoketjut). Eetu sai kannustusta uusien ruokalajien ja makujen maistamiseen. Esiopetuksessa opettajan ohjaaminen kohdentui Eetun tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja ylläpitämiseen tehtävien teon aikana.

Päivähoidon alkaminen voidaan nähdä siirtymänä. Tähän siirtymävaiheeseen suunnattiin ohjausta Marialle. Lapsen turvallisuudentunnetta vahvistettiin päivähoitoon tulotilanteessa, johon varattiin aikaa sekä aikuinen, joka otti Marian vastaan ja ohjasi hänet lapsiryhmään. Toisena kouluvuonna Mariaa ohjattiin vuorovaikutussuhteiden vahvistamiseen sekä kaverisuhteiden luomiseen. Tyttöjen päivittäisistä tilanteista välitettiin sähköpostiviestejä kotiin sekä käytiin puhelinkeskusteluja asiasta. Tyttöjen väliset ristiriidat käsiteltiin myös oppimissuunnitelman laadintatilanteessa. Tyttöjen vanhemmat seurasiivat yhdessä tilannetta ja olivat yhteydessä myös toisiinsa. Marian äidin kanssa vuoropuhelu ja yhteydenpito auttoivat hahmottamaan kokonaistilannetta tyttöjen ystävyysuhteissa sekä sopimaan käytännön toimenpiteistä eri tilanteissa. Vanhemmat tukivat Marian koulunkäyntiä osallistumalla läksyjen tarkistamiseen sekä tukemalla lukemista kokeeseen.

Aleksin vanhemmat tukivat ja auttoivat häntä kotitehtävissä. Matematiikassa vanhemmat tukivat Aleksin intoa lisätehtävien tekemisessä. He myös opettivat lasta kotona (mm. kellonajoissa). Eetua tuettiin kotona kotitehtävien teossa ja kannustettiin lukuharrastukseen. Jennan kaverisuhteissa ilmenneet ongelmat käsiteltiin yhdessä vanhempien kanssa. Yhteydenottojen kautta välitettiin tietoa tyttöjen käyttäytymisestä sekä kaverisuhteiden vaikutuksesta oppimismotivaatioon. (Oppimissuunnitelmat 2006–2009, äänitetyt keskustelut 2008.)

Tukiopetus. Aleksin tukiopetus aloitettiin toisen vuoden syksyllä. Tukiopetuksessa paneuduttiin kirjoittamisen perustekniikoihin eli vahvistettiin oikeinkirjoitusta ja tuettiin oman luovan kirjoittamisen prosessia. Tukiopetusta jatkettiin koko kouluvuoden aina kolmen peräkkäisen tuitunnin periodeina. Eetun tukiopetus kohdentui matematiikkaan, jossa kertolaskun omaksumista sekä automatisoitumista tuettiin tukiopetuksessa toisen luokan keväällä kolmen tuitunnin periodilla. (Päiväkirja 2007–2009.)

Osa-aikainen erityisopetus. Ensimmäisellä luokalla Aleksille annettiin yksilöllistä opetusta osa-aikaisessa erityisopetuksessa viisi kertaa. Yksilöopetuksessa vahvistettiin tavu- ja sanatason lukemista ja kirjoittamista luokkaopetuksessa opittujen kirjaimien mukaisesti. Erityisopetusta lisättiin toisena kouluvuonna siten, että maaliskuuhun mennessä Aleks oli saanut kahdesti kuussa erityisopetusta pienryhmässä. Pienryhmässä vahvistettiin alkuun sanatason lukemista oppimispelien ja lukuharjoitusten avulla. Vähitellen tuki suunnattiin kirjoitusharjoituksiin, joissa auditiivisen erottelun kautta luotiin pohjaa oikeinkirjoitukselle. (Päiväkirja 2007–2009.)

Ensimmäisen luokan alkuvalmiustestit kertoivat Eetun vaikeudesta tunnistaa alkuaäänteitä ja kirjaimia. Kuikan, Lepolan ja Poskiparran (2006) tutkimus vahvistaa, että nopean sarjallisen nimeämisen avulla voidaan arvioida lapsen lukemisvalmiuksia, vaikka hän ei vielä osaisi numeroita ja kirjaimia. (Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006, 121–122.) Heti alkusyksystä Eetu sijoitettiin ryhmään, jossa alkuaäänteitä harjoiteltiin osa-aikaisen erityisopettajan johdolla. Eetu omaksui nopeasti uudet äänne-kirjainvastaavuudet ja oppi lukemaan marraskuun alussa. Erityisopettajan kanssa sovittiin kevätkaudelle niin sanottu kontrollikäynti, jolloin kartoitettaisiin senhetkinen tilanne lukemisessa. Kevätkaudella Eetu alkoi lukea sujuvammin ja erityisopettajan kanssa pureuduttiin kontrollikäynnillä oikeinkirjoitukseen. Toisen kouluvuoden aikana kontrollikäyntejä jatkettiin kerran lukukaudessa. Silloin harjoiteltiin luetun ymmärtämistä sekä lauserakennetta oikeinkirjoituksessa

Luokkaohjaaja. Luokassamme toimi luokkaohjaaja, jonka pääasiallisena tehtävänä oli tukea diagnosoitujen (4) lasten oppimista. Hän ohjasi Aleksia opettajan ohella tehtävien alkuun pääsemisessä ja tuki suullisten ja kirjallisten tehtäväohjeiden tulkinnessa. Aleks ohjautui vähitellen itse hakemaan neuvoa ja apua luokkaohjaajalta. Eetu sijoitettiin istumaan välillä luokkaohjaajan läheisyyteen, jolloin voitiin karsia ylimääräisiä virikkeitä oppimisympäris-

tössä sekä ohjata tehtävien aloituksessa. Eetu tiedosti selkeästi, että tarvitsee oppitunneilla apua ”vaikeissa kirjoitushommissa”. Kotona hän turvautui kotehtävissä vanhempiin. Luokkaohjaajaa lapset eivät nähneet tukimuotona. (Päiväkirja 2007–2009.)

Apuvälineet. Eetun tarkkaavaisuuden suuntaamista sekä työn alkuun pääsemistä tuettiin liiketyynyllä. Tyyny voidaan asettaa tuolin istuimelle, jolloin lapsi voi työskennellessään ”heijata” itseään tai olla pienessä liikkeessä. Tyyny voidaan asettaa myös lattialle, jolloin jalkapohjia hierotaan siihen. Tyynyn on todettu parantavan keskittymiskykyä. (Päiväkirja 2007–2009.)

4.2.3 Yksilöllisten tavoitteiden ja oppimissaavutusten vastaavuus

Seuraavaksi esittelen oppimissuunnitelmaan kirjattuja lapsen yksilöllisiä kehittämistavoitteita ja tulkitsen tavoitteiden saavuttamista. Koska varhaiskasvatuksessa lapselle ei aseteta orientaatioiden suoritusvaatimuksia eikä ajallisia tai kognitiivisia suoritusvaatimuksia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 27), olen tulkinnut vanhempien toiveet päivähoidolle myös lapsen yksilöllisiksi tavoitteiksi. Perusopetuksessa kirjatut yksilölliset tavoitteet liittyvät luku- ja kirjoitustaitoon sekä oppimaan oppimisen taitojen ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Olen koonnut tavoitteet taitoalueittain ja tavoitteen sisältö on kirjattu lyhyesti taulukkoon 7. Taitoalueittain tarkastelu on yhteydessä lapselle suoritettaviin arviointeihin ja tavoiteasetteluihin varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Lasten taitojen oppimista säädellään oppimissuunnitelmien kautta, kun oppimissuunnitelmiin kirjataan lapsikohtaisia tavoitteita sekä tukitoimet. Tavoitteiden saavuttaminen ja taitojen arviointi muodostavat lähikehityksen vyöhykkeen teoreettisessa mallissa (luku 1.1.2) mahdollisen, eli potentiaalisen tason.

Vanhempien asettamia yksilöllisiä tavoitteita voidaan kuvata sisällöltään laajoiksi. Lisäksi tavoitteissa on nähtävissä tulkinnallisia ja melko abstrakteja sisältöjä, kuten oppimisen ilo tai haasteiden saaminen. Jotkut yksilölliset tavoitteet ovat yhteneväisiä oppiaineille asetettujen tavoitteiden kanssa tai ne ovat yhteydessä lapsen luonteenpiirteisiin. Kognitiivisten tavoitteiden saavuttamista voidaan arvioida tarkemmin, sillä niihin on olemassa selkeät mittarit, kuten koulukokeet. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on oppiaineissa kuvattu taitotaso hyvän osaamisen kuvauksina.

Taulukko 7. Lapsen oppimiselle asetetut tavoitteet

	kielelliset tavoitteet	oppimaan oppimisen tavoitteet	sosiaalisten taitojen tavoitteet	tekninen lukutaito	ymmärtävä lukutaito*
Maria	lukutaidon vahvistaminen (1.lk)	ruokailutavat (vk) ulkoilu ja liikunta (vk) opiskelumotiivaatio (2.lk) opiskelutaitojen kehittyminen (2.lk)	hyvät käytöstavat (vk)	71s/min	ikätasoa*
Aleksi	monipuolinen toiminta: leikkiä, tietoja ja taitoja (vk) oikeinkirjoitus sanatasolla (2.lk) oikea taso lukuläksyissä (1.lk) lukunopeus 70 sanaa minuutissa (2. lk)		sosiaaliset taidot ja hyvät käytöstavat (2.lk)	50s/m	ikätasoa*
Jenna	itseilmaisun kehittämistä (1.lk)	haasteita oppimiselle (.l+2. lk) liikunnan ilo (1. lk) oppimisen ilo (1. lk)	hyvät tavat (vk) toisen lapsen huomioiminen (vk) itsetunnon kehittämistä (2.lk)	80s/m	ikätasoa*
Eetu	lukutaito (1.lk) lukutaito 80 sanaa minuutissa (2.lk)	kiinnostus uusien asioiden oppimiseen (1lk) aloitteellisuuden vahvistaminen (1.+2.lk)	sosiaalisuuteen kasvattaminen (vk)	80 s/m	ikätasoa*

* ymmärtävän lukutaidon tavoite myötäilee ALLU-testin ikäsuositusta, vk= varhaiskasvatus

Tavoitteiden yleisyyden ja tavoitteiden mittaamisen vaikeus johti siihen, että yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista olen verrannut lasten oppimissaavutuksiin toisen luokan keväällä äidinkielessä, matematiikassa ja oppimaan oppimisen taidoissa. Kehityskertomukset paljastavat kuitenkin, että kouluoppimisen pohja on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa syntyneissä taidoissa ja valmiuksissa. Arvioinnin pohjana ovat äidinkielessä ja matematiikassa hyvän osaamisen kuvaukset (POPS 2004). Äidinkielen ja kirjallisuuden hyvän osaamisen kuvauksessa sisältöinä ovat lapsen vuorovaikutus, luku- ja kirjoitustaito sekä suhde kirjallisuuteen. Koulussa oppimaan oppimiselle asetettujen taitojen arviointi kohdentuu pelkästään työskentelyn arviointiin, jolloin todistukseen kirjataan toimiminen ohjeiden mukaisesti, työskentelyn pitkäjänteisyys ja huolehtiminen tehtävistä ja tavaroista. Arviointi pohjautuu havainnointiin, koulukokeisiin 2007–2009 ja lasten itsearviointiin. Sosiaalisista taidoista arvioidaan käyttäytyminen, sääntöjen ja käytöstapojen noudattaminen sekä yhteistyö muiden kanssa.

Äidinkielen tavoitteiden saavuttaminen. Lukutaidon saavuttaminen tai vahvistaminen on yleinen äidinkielen tavoite ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla. Koska kyseisessä perusopetusryhmässä oli koulun alkaessa jo seitsemän (7) lukutaitoista lasta, lukutaidon saavuttaminen voitiin kirjata yksilölliseksi tavoitteeksi, kuten Aleksin ja Eetun kohdalla tehtiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46) ja kunnan opetussuunnitelmassa (2004) *tavoitteena on oppilaan vuorovaikutustaitojen, luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen sekä suhteen luominen kieleen ja kirjallisuuteen toisella luokalla.* Luku- ja kirjoitustaidon saavuttamiselle ei aseteta aikarajaa, joskin toisen luokan kevät on selkeä ajankohta taitojen arvioinnille. Meriniemessä yksilöimme lukutaidon tavoitteet teknisen ja ymmärtävän lukutaidon osuuteen toisen luokan keväällä siten, että hyvä tekninen lukunopeus on vähintään 60–80 sanaa minuutissa sekä ikätason mukainen ymmärtävä lukutaito. Lukutaidon teknistä kehittymistä mitattiin kolmesti lukuvuodessa lukutesteillä. Ymmärtävän lukemisen mittaukset painottuivat 2. luokalle. Ymmärtävän lukemisen ALLU-testi tehtiin toisen luokan keväällä. Tekniselle lukunopeudelle asetetut tavoitteet saavutettiin hyvin lukuun ottamatta Aleksia, jonka tekninen lukutaito jäi tyydyttävän tasolle (50 s/min). Luokan kaikista oppilaista vain yksi jäi välttävälle tasolle, kolme ylsi tyydyttävälle tasolle, seitsemän saavutti hyvän ja neljä kiitettävän tason. Eetu ja Jenna saavuttivat tavoitteen kiitettävästi (80 s/min), Maria hyvin (71s/min). Luetun ymmärtämisessä jokainen lapsi saavutti ikätasoa vastaavan tason, joka turvaa jatkossa muiden reaaliaineiden oppimisen. (Koulukokeet 2007–2009.)

Lukutaidon saavuttamisessa havaittiin eroja. Luku- ja kirjoitustaito voidaan nähdä kehittyvänä taitona, joka edellyttää monien erilaisten osataitojen automatisoitunutta hallintaa ja näiden taitojen yhdistämistä. Lukutaidon tavoitteena on ymmärtää kirjoitetun tekstin sisältö. Hyvän lukutaidon lähtökohta on tekninen eli mekaanisen lukemisen hallinta. Tekninen lukutaito on tarkkaa ja nopeaa sanatunnistusta. Sanatunnistuksen perustana on kielellinen tietoisuus (Lindeman 1998, 6; Kiiveri 2006, 61–63). Luetun ymmärtämisen voi-

daan kognitiivisen psykologian mukaan määritellä koostuvan osataidoista, kuten sanatunnistus, lukustrategia, metakognitio, sanavarasto, taustatiedot ja motivaatio (Lindeman 1998; Kiiveri 2006, 64–66). Jenna oppi lukemaan sanoja 5-vuotiaana, Maria 6-vuotiaana ja Aleksi ja Eetu 7-vuotiaana. Sanojen lukemisen oppimisen eroksi muodostuu suunnilleen kaksi vuotta, ja lauseiden lukemisen oppimisen ero näyttää pysyvän samana. Myös Leppälän (2007, 116) tutkimuksessa lasten väliset erot lukemisessa olivat suuret; sanojen lukemisen ero oli seitsemän kuukautta ja lauseiden lukemisen eroksi saatiin yksi vuosi ja kahdeksan kuukautta. Jennan ja Marian tekninen lukutaito ylitti ensimmäiselle luokalle asetetun tavoitteen.

Tutkimuksessani lukutaidon varhainen saavuttaminen näyttäisi ruokkivan lapsen kirjoitustaidon kehittymistä. Jenna ja Maria yhdistivät esiopetusvaiheessa kirjoituksen piirroksiinsa, ja ensimmäisellä luokalla he hallitsivat lauseason kirjoittamisen. Silvenin, Poskiparran ja Niemen (2004, 160–161) pitkittäistutkimuksen mukaan ennen koulun alkua lukemaan oppineilla lapsilla oli laajempi sanavarasto jo kaksi- tai kolmivuotiaana. Sanavaraston laajuuden lisäksi lukijat hallitsivat taivutusmuotoja jo kolmivuotiaana. Sanavaraston ja taivutusmuotojen varhaisen hallinnan nähtiin ennustavan varhaista lukemaan oppimista. Jennan ja Marian kielellinen kehitys oli vahvaa jo varhaiskasvatuksen aikana.

Matematiikan tavoitteiden saavuttaminen. Matematiikan sisällöissä toisella luokalla (POPS 2004, 157–159) painottuvat matemaattinen ajattelu, peruslaskutoimitusten hallinta, kymmenjärjestelmä paikkajärjestelmänä, mittaaminen yksinkertaisilla mittavälineillä sekä perusmuotojen tunteminen geometriassa. Matematiikan tavoitteiden saavuttamista voidaan kuvata seuraavasti: Matematiikassa *Maria ja Jenna* saavuttivat kaikki keskeiset tavoitteet kiitettävästi. He osoittivat matematiikan käsitteiden ymmärtämistä ja osasivat esittää ratkaisuja suullisesti ja kirjallisesti. He osasivat tehdä vertailuja eri mittayksiköillä ja asettaa asioita järjestykseen. He hallitsivat peruslaskutoimitusten käytön ja osasivat käyttää kymmenjärjestelmää. He tunnistivat ja nimesivät erilaisia tasokuvioita. *Aleksin* kokonaissuoriutuminen matematiikassa vaihteli kiitettävän ja tyydyttävän välillä. Matematiikan keskeiset tavoitteet Aleksi saavutti hyvin. Hän hallitsi yhteen- ja vähennyslaskun perusteet. Aleksi oppi yhteen- ja kertolaskun yhteyden ja osasi merkitä ja laskea kertolaskuja myös sanallisista tehtävistä. Hän tunnisti ja nimesi tasokuvioita. Matemaattisten käsitteiden ymmärtäminen kehittyi vähitellen lukutaidon myötä. Hän oppi luokittelemaan ja vertailemaan. Hän hallitsi peruslaskutoimitukset lukualueella 0–1000 hyvin. Mittaamisen ja mittavälineiden käytön Aleksi hallitsi hyvin. Myös *Eetun* kokonaissuoriutuminen vaihteli matematiikassa siten, että matemaattisten käsitteiden käyttö ja ymmärrys vakiintuivat vähitellen. Matematiikassa Eetu omaksui peruslaskutaidot hyvin. Eetu oppi ymmärtämään yhteen-, vähennys-, kerto- ja jakolaskun periaatteet sekä oppi soveltamaan niitä arkitilanteissa. Soveltavissa tehtävissä sekä ongelmanratkaisua vaatineissa tehtävissä hän selviytyi vaihtelevasti. Käsitteiden ja ohjeiden tulkinnessa ilmeni vaikeuksia. Hän oppi tekemään vertailuja, luokitteluja ja järjestyksiä

erilaisilla välineillä (POPS 2004, 160). Geometrian ja mittaamisen oppisisällöt Eetu omaksui kiitettävästi. Hän hallitsi kappaleiden perusmuodot ja mittaamisen periaatteet. (Matematiikan koulukokeet 2007–2009.)

Matematiikan sisältöjen omaksumisessa voidaan huomata eroja lukujonotaidoissa sekä laskutoimituksissa. Lukujonotaitoja omaksuttiin esiopetuksessa (Aleksi ja Eetu), mutta pääsääntöisesti lukujonotaidot vahvistuivat toisen kouluvuoden aikana. Jenna sai matematiikassa ongelmanratkaisutehtäviä, joissa lukualue oli senhetkistä luokkaopetusta laajempi. Opetusvälineenä käytettiin myös tietokonepohjaisia opetusohjelmia, joiden avulla Jenna itse pystyi arvioimaan ja ohjaamaan omaa oppimistaan. Aunola, Leskinen, Lerkkanen ja Nurmi (2004, 708) toteavat tulostensa osoittavan, että yksilölliset erot matematiikassa kasvavat siirryttäessä kouluun. Nopeimmin matematiikassa edistyvät ne lapset, joilla matemaattiset taidot ovat kehittyneet jo esiopetuksessa. Lukujonotaidot ennustivat matematiikan osaamista sekä sen kehittymistä. Tutkimuksessa ei sukupuolella havaittu olevan vaikutusta matematiikan osaamisessa.

Sosiaalisen kasvun ja oppimaan oppimisen yksilölliset tavoitteet. Marian tavoitteiksi oli asetettu opiskelutaitojen ja kaverisuhteiden kehittäminen. Varhaiskasvatuksessa yksilöllisiksi tavoitteiksi asetettiin sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä omatoimisuus pukemisessa. Kaverisuhteiden kehittymistä tapahtui toimintavuoden aikana, joten siltä osin tämä tavoite voidaan katsoa saavutetuksi. Itsenäistä pukemista harjoiteltiin tunnistamalla omat vaatteet sekä tuettiin oikeaa pukemisjärjestystä. Esiopetuksessa yksilöllisiä tavoitteita ei asetettu. Sitä selitettiin Marian ”hyvällä kehitystasolla”. Tyttöjen yksilöllisten tavoitteiden asettelussa heijastuivat kaverisuhteet toisen kouluvuoden alussa. Kaverisuhteiden seurannalla pyrittiin välittämään tietoa tyttöjen kotiin päivittäisistä tilanteista. Kaverisuhteet vakiintuivat toisen kouluvuoden loppuun mennessä ja tyttöjen välienselvittely väheni. Maria onnistui ylläpitämään hyviä ystävyysuhteita koulussa. Hyvä suoriutuminen oppimistehtävissä sekä koulukokeissa ilmentävät oppimismotivaation säilymistä. Opiskelutaitojen kehittymiseksi voidaan tulkita ajattelutaitojen, käsitteiden ja yhteistyötaitojen kehittyminen.

Aleksin tavoitteiksi oli kirjattu sosiaaliset taidot ja hyvät käytöstavat. Sosiaalisten taitojen kehittymistä kuvastavat monipuoliset leikit sekä kaverisuhteiden pysyvyys. Yhteistyötaidot leikkien rakentumisessa sekä sääntöjen noudattamisessa heijastavat sosiaalisuutta. Toisen huomioonottaminen on oman vuoron odottamista sekä eläytymistä toisen tunteisiin. Päiväkoti-kouluyksikön järjestyssääntöjen noudattaminen kuvaa käyttäytymiselle asetettuja tavoitteita ja niiden saavuttamista (POPS 2004, 264). Hyvien tapojen omaksumista voidaan katsoa tapahtuneen, sillä Aleksille ei kirjattu rangaistuksia.

Jennan tavoitteiksi oli kirjattu oppimisen ilo, liikunnan ilo ja itsetunnon kehittäminen. Oppimisen haasteita tarjottiin heti ensimmäisen luokan syksystä. Jennalle suunnattiin äidinkielessä kirjoittamista kehittäviä harjoituksia sekä luetun ymmärtämiseen tähtääviä lukuharjoituksia. Jennan toiveesta hänelle annettiin matematiikassa niin sanottuja pohdintatehtäviä, joiden te-

keminen perustui lapsen omaan aktiivisuuteen ja mielenkiintoon. Liikunnan ilo ja rohkeus vahvistuivat vähitellen. Poikavaltaisessa liikuntaryhmässä tytöt olivat alkuun altavastaaajina pallopeleissä ja nopeutta vaativassa lajeissa. Tytöille erikseen suunnattujen harjoitteiden kautta luotiin mahdollisuus pelitilanteisiin, joissa tyttöjen pelitaitoon vähitellen alettiin luottaa. Jenna kehittyi hyvin perusliikuntamuodoissa, kuten luistelussa, hiihdossa, uimisessa ja telinevoimistelussa. Oppimisen ilo syntyy myönteisistä oppimiskokemuksista ja niitä Jenna osasi nimetä itsearvioinneissaan. Itsetunnon myönteistä kehitystä tukivat seuraavat tekijät: Jenna tunnisti onnistumisia koulunkäynnissä ja uskalsi olla oma itsensä. Hän asetti itselleen tavoitteita ja uskoi itseensä. Hän piti itseään taitavana ja arvostettuna omassa ryhmässään (Aho 2005, 26–27). Scheinin (2003, 9) mukaan itsetunto muodostaa persoonallisuuden syvärakenteen, jonka perusta on varhaislapsuuden kokemuksissa ja lapsen suhteessa vanhempiin. Tästä syystä itsetunto ei muutu kovin herkästi ja koulun mahdollisuudet vaikuttaa itsetuntoon ovat rajalliset.

Eetun tavoitteisiin sisältyivät kiinnostus oppimiseen, aloitteellisuuden lisäämiseen ja sosiaalisuuteen kasvamiseen. Mielenkiinto uusien asioiden oppimiseen säilyi alkuopetuksen ajan. Sitä voidaan perustella sillä, että *Eetu* osasi kuvata oppimiansa uusia asioita ja hän iloitsi niistä avoimesti. Innostus uuden oppimiseen välittyi myös kotiin, kuten lintubongaus, josta äiti kertoi opettajan tapaamisessa sanoen (15.4.2008): *”Siellä se (Eetu) meni kiikareiden kanssa. Selitti, että kun me ollaan sinne metsäretkelle menossa ja pitäisi bongata niitä lintuja. Niin se meni metsänreunassa kiikareiden kanssa.”* *Eetua* kuvattiin itsenäiseksi ja omatoimiseksi lapseksi. Kuitenkin työhön ryhtyminen ja tehtävien aloittaminen olivat hankalia. *”Työhön tarttumisen vaikeudet”* havaittiin sekä kotona että koulussa. Kotona se ilmeni hitautena ruokailussa, pukemisessa ja siirtymisissä paikasta toiseen. Ruokailu- ja pukemistilanteet koulussa muistuttivat kotitilanteita. Hitaus tehtävien aloituksessa ja halu selvitä tehtävissä itsenäisesti muokkasivat kuvaa heikoista työskentelytaidoista. Jo varhaiskasvatuksessa havaittu tarkkaavaisuuden ja muistin kehittymättömyys voivat selittää *”aloittamisen”* ongelmaa. (Päiväkirja 2007-2009.)

Eetun tyyliä toimia ja reagoida voidaan nimetä temperamentiksi. Keltikangas-Järvisen (2006, 14–17) mukaan temperamentti ei kerro mitään ihmisen suorituksen tasosta, tavoitteista tai kyvykkyydestä. Ympäristö ja kasvatusta muokkaavat temperamenttia, sillä ne määräävät, mitä temperamenttia saa osoittaa ja mitä piirteitä saa tuoda esiin. Keltikangas-Järvinen (mt., 2006) toteaa, ettei kasvatuksella muuteta itse temperamenttia tai pyritä poistamaan joitain piirteitä, vaan sillä ohjataan käytöstä. Temperamentin huomioonottaminen tarkoittaa sitä, että kasvatuksen tulee olla yksilöllistä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 53.) *Eetun* keskittymistä oppimistilanteissa ohjattiin liiketyynyn ja luokkaohjaajan avulla. Koska *Eetu* oli syntynyt aivan loppuvuodesta, oli fyysisen iän vaikutus huomioitava käyttäytymisen muutoksissa. Hänelle an-

nettiin aikaa tehtävistä suoriutumiseen, jotta alkuun pääsemisen ongelma ei vaikuttaisi arvioinnissa lopputulokseen ja osaamisen määrittelyyn.

Oppimisen eriaikaisuus. Kuvaukseni nostaa esiin, että taitojen valmiudet kehittyvät jo varhaiskasvatuksessa. Ennen kouluikää lapsella on takanaan monenlaista harjoittelua kielen, oppimaan oppimisen ja sosiaalisten taitojen alueilla. Harjoittelu yhdistetään mallista oppimiseen. Jäljittely ja mallioppiminen ovat uuden taidon tärkeitä sosio-kognitiivisia strategioita, joiden avulla taidot sisäistetään ja myöhemmin hallitaan itse (Hannula & Lepola 2006, 11). Jenan ja Marian taitotaso äidinkieleessä, matematiikassa ja oppimaan oppimisen taidoissa mahdollistivat itsenäisen työskentelyn luokassa. Hidas käsitteiden ymmärtäminen sekä omaksuminen viivästyttivät Aleksin kirjoitustaidon kehittymistä sekä sanallisten tehtävien suorittamista. Vaikeus ohjeiden ymmärtämisessä ja tulkinnessa heijastuivat työskentelytaitoihin. Toiminnanohjauksen sekä keskittymiskyvyn heikko taso näkyivät Eetun työskentelytaidoissa. Esiopettajan pitkät poissaolot heijastuivat lasten esiopetussuunnitelmien sisältöön ja toteutukseen. Jälkeenpäin on vaikea arvioida, miten paljon esimerkiksi Eetun keskittymiskykyä tai Aleksin itsetuntoa olisi yksilöllisten tavoitteiden kautta voitu tukea enemmän.

Taitoalueiden lähempi tarkastelu osoittaa, että niihin sisältyy osataitoja tai osaprosesseja ja että ne voivat rakentua hierarkkisesti. Oppimisvaikeuksien kartoittamisessa on hyödynnetty taidon ajattelemista erilaisina osataitoina. Luku- ja kirjoitustaito muodostuvat erilaisista osataidoista ja osaprosesseista. Siksi luku- ja kirjoittamisongelmien arviointi ja kartoitus edellyttävät osataitojen ongelmamäärittelyä (Mäki, Kinnunen & Vauras 1999, 319). Myös ajattelutaidot voidaan jakaa osataitoihin, kuten päättely tai soveltaminen, ja sosiaaliset taidot vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin. Näitä tarkastelemalla voidaan löytää sellaisia strategioita, joista lapsi hyötyy omassa toiminnassaan. Taitonäkemyks suuntaa huomion niihin prosesseihin, joihin voidaan ohjauksen ja harjoittelun avulla vaikuttaa (Hannula & Lepola 2006, 13). Siksi opettajan tulisi tunnistaa ja tiedostaa oppimisen taustalla olevien osataidot tai oppimisprosessit. Kielellisten taitojen voidaan havaita olevan vahvasti yhteydessä muihin tutkimuksessa tarkasteltuihin taitoihin. Puheilmaisu, sanavarasto ja vuorovaikutus muokkaavat ajattelua ja yhteistoimintaa. Käsitteiden oppiminen on päättelyn ja soveltamisen edellytys. Sosiaalisissa suhteissa puheilmaisu ja kommunikointi ovat tapoja tehdä itsensä ymmärretyksi. Kielelliset taidot määrittävät muuta oppimista. Lepolan (2006, 46) mukaan varhain opittu lukutaito auttaa suoriutumaan paremmin myös luetun ymmärtämisen tehtävissä. Luetun ymmärtäminen on edellytys tiedonhakuun ja muun oppiaineen omaksumiseen. Vaikka lapsen taitoalueiden kehitys ilmenisi epätasaisena, jokin taitoalueista voi muodostua lapsen vahvuudeksi.

4.3 Avauksia yksilöllisyyteen

Tämän luvun tarkoitus on syventää vastausta toiseen tutkimusongelmaan oppimissuunnitelmasta lapsen yksilöllisen oppimisen ilmentäjänä. Luku pohjautuu neljän vuoden etnografiseen seurantatutkimukseen lasten oppimissuunnitelmista. Esittämistavaksi muodostuivat kronologiset⁵² kehitystarinat. Kehitystarinoista voisi käyttää myös nimitystä oppimistarina. Kronqvist (2011) kuvaa oppimistarinat tarinoiksi lapsen oppimisesta. Opettaja dokumentoi lapsen työskentelyä ryhmässä tai yksin. Se on tarinaksi puettu kuvaus lasten toiminnoiksi, jossa keskitytään havainnoimaan, mitä lapset osaavat tehdä ja mistä he pitävät. Myös vanhemmat saavat laatia tarinoita. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 138–140.) Käytän nimitystä kehitystarina, koska tarinoissa lasten oppimista kuvataan useamman vuoden ajalta. Kehitystarinat tuovat mukanaan sosiokulttuuriseen tutkimussuuntaan liitetyn historiallisen ulottuvuuden. Aineistona on käytetty lasten varhaiskasvatussuunnitelmia (2005–2006), esiopetussuunnitelmia (2006–2007), perusopetuksen oppimissuunnitelmia (2007–2009) sekä lasten kasvun kansioita ja ikäkausiarvioiteja.

Esittelen vain Aleksin ja Jennan kehitystarinat, koska kehitystarinoista muodostui hyvin laajoja. Olen valinnut taitoalueet tarinoihin siten, että ne kuvastaisivat molempien lasten yksilöllisten taitojen kehittymistä, ominaisuuksia ja sekä oppimista edistäviä että estäviä tekijöitä. Taitonäkökulmasta muodostui eräs lähestymistapa lapsen oppimissuunnitelmaan. Taitoalueisiin pohjautuva tulkintakehys mahdollisti oppiainerajat ylittävän tarkastelun ja narratiivisen otteen. Kehitystarinoissa seurataan yksittäisen lapsen taitojen kehittymistä kolmessa eri kontekstissa; varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Aiemmissä luvuissa (4.1 ja 4.2) on osoitettu, miten lapsen osaaminen (taidot) on sidoksissa niin tavoitteisiin kuin tukitoimiin. Kehitystarinoissa näkyy taitojen oppimisen kontekstuaalisuus ja taitojen yhteys lapsen oppimissuunnitelmiin ja niihin liittyviin ikäkausiarvioiteihin.

Aloitan kuvaamalla Aleksin kielellisten taitojen kehittymistä, koska Aleksille oli kirjattu kielellisiä tavoitteita sekä varhaiskasvatussuunnitelmaan että perusopetuksen oppimissuunnitelmaan. Jennaa luonnehdin oppimaan oppimisen taitojen kautta, koska Jennalle suunnatuissa tavoitteissa oli oppimaan oppimisen sisältöjä. Lisäksi oppimaan oppimisen taidot muodostavat merkittäviä taito-alueita lapsen kokonaiskehityksessä. Seuraavissa kehitystarinoissa keskeisiä teemoja ovat taitokuvausten ohella tiedonhalu, sosiaalisuus sekä lahjakkuuden tukeminen.

52 Päivähoitojärjestelmä ja perusopetus jakavat lapset ryhmiin kronologisen iän mukaan, jossa on monenlaisia ikäryhmiä, esimerkiksi ikävuodet 1-3, 1-4, 3-4, 3-5, 3-6/7 sekä sisarusryhmiä. Peruskoulun oppilaat kulkevat syntymävuoden perusteella perustetuissa vuosiluokissa.

4.3.1 Tiedonhaluinen Alekski

Alekski on ollut Meriniemen päiväkodissa yksivuotiaasta lähtien. Aleksille on laadittu varhaiskasvatussuunnitelma vuodesta 2003 alkaen ja sitä on päivitetty kolmesti (2004, 2005, 2006). Esiopetusvuoden jälkeen Alekski osallistui koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaan. Aleksilla on yksi vanhempi sisarus. Perheen asumismuotona on rivitalo. Perheessä harrastetaan liikuntaa. Vanhemmat ovat kokeneet tärkeänä rajojen merkityksen lapsen kasvatuksessa. Aleksin harrastukset olivat paini ja jalkapallo.

Kielelliset valmiudet. Aleksia luonnehdittiin varhaiskasvatuksessa tiedonhaluiseksi ja toisinaan herkäksi. Hän tutustui toisiin lapsiin nopeasti. Alekski piti ulkoilusta, leikkimisestä ja kirjojen katselusta. Alekski seurasi mielellään luonto-ohjelmia televisiosta ja hän on ollut jo varhain kiinnostunut eläimistä. Aleksin pieni tarina kuvastaa eläinten lajituntemusta sekä eläinten elinolojen tuntemusta. Tarina on osoitus tarkkaavaisuudesta ja hyvästä muistista. Sannavarasto on kehittynyt hyvin. Aleksin tarina on vuodelta 2005, jolloin hän oli 5-vuotias.

Lehdet muuttuu keltaseks ja hirvellä on rasvakerros että se selviää talven. Linnut lentää etelään. Porollakin on rasvakerros, porokin elää talven. Orava vaihtaa väriä harmaaks. Tulee talvi. Lehdet punastuu syksyllä. Karhut menee talviunille. Kärppä on valkoinen, sillä on ruskea häntä. Sammakko menee mudan alle nukkumaan. Sudet ulvoo. Hiiri menee lehtien alle. Pupu vaihtaa valkoseks väriä. (Kasvun kansio, varhaiskasvatus 2005.)

Aleksin kielellinen ilmaisu perustui vahvaan puheilmaisuun varhaiskasvatuksessa. Viisivuotistarkistuksen puheseula (2005) vahvisti, että Aleksin artikulaatio oli selkeää ja kerronta johdonmukaista. Kokonaisilmaisu oli hyvää. Hän omasi tarkkaa tietoa, jonka hän muisti ja osasi yhdistää kerronnassa. Aleksin kuvallisessa ilmaisussa painottuivat tarkkaa väritystä vaativat tehtävät. Omissa piirroksissa Alekski hahmotti ihmiskehon vielä pääjalkaisina. Värien käyttö oli vahvaa ja rohkeaa ja Aleksin piirrokset olivat ilmeikkäitä. Esiopetuksessa Aleksia kuvattiin sosiaaliseksi ja avuliaaksi. Opettaja kertoi Aleksin pärjäävän hyvin poikavaltaisessa porukassa. Esiopetusvuonna kuvallisessa ilmaisussa ihmiskehossa näkyi kolmiomainen vartalo, mutta kehon osat alkoivat hahmottua. Piirtämiseen yhdistyi toiminnallisuus ja puhe.



Kuva 6. Aleksin toiminnallinen piirros vuodelta esiopetuksessa

Aleksin artikulaatio, kerronta ja ilmaisu olivat selkeää esiopetuksessa. Ensimmäisellä luokalla Aleks näkyi ja kuului luokassa. Hän kertoi mielellään tapahtumista ja osallistui keskusteluihin. Aleks kysyi, vastasi, selitti ja muisti asioita hyvin. Hän osasi kuvata ja kertoa havainnoistaan, tapahtumista sekä kokemuksistaan ryhmässä. Hän esiintyi aktiivisesti lyhyissä vuoropuheluissa lukutaidon karttuessa.

Käsitteiden oppiminen. Aleks käytti varhaiskasvatuksessa sijaintikäsitteitä ja yläkäsitteitä. Hän osasi nimetä ja osoittaa oikean kuvan ja yhdistää sen yläkäsitteeseen. Hän hallitsi tuttuja peruskäsitteitä, kuten eläimet, ihmiset kasvit jne. Hän osasi vastata perustelemalla miksi- kysymykseen. Esiopetuksessa Aleks oli omaksunut ja ymmärtänyt matemaattisia tila- ja aikakäsitteitä. Hän omaksui alustavasti suomen kielen kielioppitermejä ja lukemaan oppimisen peruskäsitteitä. Ensimmäisellä luokalla viitteitä käsiteongelmista huomattiin alkuvalmiustestin matemaattisten valmiuksien osiossa. Aleks ymmärsi kuitenkin hyvin arjen peruskäsitteitä ja varsinkin luontoon liittyviä käsitteitä. Käsitehallinnan heikkous näkyi luokkatilanteessa vaikeuksina seurata ohjeita ja toimia niiden mukaan. Toisella luokalla käsitteiden hallinta heikensi suoriutumista matematiikan kokeissa. Ympäristö- ja luonnontiedossa käsitteiden ymmärtämisen vaikeus näkyi siten, että uusien käsitteiden muistaminen ja yhdistäminen oli hankalaa. Painiharrastukseen kuuluvia termejä Aleks käytti kuitenkin varmasti.

Luku- ja kirjoitustaito. Varhaiskasvatuksessa Aleks oli kiinnostunut kirjaimista ja hän osaisi kirjoittaa oman nimensä suuraakkosilla. Hän yhdisti nimeen numeromerkintänä oman ikänsä. Esiopetuksessa äänne- ja kirjainvas- taavuus oli alkanut kehittyä. Marraskuulla 2007 seurasin, kun Aleks suoritti kuusivuotispaketin tehtäviä, ja olen kuvannut hänen suoriutumistaan tehtävissä päiväkirjaani:

Aleksi oli hyvin tarkkaavainen ja seurasi tarkasti Pirjon merkintöjä edessä oleviin papereihin. Hän vastasi rauhallisesti ja kiinnitti katseensa opettajaan. Ensimmäinen osio, joka liittyi hahmotukseen, oli Aleksin kohdalla heikkoa suoritustasoa. Matematiikan tehtävissä osaaminen perustui sormilla laskemisen vahvaan tekniikkaan. Lisäksi hän vahvasti laskemista taktillisen tuntoaistin kautta, sormet kävivät leuassa laskemisen kulessa. Aleksi keksi saada tukea luokan seinillä olevista numeroista ja välillä kohdisti niihin huomionsa hyvin tarkkaan. Lukujonotehtävissä hän käytti niitä hyödykseen. Kielellisen tietoisuuden tehtävissä Aleksi tunnisti paljon kirjaimia, mutta ei osannut yhdistää niitä äänteisiiin. Hän arvasi täysin sanojen alkukirjaimet. Kuitenkin tavutustehtävistä Aleksi selvisi yllättävän hyvin. Aleksin väsyminen alkoi näkyä siten, että hän nojasi päätä käsiin ja vastaukset alkoivat kuulua hiljaisemmin. Alkuun reipas ja kuuluva ääni hiljeni epäselväksi puheeksi. (Ote päiväkirjasta 2007, 6-vuotistarkistus 2007.)

Esiopetuksessa kevääseen mennessä Aleksi oli oppinut tunnistamaan sanojen alkuäänteitä ja hän tunnisti lähes kaikki kirjaimet. Hän osasi rytmittää sanoja tavujen mukaan. Koulun alkaessa elokuussa 2007 suoritetuissa alkuvalmiustesteissä alkuäänteiden ja kirjainten tunnistamisesta Aleksi suoriutui hyvin. Päiväkirjaan olin kuvannut lokakuussa 2007 Aleksin hienomotoriikasta ja työskentelystä näin:

Aleksin hienomotoriikka on vielä kömpelöä ja hänen on vaikea saada kirjain tai numero mahtumaan sille tarkoitettuun kirjoitusväliin. Numerot ja kirjaimet kääntyvät nurinpäin. Äänteen ja kirjaimen yhteys alkaa olla selvä, mutta kahden äänteen yhdistäminen tuottaa vaikeuksia. Matematiikassa hän tarvitsee apua oppitunnilla. Käsitteet ja tehtävien alkuun pääseminen tuottavat jonkin verran ongelmia. Hassua, miten Aleksi ei etene tehtäviä tehdessään järjestyksessä, vaan hyppii sivulta toiselle ja valitsee mielessään, minkä tehtävän tekee seuraavaksi. (Ote päiväkirjasta 2007, 1. luokka.)

Aleksin mekaaninen lukutaito kehittyi siten, että marraskuussa luki tavuja hyvin ja hän sai sanoistakin selvää. Joulukuussa hän luki 9 sanaa minuutissa, ja huhtikuussa lukunopeus oli noussut 33 sanaan minuutissa. Lukemistekniikassa häntä ohjattiin koodaamaan sana hiljaa mielessä ja sitten toistamaan se ääneen. Hän tarvitsi kuitenkin auditiivisen vahvistuksen lukemastaan ja tavuittain lukemista jatkettiin. Kirjoitetuista sanoista puuttui vielä kirjaimia. Kirjoitustaito kehittyi siten, että joulukuun mennessä Aleksi kirjoitti tavuja. Tammiukuun lopussa 2008 Aleksi luki lyhyitä lauseita.

Ensimmäisen luokan kevätkaudella näkyi viitteitä lievistä lukihäiriöistä: sanoista puuttuivat pitkät vokaalit ja geminaatat. Vaikeuksista huolimatta innostus kirjoittamiseen säilyi. Mekaanisen lukutaidon kehitys jatkui toisella luokalla suotuisasti. Lukurytmissä oli kuitenkin havaittavissa puutteita, koska lauserajat rikkoutuivat. Aleksi luki monotonisesti eikä ymmärtänyt lukemaansa. Toisen kouluvuoden kevääseen mennessä mekaaninen lukunopeus kasvoi 55 sanaan. Oma käsiala muotoutui vähitellen ja Aleksi nautti omien tarinoiden kirjoittamisesta.

Lukuharrastuksen kehittyminen. Kirjat ovat viehättäneet Aleksia jo pienestä pitäen. Hän katseli itseksensä eläinkirjoja ja valitsi eläinkirjan myös aikuisen luettavaksi. Hän katseli kuvia kirjoista ja vaihtoi ajatuksia kuvista kaverin kanssa. Esiopetuksessa Aleksia kuunteli mielellään satuja ja hän oli kiinnostunut kirjoista. Lukutaidon karttuessa Aleksia alkoi lukea lyhyitä lukemaan opeteteleville suunnattuja kirjoja. Hän kokosi luokan lukudiplomiin erityyppisiä kirjoja, mutta valitsi mielellään suuren fonttikoon ja selkeäsanaisen tekstin. Lyhyiden kirjojen lukeminen ruokki lukuinnostusta. Vaativampia tietokirjoja hän tarkasteli kaverin kanssa. Eläinaiheiden lisäksi Aleksia kiehtoivat historia, biologia ja maantiede. Toisena kouluvuonna kirjastokäynnit laajensivat lukuharrastusta. Aleksia sai oman kirjastokortin. Omaehtoinen lukuharrastus vahvistui myös kotona.

Vuorovaikutustaidot. Aleksia leikki mielellään poikaryhmässä. Leikit olivat toiminnallisia, kuten lohikäärmeleikki ja palapelit. Aleksin leikki oli toiminnallisuuden lisäksi vuorovaikutteista sekä verbaalista. Hän ilmaisi puhuen, mitä tehdään. Esiopetusvuoden (2007) kenttämuistiinpanoissa kuvasin Aleksia leikkitalanteissa aloitteelliseksi. Hän haki ryhmässä peli- tai leikkikaveria ja ehdotteli leikitapoja. Pelitalanteessa Aleksia noudatti sääntöjä ja valvoi, että muutkin noudattivat. Välituntileikkeihin kuuluivat kiipeily ja pikkuautoilla leikkiminen hiekkalaatikolla. Toisella luokalla leikki painottui jalkapallon pelaamiseen. Aleksia hakeutui leikkimään myös muiden ryhmien poikien kanssa, eli vuorovaikutus ylitti luokka- ja ikäraajat. Luokkatilanteessa Aleksia kertoi ja osallistui aktiivisesti oppitunteihin. Kun Aleksia kohtasi toisen lapsen, hän kuunteli ja teki aloitteita. Hän seurasi toisten lasten puuhia ja kertoi opettajalle tapahtumista välitunnilla tai naulakolla. Kontaktin ottaminen aikuiseen oli rohkeaa ja luottavaista.

Aleksin varhainen kielen kehitys perustui vahvaan puheilmaisuuteen, jolloin kerronta ja ilmaisu olivat oppimaan oppimisen kantava pohja. Esiopetusvuosi vahvisti kielen kirjoitettua perustaa ja Aleksia saavutti kirjaintietoisuuden, eli grafeemisen tietoisuuden. Kirjaintietoisuus auttaa lasta ymmärtämään, että kirjoitetut symbolit, grafeemit, edustavat puhutun kielen äänneitä (Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006, 96). Aleksia osallistui kouluvalmiuden sekä yksilö- että ryhmätettiin, joista hän selviytyi hyvin. Kontrolloidusta piirrostehtävästä hän suoriutui esiopetusvuonna heikosti, mutta koulun alkaessa hän saavutti siinä hyvän tason. Aleksilla havaittiin vaikeuksia lukemaan oppimisessa ja oikeinkirjoituksessa. Koulussa käsitteissä ilmenneet ongelmat yhdistyivät havaintotoimintoihin siten, että suullisten ja kirjallisten ohjeiden seuraaminen oli vaikeaa. Se näkyi myös vaikeutena sovittaa kirjain tai numero sille varattuun riviväliin. Lukemissuunta tai laskutehtävien järjestys vakiintuivat harjoittelun kautta. Havaintotoiminnan, hienomotoriikan ja käsitteiden ymmärtämiseen liittyneiden ongelmien yhteisvaikutus näkyi keskittymiskyvyssä ja tarkkaavaisuuden suuntaamisessa. Oppimistilanteissa Aleksia vaikutti välillä rauhattomalta ja työskentely oli katkonaista.

4.3.2 Lahjakas ja haaveileva Jenna

Jennan perheessä on kolme lasta. Kaksi vanhempaa sisarusta olivat aloittaneet koulunkäynnin myös Meriniemessä. Perhe rakensi Jennan esiopetusvuonna omakotitaloa. Päiväkodissa Jenna oli aloittanut yksivuotiaana. Perhe piti kasvatuksessa tärkeänä yhteisiä sääntöjä sekä lapsen kannustamista kehumalla.

Varhaiskasvatussuunnitelma tuo ilmi, että Jenna on aktiivinen, omatoiminen ja taitava tyttö. Jennaa luonnehdittiin myös ”hennoksi, iloiseksi tytöksi”. Varhaiskasvatuksessa Jennan lempileikkejä olivat eläinleikki, piirtäminen, värittäminen, palapelien teko, kotileikit ja barbit. Jennan leikkejä kuvattiin kestoltaan pitkiä ja hänellä oli useita kavereita.

Ajattelutaidot. Jennan varhaiskasvatussuunnitelma välittää kuvaa työstä, joka on perustaidoiltaan omatoiminen ja reipas. Viisivuotistarkistuksessa Jenna selvitti muistamista ja tarkkaavaisuutta vaativat sana- ja numeroketjut ikätasoa vastaavasti. Kuusivuotistarkkailussa matemaattiset valmiudet kartoitetaan lukujonotaitojen, numero-lukumäärä vastaavuuden ja yksinkertaisten yhteen- ja vähennyslaskutoimitusten avulla. Lisäksi arvioidaan järjestyslukujen ymmärtämistä. Jennan matemaattiset valmiudet osoittautuivat hyviksi. Kisu Pikkukuun matematiikan tehtäviä selostaessaan Jenna luettelee ja tunnistaa lukuja. Hän laskee yhteen, vertailee ja järjestää. Jenna hallitsi lukujen hajottamisen ja kokoamisen niin kolikko- kuin setelirahoilla.

No esimerkiksi nyt no tässähän on kaks euroa kaks ykköseurosta siitä tulee yhteensä kaks euroa. Sitte tässä on kuus ykköseuroa siitä tulee yhteensä kuus euroa. Sitte täs on nää neljä ja toiseenki kertaan neljä nii siitä tulee kaheksan. Tässä on viitosseteli siitä tulee ku lisää yhden ykköseuron siihen mukaan siitä tulee kuus euroa. Täs on viis euroa ja no täs on niinku siis viisi euron seteli sitte ku siihen lisää kolme ykköstä lisää siitä tulee kaheksan. (Jennan haastattelu 2007, 1. luokka.)

Ensimmäisellä luokalla Jenna suoriutui matematiikan perustehtävistä kiitettävästi ja nopeasti. Hän toivoi opettajalta sellaisia tehtäviä, ”joissa saisi pohtia”. Hänelle annettiin perustehtävien lisäksi kaksi erillistä matematiikan harjoituskirjaa, joissa lukualue oli laajempi ja tehtävissä painotettiin ongelmanratkaisua. Jenna innostui aluksi pohdintatehtävistä, mutta joulua kohden into väheni. Maaliskuulla hän ei enää kokenut niitä tarpeellisiksi. Yllättäen Jennalla oli vaikeuksia tunnistaa viikonpäivä ja yhdistää päivämäärä, viikonpäivä ja vuodenaika viikkopäivyrissä. Myös ajan laskeminen ja merkitseminen kello-oppimisvälineellä tuotti vaikeuksia. Kellonajoista puolet ja täydet tunnit Jenna kertoi opetelleensa kotona äidin kanssa. Harjoittelun kautta Jenna omaksui ajan merkitsemisen ja laskemisen analogiseen kelloon. Hän oppi luettelemaan kuukaudet ja yhdisti niihin järjestysluvun. Ajan mittaaminen ja merkitseminen vahvistuivat toisella luokalla siten, että digitaalinen kellonaika tuli tutuksi. Jenna ymmärsi heti kertolaskun periaatteen, mutta ei osannut soveltaa yhteenlaskun yhteyttä kertolaskuun. Myöhemmin hän selvitti

myös soveltamista vaativat tehtävät kiitettävästi ja suoriutui kiitettävästi toisen kouluvuoden matematiikan opinnoissa.

Oppimaan oppimisen taidoiksi luetaan myös kyky suunnitella. Jennalla oli selkeä kokonaisnäkemys valmistettavista kädentöistä. Hän valitsi materiaalit ja värit tarkasti. Ne hän kokosi pöydälleen. Sen jälkeen hän aloitti työnsä toteutuksen ja eteni vaiheittain loppuun asti. Työt olivat viimeistelyjä ja niissä oli nähtävissä omia ratkaisuja mallin, materiaalin ja värien suhteen. Jenna teki tarkkoja havaintoja ympäristöstä. Hän osasi jäsentää ja kertoa omista havainnoistaan. Syysretken paluumatkalla hän kertoi ihailleen näköalatornista horisonttia. Hän oli nauttinut ruskan väreistä ja siitä, miten maa ja taivas yhtyivät. *”Ne yhtyivät peltona, metsänä tai merenä taivaan kanssa”*. Alkuopetuksessa lapsi opettelee kirjoittamisessa säätelämään omaa toimintaansa metakognitiivisella tasolla eli hän opettelee valvomaan kirjoittamistaan itsenäisesti. Jennan kirjoitustaito, oli kehittynyt siten, että hän huomasi ja korjasi omat kirjoitusvirheensä. Hänelle oli kehittynyt kirjoittamisstrategia, jolloin hän suunnitteli, sovelsi oikeinkirjoitussääntöjä ja arvioi omaa tuotostaan lukemalla.

Tiedonhankintataidot. Varhaiskasvatuksessa Jennan karkea- ja hienomotoristen taitojen kehitys oli todettu hyväksi. Kätisyys oli alkanut vakiintua ja kynäote oli muovautunut normaaliksi. Karkeamotorisissa toiminnoissa tasapaino sekä koordinaatio olivat normaaleja. Selkeä artikulaatio puheilmaisuudessa, hyvät motoriset taidot sekä kielellisten taitojen hyvä kehitys loivat pohjaa tiedonhankinnalle. Jenna hankki tietoa kysymällä, keskustelemalla sekä lukemalla. Esiopetuksessa tiedonhankintaa edisti oma luku- ja kirjoitustaito. Jenna selviytyi esiopetustehtävien ohjeistuksista ja tehtävistä itsenäisesti.

Hän hankki ja välitti tietoa myös piirtämällä. Piirroksissa kuvattiin ihmiskehoa, satuhahmoja ja eläimiä. Ihmiskuvissa kehon mittasuhteet hahmotettiin oikein. Kasvot ilmaisivat tunnetiloja. Satuhahmoissa kuvaus on tarkkaa ja hahmo sijoitetaan omaan kontekstiin, kuten myös eläinkuvissa. Eläimet tunnistaa oman lajinsa edustajiksi tarkkojen tunnusmerkkien avulla. Jennan piirtämistaidossa yhdistyi välineiden ja materiaalin käyttötaito, jotka voidaan yhdessä tulkita tiedonhankintataidoiksi. Jenna yhdisti piirroksiin puhekuplat, joissa tapahtumaa tai tarinaa kerrottiin.



Kuva 7. Jennan tarinallinen piirros esiopetuksessa

Kotioiloissa Jenna käytti tiedonhankintavälineenä tietokonepelejä. Pelin avulla Jennan mukaan sai tietoa mm. kasvinviljelystä ja siihen tarvittavista välineistä, kuten lannoitteista ja kastelusta. Peli opetti uusia käsitteitä ja edellytti ohjeiden noudattamisen taitoa.

Työskentelytaidot pohjaavat hyvään motoriikkaan, joka mahdollistaa liikumisen ja välineiden käyttämisen. Keskittymiskyky, tarkkaavaisuus ja muisti ovat tärkeitä osaitaitoja työskentelyssä. Sekä motoriikan että työskentelyjen osaitaitojen osalta Jennan kehitys eteni ongelmitta varhaiskasvatuksessa. Esiopetuksessa motoriset taidot ja keskittymiskyky ryhmässä havaittiin hyväksi. Jenna selviytyi päivittäistoiminnoista itsenäisesti, ymmärsi ja vastaanotti ohjeita ja siirtyi sujuvasti tehtävästä toiseen. Esiopetuksesta välitetty näkemys lapsen työskentelytaidoista oli myönteinen. Ensimmäisen luokan syksyllä Jennaa kiinnosti tapani opettaa muita oppilaita lukemaan. Hän kuunteli tarkasti lukemaan opettamisen eri vaiheita ja unohti välillä omat tehtävänsä. Kenttämuistiinpanoihin (2007) olin kuvannut tilannetta:

Vaikka Jenna seuraa opetustani, hän kuitenkin selvittää omat tehtävänsä. Hän on positiivinen, päämäärätietoinen ja hän haluaa oppia. (Ote päiväkirjasta 2007, 1. luokka.)

Jennan työskentelylle oli tyypillistä pitkään kestänyt aloitus (suunnittelu), intensiivinen keskittyminen ja tarve työn loppuun saattamiseen. Työn loppuunsaattamiseen koulupäivän aikana ei aina ollut mahdollisuutta, ja Jennan oli vaikea jättää työ keskeneräiseksi. Kuitenkin koetilanteessa hänelle riitti oppitunnin määräaika, vaikka monen muun lapsen kanssa koetta jatkettiin tarpeen mukaan.

Jennan työskentelyä voisi kuvata aktiiviseksi kädentaidoissa, matematiikassa ja liikunnassa. Näihin yhdistyi tunnollisuus ja tarkkuus. Liikuntatunneilla Jenna tuli rohkeammaksi ja alkoi hallita pallonkäsittelyä pelitilanteissa. Liikunnan muut perustaidot, kuten luistelu, hiihto ja uinti, sujuvat hyvin. Telinevoimistelussa tuli näkyviin hyvä koordinaatio ja ketteryys. Jenna käytti erilaisia välineitä taitavasti ja oli muutenkin motorisesti taitava. Hän hallitsi pistojen ompelemisen, solmimisen ja oppi nopeasti virkkaamisen. Hän käytti taitavasti erilaisia värejä. Hän omasi esteettistä silmää, jolloin työt olivat loppuun asti viimeistelyjä ja kauniita. Keskittymiskyky säilyi pitkään ja hänessä ei ilmennyt häiriöherkkyyttä.

4.4 Oppimissuunnitelma kehityksen ja oppimisen tukena

Olen tässä luvussa kuvannut ja tulkinnut lapsen oppimissuunnitelmaa niin oppimisena (toimintana) kuin kirjallisena dokumenttina. Teoreettista tarkastelua on ohjannut sosiokulttuurinen lähestymistapa. Tämän lähestymistavan mukaan on huomioitu lapsen yksilöllisen oppimisen yhteys päiväkotikoulu-kontekstiin institutionaalisenä kasvuympäristönä sekä opetussuunnitelman luomat kulttuuriset olosuhteet. (ks. Flynn 2005) Lapsen oppimisen tarkastelu lähikehityksen vyöhykkeen kautta on tuonut esiin oppimisen laajemman kontekstin ja siihen liittyvän tuen. Jos oppimisen tarkastelussa keskitytään pelkästään yksin lapsen ja hänen oppimista sääteleviin sisäisiin tekijöihin, jää huomioimatta ne kehitysprosessit, jotka ohjautuvat ympäristöstä (Miller 1996, 375). Ympäristöstä ohjautuviksi prosesseiksi voidaan tulkita ne tiedot ja taidot, joita lapsi omaksuu niin varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin alkuopetuksessa. Ympäristö asettaa lapselle erilaisia odotuksia sekä vaatimuksia. Myös oppimissuunnitelman voidaan tulkita käynnistävän kehitysprosessiä, jonka päätteeksi lapsen oppimista ja kehittymistä arvioidaan.

Meriniemen koulun toteuttama toimintamalli lapsen oppimissuunnitelmasta tavoitteli lapsen yksilöllisyyden huomioonottamista ja lapsen osallisuutta oppimissuunnitelmaprosessissa. Käytäntö osoittaa, että kehittämämme toimintatapa mahdollisti lapsen huomioimisen yksilöllisinä suunnitelmina. Lasten yksilöllisyys suunnitelmissa välittyy kehityksen eriaikaisuutena, suorituskyvyn eroina sekä kiinnostuksen kohteiden erilaisuutena. Yksilöllisyys omina valintoina tai toimintavapautena jää toteutumatta, sillä päätösvalta on aikuisilla. Aikuiset määrittävät toiminnan rajat ja säännöt.

Oppimissuunnitelmissa lasten vahvuudet ilmaistiin ominaisuuksina. Ne näyttävät olevan yhteydessä lapsen ikään, jolloin ne ovat ikäsidonnaisia. Päiväkotikouluyksikössä lapsen vahvuuksina pidetään sellaisia ominaisuuksia, jotka tukevat ikäkausikehitystä (esimerkiksi leikkiminen ja lukutaito) tai sellaisia käyttäytymismalleja, joissa toisia ihmisiä kohdellaan myönteisesti. Hyväksytty käyttäytymismalli on kirjattu opetussuunnitelmaan sekä yksiköiden järjestyssääntöihin tavoitelauseina. Käyttäytyminen on aktiivista ja prososi-

aalista, jolloin auttaminen, jakaminen, lohduttaminen tai huolenpito ovat vahvuuksina nähtyjä ominaisuuksia (Laine 2005, 114). Vaikka vanhempien ja lasten nimeämissä vahvuuksissa oli eroja, näyttäisivät vahvuudet olevan yhteydessä lasten kiinnostuksen kohteisiin ja tukevan suoriutumista koulussa sekä taitojen kehittymistä. Vahvuudet heijastuivat myös kaverisuhteisiin ja vahvistivat ystävyyttä. Vahvuuksilla näyttäisi olevan vaikutusta lapsen oppimisen tukena. Siksi opettajille tulisi kehittää välineitä niiden tunnistamiseen ja arviointiin.

Lasten haastattelut ja itsearviointit paljastavat, että he saivat onnistumisen kokemuksia vahvuuksina olleilta taitoalueilta, jotka ovat merkittävä itsetunnon lähde. Ihmisen minäkuva on hänen oma käsityksensä siitä, millainen hän on, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja mitkä heikkoutensa, mitä hän osaa, mitä arvostaa ja mihin elämässään pyrkii (Keltinkangas 2001, 17). Lapsi hahmottaa omaa minäkuvaansa aikuisten ja ystävien puheiden kautta. Hän opettelee käsitteiden välityksellä tunnistamaan itsessään piirteitä, joita häneen liitetään.

Vaikka oppimissuunnitelman tavoiteasettelussa lapsella ei juuri ollut omaa roolia, oppimissuunnitelma voidaan hahmottaa vähitellen etenevänä osallistumisena. Arviointi ja oman oppimisen reflektointi ovat monimutkainen kulttuurinen taito, jota lapsen tulisi voida harjoitella yhdessä turvallisten aikuisten kanssa. Lapsen osallisuuden taustalle tarvitaan yhteinen näkemys siitä, minkä ikäisenä suomalainen lapsi kykenee hallitsemaan kasvatus- ja koulutusjärjestelmämme kulttuuria, käytänteitä ja välineitä sekä millaisena lapsuus nähdään. Lapsuutta näyttäisi tarkasteltavan ikävaiheena ja ikä luokittais lapsen käytännön opetus- ja hoitojärjestelyjä. Lapsen kehityksen tarkastelu ikäkauden perusteella johtaa siihen, että lapsen ajattelu- ja oppimisprosesseja, motivaatiota, lapsen suhdetta aikuisiin ja toisiin lapsiin ohjaavat kehityspsykologiset teoriat. Lasten omat kokemukset oppimisestaan kertovat toista kieltä. He osaavat asettaa itselleen tavoitteita ja arvioivat omaa osaamistaan realistisesti.

Tulkintani mukaan oppimissuunnitelma toimii tukimuotona. Sosiokulttuuriseen teoriaan liitetään usein termi scaffold, joka kuvaa tukea lasta osavammalta henkilöltä. Käsite liitetään lähikehityksen vyöhykkeeseen, vaikka Vygotsky (1978; 1982) ei käyttänyt käsitettä (Smidt 2009, 89.) Oppimissuunnitelmaprosessissa tuki pyrittiin suhteuttamaan lapsen olemassa oleviin ja kehittyviin taitoihin. Tärkeää oli tuen antaminen oikeaan aikaan, jolloin asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Olen osoittanut tuen koostuvan monesta eri tekijästä, kuten eriyttämisestä, ohjauksesta, kodin tuesta ja yhteistyöstä opettajien ja vanhempien välillä. Näissä tukimuodoissa oli kyse usein osavamman, eli opettajan tai vanhemman antamasta tuesta. Ennaltaehkäisevä tai korjaava tuki perustui siihen, että lapsen kehitystä tunnetaan ja havainnoidaan riittävästi. Kehitystarinat osoittavat, että sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa on jo olemassa ikäkausiarviointien lisäksi muitakin tiedonhankintatapoja, joilla voidaan luoda lapsesta kokonaiskuva. Tietämys lapsesta kasvoi keskusteltaessa yhdessä vanhempien tai vanhemman kanssa. Vanhempien kanssa käydyt keskustelut voivat olla avain oikean tukimuodon

ja tuen sisällön määrittelyyn. Ikäkausiarviointeja tulisi hyödyntää oppimisen esteiden kartoittamisessa varhaisen puuttumisen hengessä. Tuen rakentaminen on prosessi, joka alkaa opettajan tiedonkeruusta päättyen tukitoimien riittävyden arviointiin. Tukitoimien tuleekin perustua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tehtyyn yksilölliseen, pedagogiseen arvioon lapsen vahvuuksista, kehittämistarpeista ja tavoitteista, kuten esim. tehostettuun tukeen siirryttäessä tehdään.

Lapsen yksilöllisen oppimisen arviointi rakentui tässä tutkimuksessa monista eri osatekijöistä. Lapsikohtaisen havainnoinnin välineenä on hyödynnetty kehityspsykologista tietoa, varhaiskasvatussuunnitelmaa, esiopetuksen havainnointilomaketta, esiopetussuunnitelmaa, oppimissuunnitelmaa, lapsen kasvun kansiota sekä itsearviointeja. Jokaisen lapsen oppimisen arviointi tulisi perustua monipuoliseen pedagogiseen arviointityöhön. Se rakentuu edellä mainitusta kehityspsykologisesta tiedosta, opetussuunnitelmaan kirjatuista arviointimuodoista sekä kaikesta siitä tiedosta, joka voidaan saada lapsen oppimisympäristöstä kyselemällä, haastatteleamalla ja havainnoimalla myös yhteistyössä vanhempien kanssa. Nämä voidaan nähdä myös ennalta ehkäisevän ja korjaavan toiminnan dokumentteina sekä työvälineinä opettajille.

Tutkimukseni paljastaa, että lapsen yksilöllisyys näyttäisi olevan sidoksissa ikävaiheajatteluun ja ikävaihearviointeihin. Yksilöllisyys on standardoitu ja normitettu. Tällä tarkoitan sitä, että tietyn ikäisillä lapsilla korostuvat tietyt ominaisuudet. Yksilöllisyyden standardointi erilaisin ikäkausiarvioinnein luo kuvaa normaalista kehityksestä. Yksilöllisyyden sijaan lapsista voi muovautua keskenään samanlaisia, koska heidät arvioidaan samoin kriteerein (hyvän osaamisen kriteerit, ikäkausitestit jne.). Hyväksytyjä ominaisuuksia havainnoidaan lapsen arjessa ja ne toimivat kehityksen mittareina. Ne kirjataan myös tavoitelauseina opetussuunnitelmissa. Varhaiskasvatuksessa ”leikkivä lapsi”, esiopetuksessa ”sosiaalinen lapsi” ja alkuopetuksessa ”lukeva lapsi” ovat toivelapsia. Nämä ominaisuudet nousevat esiin myös vanhempien toiveissa ja heidän asettamissaan tavoitteissa. Toivelapsista puhuvat tutkimuksessaan sekä Linnilä (2006) että Markström (2005). Lapselta odotetaan eri ikävaiheessa tietynlaista käyttäytymistä sekä roolin ja tiedon omaksumista.

5 HAASTAVAA SUUNNITELMALLISUUTTA

Tässä luvussa on kohteena lapsen oppimissuunnitelma opettajan työn näkökulmasta. Keskityn kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään opettajien kokemuksia tutkimusilmioistä. Haen vastausta tutkimusongelmaan, miten oppimissuunnitelma rakentuu arjen pedagogiikassa ja millaisia haasteita lapsen oppimissuunnitelma asettaa opettajan työhön.

Ensimmäisessä alaluvussa esittelen lapsen oppimissuunnitelmaa toimintamallina, joka pohjautuu Meriniemen päiväkodissa ja koulussa tehtyihin havaintoihin, haastatteluihin sekä dokumentteihin. Toinen alaluku vuorostaan käsittelee oppimissuunnitelman tuomia ammatillisia haasteita opettajan arkeen opettajien haastattelujen sekä oppimispäiväkirjani kautta. Kahdessa seuraavassa alaluvussa tarkastelen oppimissuunnitelmaa kirjoitettuna dokumenttina. Viimeinen luku kokooa kuvaa opettajuudesta.

5.1 Tiedonkeruusta arviointiin

Tutkimukseni pyrkii valottamaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman, esiopetussuunnitelman sekä alkuopetuksen oppimissuunnitelmaprosessia. Oppimissuunnitelman teoreettista tarkastelua on ohjannut Suortin (1981a) näkemys opetussuunnitelmasta kuvausjärjestelmänä sekä Vitikan (2009) jäsenitys opetussuunnitelman eri tasoista. Tässä luvussa lapsen oppimissuunnitelma esiintyy sekä kirjoitettuna että toteutettuna oppimissuunnitelman tasoina. Se johtaa toiminnan sekä kuvaamiseen että selittämiseen. Opettajien kokemukset oppimissuunnitelmaprosessista ovat johtaneet myös tulkintoihin opettajan työn ja vallan luonteesta.

Ensimmäisenä tutkimusvuonna tavoitteeni oli jäsentää kuvaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta havainnoinnin ja haastattelujen kautta. Toisena tutkimusvuonna pyrin hahmottamaan, löytyisikö lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta sekä esiopetussuunnitelmasta yhteisiä tekijöitä. Seuraavaksi lähdimme kehittämään oppimissuunnitelmaa alkuopetuksen käytänteisiin. Kenttämuistiinpanojen, oppimispäiväkirjojen ja dokumenttien kautta syntyi

ensimmäisessä analyysivaiheessa neljä prosessikuvausta lapsen oppimissuunnitelmasta eri konteksteissa; varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa, 1. luokalla ja 2. luokalla. Vaikka kyseessä oli eri-ikäisille lapsille suunnattu kasvua, oppimista ja opetusta ohjaava asiakirja, oppimissuunnitelmaprosessissa alkoi näkyä rakenteellisia yhtäläisyyksiä. Myös sisällöllisistä vaiheista voitiin löytää yhteisiä tekijöitä. Lapsen oppimissuunnitelmaprosessin eri vaiheita ja niiden keskeisiä sisältöjä on koottu taulukkoon 8. Ajankohta kuvaa yhden toimintavuoden kulkua.

TAULUKKO 8. Lapsen oppimissuunnitelmaprosessin eri vaiheet ja niiden sisällöt

Vaihe	Sisältö	Ajankohta	Toimintatapa
Valmistelu	tiedonkeruu tiedon välittäminen lapsesta	elokuu–syyskuu	havainnointi dokumentointi ikäkausitestit opettajapalaverit lapsen itsearviointi kotiin lähetettävät lomakkeet
Laadinta	sopimus tai kirjallinen suunnitelma	lokakuu–mar- raskuu	keskustelu ja sen vaiheet: nykytilanteen kartoitus tavoitteet toimenpiteet päättäminen
Toteutus	toteuttaminen opetusjärjestelyt tuki	elokuu–touko- kuu	pienryhmätoiminta tukiopetus erityisopetus luokkaohjaajan tuki eriyttäminen
Arviointi	arviointi suuntaaminen seuraavaan toimintavuoteen	huhtikuu–tou- kokuu	keskustelu ja sen vaiheet: nykytilanne tavoitteiden saavuttaminen arviointi

Laadinta- ja arviointivaiheessa opettaja ja vanhemmat tapaavat. Opettajan ja vanhemman tapaamisista on käytetty tutkimuskirjallisuudessa nimeä kasvatuskeskustelu (Karila 2005, 286), kehityskeskustelu (Andonov 2007; Virtanen & Onnismaa 2003, 351), arviointikeskustelu (POPS 2004, 263), suunnitelma-keskustelut (Alasuutari 2010, 77) tai vanhempainvartti (Hofvendahl 2006). Karila (2005, 288) määrittelee kasvatuskeskustelut ammatillisiksi työkäytännöiksi ja menetelmäksi, jotka muodostavat kasvatuskumppanuutta. Merinie-

men päiväkotikouluyksikössä opettajien puheessa kuulee sanoja ”kasvatust keskustelu” ja ”vanhempainvartti.” Näitä termejä käytetään silloin, kun keskustellaan yhdessä vanhempien kanssa. Sisällöllisesti lapsen oppimissuunnitelma kattaa piirteitä niin kasvatust- ja varttikeskustelusta kuin kehityst- tai arviointikeskustelusta.

5.2 Opettajan ammatilliset haasteet

Tässä luvussa kuvaan opettajien työtehtäviä ja yhdistän vaihekuvaukseen analyysin löydökset opettajien ammatillisista haasteista. Opettajien kokemukset oppimissuunnitelmasta välittyivät puheen ja toiminnan kautta. Niistä syntyi oppimissuunnitelman merkitys opettajan työhön. Tarkastelen opettajan toimintaa Meriniemen päiväkotikoulukontekstissa opettajuuden näkökulmasta. Määrittelen opettajan työn ”opettajuutena”, koska tutkimuksen tavoitteena on korostaa opettajien yhteisiä kokemuksia lapsen oppimissuunnitelman rakentumisessa. Opettajuus on suomalainen käsite⁵³, jolloin se on kontekstuaalinen ja konstruoituu tekijöittensä kautta (Luukkainen 2004, 80). Patrikainen (1999, 151) on todennut tutkimuksessaan, että ei ole olemassa vain yhtä yksioikoista opettajuuden representaatiota. Opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat havainnoivat ja miten he konstruivat käsitteitä. Opettajuus tässä tutkimuksessa sisältää sekä opettajien työtehtäviä sisältöosaamisena oppimissuunnitelmaprosessissa että opettajan ammatillisuuteen liittyviä tekijöitä ja eettisyyttä, jotka määrittelyissä liitetään opettajan professioon (Ks. Luukkainen 2004.)

Aineistosta nousi selkeästi osaamisalueita, joissa opettajat kokivat omaan ammatillisuuteen ja osaamiseen kohdentuvia haasteita. Olen nimennyt nämä osaamisalueet vuorovaikutust- ja yhteistyöosaamiseksi sekä pedagogiseksi osaamiseksi. Opettajan osaamista on jaoteltu tutkimuksissa eri tavoin. Päiväkotityön osaamisalueita on tutkinut Karila ja Nummenmaa (2001) ja Puroila (2003). Happon (2006) selvitti varhaiskasvattajan asiantuntijuutta. Sekä Puroila (2003), Happon (2006) että Karila ja Nummenmaa (2001) käyttävät vastavia osaamisalueita. Tässä tutkimuksessa osaamisalueet ovat muodostuneet aineistolähtöisesti ja ovat siten tulkintaani. Nämä tulokset eivät näytä olevan yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa. Opettajan laajoina työtehtävinä on suunnitella opetusta, toteuttaa se ja arvioida lasten oppimista ja opetusta.

Esittämistavaksi muodostunut kertomus on synteesi aineistosta syntyneestä vaihekuvauksesta, opettajien kokemuksista, päiväkirjasta sekä ääni-

53 Luukkainen (2004) tarkastelee opettajan työtä käsitteiden opettajuus, professio, kompetenssi ja kvaalifikaatio kautta. Profession keskeisin käsite on opettajuus. Opettajan työhön keskeisen opettamisen lisäksi sisältyy muitakin tekijöitä. Luukkainen tiivistää opettajuuden käsitykseksi opettajan tehtävistä yhteiskunnassa, jossa tehtävät muuttuvat yhteiskunnan muutoksen myötä. Opettajuudessa voidaan kuitenkin hahmottaa melko pysyviä osatekijöitä kuten ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, autonomia ja rooli yhteiskunnallisena toimijana. (Luukkainen 2004, 48, 90–93).

tetyistä opettajan ja vanhemman keskusteluista. Prosessin eri osat yhdistyvät kokemusten kautta toisiinsa ja saavat merkityksen. Narratiivin tehtäväksi muodostuu opettajan työssä erilaisten järjestysten ja tapahtumien kuvaaminen (ks. Atkinson 1992).

5.2.1 Tiedonhallintaa sekä vuorovaikutustaitoja

Tiedonkeruu. Lapsen oppimissuunnitelma alkaa tiedon keräämisellä ja tiedon välittämällä, jolloin sekä vanhemmat että opettajat voivat koota omia kokemuksiaan lapsen kasvusta ja kehityksestä. Valmistautuminen suunnitelman laadintaa varten edellyttää tietoja lapsesta. Opettajan keräämä lapsikohtainen tieto koostui havainnoista, dokumenteista sekä ikäkausiarvioinneista. Lapsikohtainen tieto koottiin lapsen kasvun kansioon.⁵⁴

Tutkimusvuonna (2005–2006) varhaiskasvatuksessa Lintu-ryhmän työntekijät kirjasivat päivittäin havaintojaan lapsesta kirjallisesti ”päiväkirjaan”. Havainnot koskivat lapsen käyttäytymistä, puheita, tekoja, suorituksia ja vuorovaikutusta muiden kanssa. ”Päiväkirjan” käyttöön oli päädytty, koska päivän aikana henkilöstölle ei jäänyt aikaa koota yhteen havaintoja 20 lapsesta. Seuraavassa sitaatissa Kaija pohtii kirjatun havainnoinnin merkitystä työssään. Vaikka havainnointia on aina tehty, sen systemaattinen dokumentointi on uutta.

Varhaiskasvatussuunnitelmaan kuuluu juuri lasten havainnointi ja se on tässä ammattiryhmässä tai työssä uusi asia. Ja mitä enemmän sitä [kirjaamista] ehtii tehdä, niin sitä enemmän sitä haluaa tehdä, koska se antaa niin paljon sitä pohjaa itelle ja kun se on ihan kirjattuna ylös niin sä näet sen kehityksen sieltä, eikä se ole sitä, että kun mä muistan. (Kaijan haastattelu 2006.)

Lintu-ryhmässä lapsikohtaista tietoa välitettiin kasvatushenkilöstön välisissä osastopalaverieissa. Näissä kokoontumisissa käytiin läpi lapsikohtaiset havainnot, kasvatustiimin erilliset ja yhteiset näkemykset lapsesta. Ne koottiin yhteen ja niistä keskusteltiin. Toiminnan onnistumista arvioitiin myös. Osastopalaverissa sovittiin, mitä tietoja vanhemmille välitetään sekä sovittiin, kuka välittäisi vanhemmille yhdessä sovitut asiat. Osastopalaveri palveli valmistautumista varhaiskasvatussuunnitelman laadintahetkeen vanhempien kanssa. Osastopalaverin jälkeen jokainen hoitotiimin jäsen tiesi, mitä vanhemmille tullaan kertomaan. Tiedonvälitys toimi myös päinvastaisesti. Vanhempien kanssa varhaiskasvatussuunnitelman laatunut henkilö välitti lapsen suunnitelmaan kirjatut asiat koko hoitotiimin tiedoksi. Siten jokainen oli selvillä niistä sopimuksista, joita vanhempien kanssa oli kirjattu lapsen varhais-

54 Lasten mukana Meriniemessä seuraa ryhmästä toiseen ns. kasvun kansio. Tutkimuksessa mukana olleilla lapsilla kasvun kansioita oli alettu kerätä vuosina 2003–2004 varhaiskasvatuksessa. Kasvun kansion sisältö koostuu lasten tuotoksista kuten piirroksista, tarinoista ja valokuvista. Kasvun kansion liitetään myös testi- ja koetulokset sekä lapsia koskevat suunnitelmat eri ikävaiheissa.

kasvatussuunnitelmaan. Lapsen siirtyessä esiopetukseen, varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut asiat tulivat tiedoksi esiopetusryhmän opettajalle.

Esiopetuksessa havainnot lapsesta koottiin kunnassa yhteisesti hyväksytyyn havainnointilomakkeeseen, joka on tarkoitettu esiopetuksen suunnittelun tueksi ja yhteistyön välineeksi vanhempien kanssa. Havainnointilomakkeessa on lapsen esiopetussuunnitelman sisältöä vastaavat osa-alueet, kuten sosiaaliset taidot, työskentelytaidot ja motoriikka. Havainnointilomakkeeseen päivitetään lapsen kehitystä koko toimintavuoden ajan ja keväällä se siirtyy tulevalle luokanopettajalle. Tämän tiedon tulee olla yksi niistä asioista, joihin alkuopetuksen oppimissuunnitelma rakentuu. Esiopetusvuoden päätteeksi nivelvaiheen tiedonsiirto⁵⁵ on Meriniemessä vain yksi tapa, jolla luokanopettajalle saada tietoa tulevasta oppilaistaan. Luokanopettaja on voinut tehdä havainnoita ja kerätä tulevasta oppilaistaan kokemuksia varhaiskasvatusyhteistyössä. Tiedonsiirron ja havainnoinnin ohella tietoa lapsen sen hetkisestä kehitysvaiheesta kootaan ikäkausiarviointien kautta.

Varhaiskasvatuksessa ikäkausiarviointina käytetään viisivuotistarkastusta. Siinä tarkastelun kohteena ovat lapsen fyysinen, kielellinen ja motorinen kehitys. Lapsen kielellisen (ns. kieliseula) ja motorisen kehityksen seuranta tehdään päiväkodissa. Sen suorittaa lastentarhanopettaja, jolla on käytössään kattava ohjeistus eri osioiden suorittamisesta. Laajin osioista on lapselle tehtävä puheseula, joka koostuu yleisestä kielen hallinnasta (arkisanavarastoa), sijainti- ja yläkäsitteistä, muistista (lyhyt- ja pitkäkestoinen) sekä lapsen kokonaisilmästä. *Esiopetuksessa* ikäkausiarviointi perustuu kuusivuotispakettiin sekä kontrolloituun piirrostehtävään. Kuusivuotistarkkailutehtävät ovat osin ryhmä- ja osin yksilötehtäviä. Testi antaa tietoa esiopettajalle toiminnan suunnitteluun ja lapsen yksilölliseen tukemiseen. Ryhmätehtävät suoritetaan yhteisesti toimintapäivän aikana. Yksilötehtävissä lapset suorittavat yksitellen tehtäväosiot. Kontrolloitu piirrostehtävä, eli KPT, tehdään ryhmätestinä. Testi painottuu tarkkaan ohjeen kuuntelemiseen. Ohjeiden pituus kasvaa testin edetessä. Piirrostehtävän suorittaminen edellyttää lapselta tarkkuutta, kykyä hahmottaa ja pitää muistissa annetut ohjeet.

Perusopetuksessa ensimmäisten viikkojen aikana kartoitetaan koulutulokkaiden alkuvalmiudet oppimisessa. Kunnassamme alkuvalmiuksien kartoitus tehdään kaikissa kouluissa yhteisesti sovittujen periaatteiden mukaan. Alkuvalmiustestit sisältävät seuraavia osioita: optinen erottelu, silmän ja käden yhteistyö (koordinaatio), auditiivinen muisti, kinesteettinen erottelu, matemaattiset valmiudet, alkuäänteiden erottelu, kirjainten kirjoittaminen, puhe- ja motoriikka sekä kontrolloitu piirrostehti. Alkuvalmiustestit ohjaa laaja-alainen erityisopettaja, jolloin luokanopettajalla on mahdollisuus havainnoida lapsia testitilanteissa. Suoritukset pisteytetään ja kootaan lapsikohtaisesti. Luokanopettaja saa kokonaiskuvan kunkin oppilaan tasosta eri tehtäväosioissa. Tulosten tulkinta tehdään yhdessä luokanopettajan ja laaja-alaisen

55 Ennakotiedot lapsista keväällä käydyistä neuvotteluista esiopettajan kanssa; 6-vuotispaiketin yhteenvedo (havaintolomake); kouluun tutustumispäivä

erityisopettajan kesken Meriniemessä. Tulosten pohjalta laaditaan ennakokosuunnitelma niistä oppilaista, joilla näyttäisi olevan tarvetta laaja-alaisen erityisopetuksen tukeen tai tarvetta tukiopetukseen. Elokuun ja syyskuun aikana luokanopettaja kerää erilaisissa oppimistilanteissa havaintoja lapsesta ja täydentää kokonaiskuvaa omiin kokemuksiin pohjautuen. Luokanopettaja selvittelee myös oppilaiden lukutaidon tasoa opetustyön pohjaksi. Joissakin tapauksissa lapselle on esiopetusvaiheessa tehty tutkimuksia ja siten lääkärin, terapeuttien ja psykologien lausunnot tuovat lisätietoa lapsen taidoista.

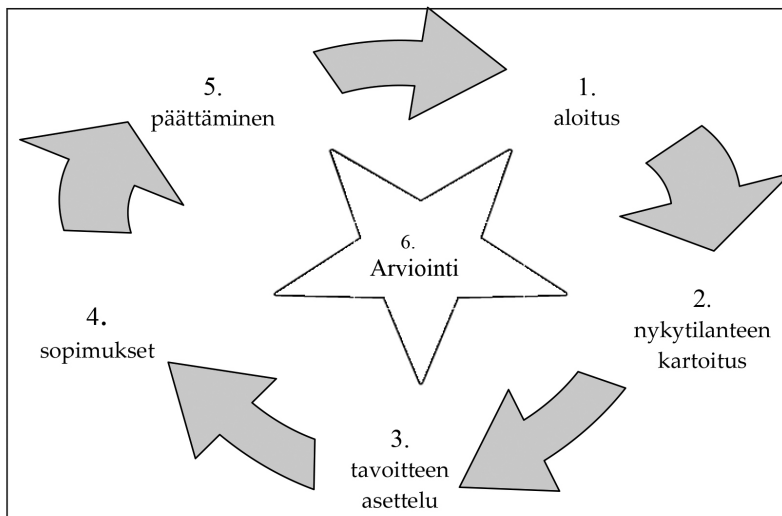
Lapsen oppimissuunnitelman valmistelu kuvastaa opettajan turvautumista tietoon. Osa opettajan keräämästä tiedosta on hyvinkin auktorisoitua tietoa, jota vain opettaja osaa tulkita ja selittää. Tiedon ulottuvuuksina voidaan hahmottaa tiedon kerääminen, soveltaminen, ymmärtäminen ja jakaminen. Se lisää tiedonhallinnan haasteellisuutta. Lisäksi tiedonhallinta edellyttää systemaattisia toimintatapoja, joissa tiedon struktuurin hallinta sekä prosessoinnin taidot korostuvat. Systemaattisesti kerätyn tiedon kautta syntyy yhteys lapsen yksilöllisyyteen, jolloin perustietämys lapsen taidoista ja vaikeuksista vahvistuu. Tämä mahdollistaa varhaisen puuttumisen. Ongelmat tai vaikeudet voidaan nostaa esiin vanhempien tapaamisessa. Havainnointi ja testit vaativat lapsen kasvua, kehittymistä ja oppimista koskevan tiedon hallintaa ja sen soveltamista lapsen opettamiseen ja kasvattamiseen.

Vanhempien tapaamiseen valmistauduttiin siten, että opettaja välitti koteihin etukäteen tietoa tapaamisen aiheista. Kotiin lähetettävien kirjeiden sisällön tuli välittää viestiä siitä, että vanhemmat ovat tervetulleita lapsensa päiväkotiryhmään tai koululuokkaan. Esitäytetyt lomakkeet suuntasivat vanhempien kokemuksia rajattuihin aiheisiin. Aiheiden perusta on opetussuunnitelmissa, jolloin opettajilta edellytetään riittävää tiedonhallintaa opetussuunnitelman perusteista ja muista työtä ohjaavista asiakirjoista. Tiedon kokoaminen ja välittäminen edellyttää kasvatus- ja opetushenkilöstön välistä vuorovaikutusta, koska lapsiryhmässä opettaja ei ehdi huomata tai nähdä kaikkea tapahtuvaa. Opetussuunnitelmat korostavat siirtymä- eli nivelvaiheiden merkitystä lapsen koko oppimispolussa sekä niihin liittyvää tiedonsiirtoa. Karikosken (2008, 21) mukaan koulunaloitus siirtymänä merkitsee myös lapselle perheen maailmasta siirtymistä enemmän lasten yhteiseen kulttuuriin. Siirtymävaiheessa kokonaistiedon kerääminen tai siirtäminen tapahtuu Meriniemessä opettajien palaverissa, jolloin vuorovaikutus-, kommunikaatio- ja päättelytaidot sekä olennaisen kasvatuksellisen ja opetuksellisen tiedon kokoaminen nousevat keskeisiksi. Kuuntelemalla toisten työntekijöiden havaintoja lapsesta oma kokemus lapsen oppimisesta lisääntyy. Oman käsityksen ilmaiseminen sekä rohkeus kysyä ovat avoimen vuorovaikutuksen piirteitä.

5.2.2 Puhutun ja kirjoitetun kielen samanaikaista hallintaa

Laadinta- ja arviointivaihe. Oppimissuunnitelman laatiminen ja arviointi ovat vuorovaikutustapahtumia, joissa puheen ja kerronnan kautta luodaan kuvaa lapsesta. Koska lapsen oppimissuunnitelma konstruoituu puheen, toiminnan ja tekstin kautta, sitä voidaan luonnehtia diskursiiviseksi välineeksi sosio-kulttuurisen teorian lähtökohdista. Oppimissuunnitelma kirjoitettuna välittää esimerkiksi tietoa lapsen oppimisesta ja opetuksen tavoitteista. Toiminnan tasolla oppimissuunnitelma palvelee opettajan ja vanhemman välistä vuorovaikutusta ja osallistumista. Oppimissuunnitelma on myös päiväkotikoulu-yksikössä kasvatus- ja opetushenkilöstölle diskursiivinen väline, joka määrittää henkilöstön ja opettajien keskinäisiä suhteita ja yhteisöllisyyttä. Yhteinen opetussuunnitelma edustaa yhteistä näkemystä oppimisesta ja luo yhteistä toimintakulttuuria.

Vuorovaikutuksen tärkein muoto on keskustelu kasvokkain. Laadintatilanteessa on keskustelun tavoitteena, että opettaja ja vanhemmat löytäisivät yhteisiä tavoitteita lapsen kehitykselle sekä sopisivat mahdollisista tukitoimista. Vanhemmilla ja opettajilla on erilaista tietoa välitettävänä lapsesta. Kotona kerätty tieto lapsesta ei välttämättä vastaa varhaiskasvatuksen tai perusopetuksen formaalia kehitystietoa, vaan sisältää enemmän tunne- ja kontekstitason tietoa. Laadintatilanteessa voitiin havaita erilaisia sisältöjä, jotka käytännössä eivät toteutuneet aina järjestyksessä, vaan kulkivat syklimäisesti sinne tänne. Arviointikeskustelu muistutti laadintatilanteen keskustelua. Käytännössä arviointikeskustelu ei noudattanut selkeää järjestystä, koska esiin nousi aiheita, joita syksyn tapaamisissa ei oltu käsitelty. Keskustelun vaiheet olen liittänyt kuvioon 3. Keskusteluvaiheet avaavat oppimissuunnitelman opettajan arkisena toimintana sekä vuorovaikutuksena. Se on eräs episodi koko oppimissuunnitelman narratiivisesta prosessikuvauksesta.



KUVIO 3. Keskustelun eteneminen oppimissuunnitelman laadinnassa ja arvioinnissa

1. *Keskustelun aloitus.* Keskustelu käynnistyi usein alkutervehdyksellä ja kätelyllä. Kaija avasi keskustelun kuvaamalla lyhyesti lapsen päivää ja ohjasi sitten keskustelun lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Pirjo aloitti tapaamiset siten, että vanhemmat asettuivat istumaan joko vierekkäin tai vastakkain pulpettiryhmään. Pirjo pyysi, että vanhemmat kertoisivat kokemuksiaan esiopetusvuoden alkuvaiheista:

Pirjo: .. monesti on aina lapsia joita opettaja ei vielä tunne, niin kysyn vanhemmilta, et miten on tähän asti eskaris menty. Onko päällimmäisenä jotakin ajatuksia ja onko oltu tyytyväisiä? Onko Maria jutellut tai esittänyt toivomuksia?

Äiti: Meidän Maria on ollut sataprosenttisen tyytyväinen, sillä hän tykkää hirveästi, eikä mitään ole ilmenny sen suhteessa. Kyllä se viime vuosi oli piinaa kun Maria joutui olemaan kotona osan. Siitä se ei tykänny.

Pirjo: Nyt saa joka päivä olla, ja kun suurin osa ryhmästä oli heti syksyllä tuttuja. Muutama uusi lapsi siinä myös on. (Keskustelu 2007.)

Ensimmäisellä ja toisella luokalla tapaamispaikkana oli lapsen oma luokkahuone. Oman luokkani vanhemmista moni osoitti kiinnostusta lapsen ”omaan paikkaan” luokassa ja niinpä tapaamistilanteen aluksi he kurkistivat lapsen pulpetin sisältöön. He nostelivat esiin lapsen kirjoja, vihkoja tai tuotoksia ja saattoivat esittää niistä kysymyksiä. Jotkut vanhemmat pysähtyivät katselemaan luokan takaseinällä olleita piirroksia ja töitä. Lapsen ollessa paikalla lapsi itse esitteli työtään tai pulpettinsa sisältöä. Silloin alkukeskustelu käytiin lapsen ja vanhemman välillä.

2. *Nykytilanteen kartoitus.* Nykytilanteen kartoitus varhaiskasvatuksessa alkoi ”tällainen on lapseni” -osiolla. Tällainen on lapseni –osuus nosti esiin lapsen jo hallitsemia taitoja, joita voitiin pitää vahvuuksina. Seuraava osuus käsitteli lapsen taitoja. Siinä kartoitettiin lapsen kielelliset valmiudet, motoriset taidot ja vuorovaikutustaidot. Perustaitojen arvioinnin kautta luotiin perspektiivisiä siitä, miten lapsen päivä rakentuu kotona ja päiväkodin ryhmässä. Keskustelun kautta voitiin hahmottaa vaatimuksia, joita lapselle asettavat sekä vanhemmat että päivähoidon henkilöstö. Seuraava osa suunnitelmasta käsitteli perheen kasvatuksen kulmakiviä. Vanhempien tehtävänä oli kuvata, mikä heidän perheessään koettiin tärkeäksi. Esiopetuksessa pohdittiin, mitä lapselta tässä iässä voi vaatia. Tässä yhteydessä vanhemmat joutuivat myös miettimään oman lapsensa keskittymistä, pitkäjänteisyyttä sekä tapaa oppia asioita. Koska tutkimusvuonna lapsen esiopetussuunnitelmat tehtiin vuoden vaihteen molemmin puolin, oli lapsille ehditty jo tehdä joukko testejä. Pirjo kertoi testitehtävistä vanhemmille ja kuvaili lapsen suoriutumista niissä.

Tässä on tosiaan näitä kuusvuotistehtäviä, mitä me ollaan tehty. Maksimi on 40 pistettä ja tää oli niin hauska osio tässä kun kysyttiin, et millä sana alkaa ja sitten huomattiin et Aleksilla on hyvin kirjaimet ja numerot tiedossa ... (Pirjon ja äidin keskustelu 2007.)

Lapsi tuo tullessaan esiopetukseen aikaisempaa oppimistaan ja kokemustaan. Näiden taitojen yhtensovittaminen uudessa ryhmässä ei välttämättä heti luonnistu. Keskustelussa oli tärkeää kuulla vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia lapsen sosiaalisista taidoista aiemmissa ryhmissä. Lapsen itsehillintää ja vastuullisuutta kuvattiin myös. Alkuopetuksessa kotiin lähetetyt keskustelupohjat toivat keskusteluun mukaan vanhempien näkemyksen sekä heidän kokemuksensa omasta lapsestaan. Lapsen itsearviointi välitti lapsen sen hetkisiä kokemuksia omasta oppimisestaan. Alkuopetuksessa oppimissuunnitelman alkutilanteen kartoitusta kuvasi luokanopettajista Saija (2007) seuraavasti:

Ensimmäiseksi yleensä käytiin läpi kotona täytetty paperi, missä oli lapsen kanssa keskustelu, yleensä äiti ja lapsi. Sen jälkeen katsottiin lapsen itsearviointia, joka oli täytetty koulussa yhdessä aikuisen kanssa. Jos siellä tuli kiusaamiseen tai johonkin muuhun, ystävien määrä oli sellainen, joka kiinnosti aikuisia ja välituntitekemiset, niistä keskusteltiin vähän enemmän jos niissä oli jotakin. Siinä ensimmäisessä paperissa, joka oli kotona, siinä oli se että jos on jotain muuta kerrottavaa perheestä, siinä joissain tapauksissa tuli jotain keskustelua. (Saijan haastattelu 2007.)

Vaikka lapsi ei ollut fyysisesti läsnä kaikissa tapaamisissa, puheen kautta hänestä tehtiin elävä. Keskustelun sisältönä olivat hänen kasvunsa ja kehityksensä. Mielikuva lapsesta seurasi keskustelussa. Mielikuva muodostui niistä aistihavainnoista ja kokemuksista, joita lapsesta oli saatu, kuten Aleksin äidin puheesta voi tulkita.

Kyllä mä uskon, että se siellä näyttää ja mitä on... kulkee ja näyttää tunteensa, että joskus menettää tietysti malttinsa ja kun ei joku asia mee niinku pitää ja... samalla lailla kuin kotonaki. (Aleksin äidin haastattelu 2006.)

Nykytilanteen kartoituksessa pyydettiin vanhempia kirjaamaan oppimissuunnitelmaan lapsensa vahvuudet. Tarkoitus oli, että vanhempien kirjaamat vahvuudet olisivat tavoiteasettelun lähtökohta. Lähes neljäsosa vanhemmista ei kuitenkaan ollut kirjannut lomakkeeseen lapsensa vahvuuksia, vaan ne kirjattiin suunnitelmaan keskustelun aikana yhdessä opettajan kanssa.

3. *Tavoitteen asettelu.* Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tavoitteen asettelun pohjana ovat päivähoidon yleiset tavoitteet ja toiminnan sisältö. Lapselle asetettavat tavoitteet yhdistyvät toiminnan painopisteisiin, jolloin vanhemmat kirjasiivat toiminnan painopistealueen. Lisäksi tavoiteasettelussa huomiointiin lapsen omat toiveet sekä vanhempien toiveet ja odotukset, jotka suuntasivat jatkossa lapsen kohdistuvia toimenpiteitä. Näistä sisällöistä syntyi kirjallinen hoito- ja kasvatussopimus, joka allekirjoitettiin yhdessä. Esiopetuksessa tavoiteasettelu ei erottunut omaksi jaksoksi, vaan se limittyi senhetkiseen tilannekartoitukseen. Käydessään läpi kuusivuotispakettia esiopettaja Pirjo pohti samalla yksilöllisen tavoitteen tarvetta lapselle. Ratkaisussaan hän nojaa opetussuunnitelmaan.

Nämä oli nämä on sitte hauskoja tässä kun katotaan, et onko ärrät ja ässät ja koot ja kaikki kirjaimet paikallansa... Tässä on tosiaan mun mielestä kaikki hyvin. Tään esiopetussuunnitelman tarkoitus on, että tähän ei joka kohtaan tartte kirjata mitään ja joskus saattaa olla niin et mitään erikoista ei nouse sieltä [esiin]... (Pirjon ja äidin keskustelu 2007.)

Alkuopetuksessa luotuu uuteen oppimissuunnitelmalomakkeeseen olimme valinneet yhteisesti äidinkielen ja matematiikan yleisistä tavoitteista muuttaman kohdan kirjattavaksi lapsen oppimissuunnitelmaan. Näiden lisäksi sosiaalisiiin taitoihin sekä työskentelytaitoihin oli laadittu muutama tavoite-lauselma. Näiden tarkoituksena oli ensinnäkin herättää keskustelua ja tukea vanhempia tavoitteen asettelussa. Yleisistä tavoitteista keskusteltaessa voitiin viitata hyvän osaamisen kuvaukseen perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka toimii arvioinnin kriteerinä. Osa huoltajista oli kirjannut oppimissuunnitelmalomakkeeseen lapsen oppimisen yksilölliset tavoitteet ja kehittämis-kohteet. Vanhempien laatimissa tavoitteissa oli tyypillistä yleisyys ja sisällön laajuus, kuten esimerkiksi sosiaalisuus. Vanhempien ja opettajan tavoite saattoi olla samansisältöinen. Keskustelussa tavoite jäsenyksi ja tuli lähemmäksi lapsen taitoja tai käyttäytymistä. Nämä tavoitteet voitiin tulkita lyhyen aikavälin tavoitteiksi. Vanhempien käsitys siitä, kenen tehtävä tavoiteasettelu on, vaihteli.

Kaikki vanhemmat eivät kokeneet tavoitteen asettelua tarpeelliseksi. Eräs isä sanoi minulle: "Kyllä sinä opettajana tiedät, mitä pitää tehdä". (Annen haastattelu 2007.)

Tiina pohti haastattelussa tilannetta, jossa vanhemman kanssa ei löydetäisi-kään yhteistä näkemystä lapsesta tai yhteisiä tavoitteita. Miten silloin toimi-taan?

Mä olen sen ajatellut, et jos tässä nyt käy niin, että mä olen yksin tai meidän porukka on tätä mieltä ja vanhemmat eri mieltä, niin mä kirjoitan sitten vaan, että henkilökunta ja vanhemmat on eri mieltä... niin voi vedota siihen, et jos mitään ei tehty ja sanottiin vaan, että tämmöstä sovittiin, et se pitäisi jollakin tavalla kuitenkin näkyä, että me ollaan se huomattu ja vanhemmat nyt vaan ei halua sitä asiaa käsitellä... (Tiinan haastattelu 2006.)

Opettajan osuutta tavoitteenasettelussa kuvasi Jaana:

Mä olen hakenut kaikille tavoitteet. Mulla lukee kyllä jok' ikisien kohdalla jotain... et kellään ei jäänyt tyhjää kohtaa. Jotenkin ei voi ajatella, ettei kellään voi olla mitään kehitettävää kohtaa eli jonkinmoinen tavoite siellä löytyy ja se voi sellanen helppo tavoite, et vähän tämmönen ympäripyöreä, mutt kuitenkin sellanen et kaikille tuli sinne. (Jaanan haastattelu 2009.)

Yksilöllisessä tavoiteasettelussa tiedollisten tavoitteiden ohella painottuivat sosiaaliset taidot. Ensimmäisellä luokalla lukemaan oppiminen oli tärkein tavoite. Toisella luokalla nousivat työskentelytaidot esille enemmän. Yksilöllisten tavoitteiden sisällöt noudattelivat osin yhteisiä opetussuunnitelmaan pohjautuvia tavoitteita.

4. *Toimenpiteet eli tukitoimet.* Alkuvaiheen kartoitus herättää vanhemmat myös pohtimaan, mikä on oman lapsen kehitystaso ja miten hän selvisi omien ikätovereiden parissa. Tukitoimien tarve nousee lapsesta, ja usein opettaja nosti esiin "ongelman". Luokanopettajana ohjasin vanhempia pohtimaan, millaista tukea tarvitaan tavoitteen saavuttamiseen.

Sitten lukemisesta siellä kotona. Siinä varmaan on niin, että tulisi löytää sopiva, sellainen mikä on helppo lukea, joka menisi aika äkkiä. Helposti paksu kirja ja tiheä teksti lannistavat eivätkä innostaa lukemaan [tässä vaiheessa]. (Opettajan ja Aleksin äidin keskustelu 2007.)

Keskustelussa opettaja ohjasi pohtimaan, millaista tukea tarvitaan tavoitteen saavuttamiseen. Vanhempien reaktiot tukitoimiin vaikuttivat opettajan mahdollisuuksiin suunnitella tai toteuttaa niitä. Koulussa ja päivähoidossa tukitoimien määrä ja sisältö säädellään eri resursseilla. Keskustelussa tukitoimet voitiin suunnata kotiin, jolloin vanhempien toivottiin sitoutuvan asiaan.

Mutta tuli kyllä sitten vanhemmillekin läksyjä eli mulla oli yhden pojan kohdalla sitten, että vanhempi päätti että hän alkaa sitten tehdä sellaisia kirjoitusliuskvoja. Että nyt harjoitellaan sitä oikeinkirjoitusta kotona ja sitten pohdittiin, et min-kälaisia kirjoitusliuskvoja vois tehdä ja kuinka usein. (Jaanan haastattelu 2009.)

Tukitoimien aloittamisesta tai jatkamisesta päätti usein opettaja. Opettajan päätös synnytti vanhemmissa erilaisia reaktioita. Seuraavassa näytteessä vanhempi kyseenalaisti opettajan päätöksen.

...siinä vaiheessa kun mä ehdotin, että hän (oppilas) sais tai oikeestaan vaan ilmoitusluontoisesti ilmoitin, että hän sais jatkaa siellä erityisopettajalla käymistä ja puhuin Laila-opettajasta, niin äiti vetäyty heti, löi semmosta seinää väliin, että mitä, kuka, kuinka et oli se pelko edelleenkin vielä vanhemmilla joillakin, että kun menee erityisopettajan luo, et siinä on jotakin semmoista, että se joutuu silmätikuksi siinä luokassa se lapsi. (Annen haastattelu 2007.)

5. *Keskustelun päättäminen.* Keskustelutilanne päätettiin allekirjoittamalla lomakkeet. Tämä oli yhteinen toimintatapa eri suunnitelmien laadinnassa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma sisälsivät myös kirjallisia sopimuksia esimerkiksi siitä, kenelle lapsen sai luovuttaa, saiko lapsi osallistua retkille, tai miten toimitaan sairastuttaessa. Vanhemmat myönsivät luvan siihen, kenelle lapsen tietoja saisi siirtää. Varhaiskasvatuksessa lopuksi voitiin koota vielä yhteen tavoitteet ja sisällöt lapsen kehityksen tukemiseksi sekä sovittiin seuraava tapaamis- tai keskustelukerta. Esiopetuksessa keskustelu päättyi esiopettajan toteamukseen muista esiopetusvuoden toimenpiteistä ja tiedonsiirrosta kouluun. Jos keskusteluaikaa jäi jäljelle, vanhemmilla oli vielä mahdollisuus nostaa jokin käsittelemätön aihe keskustelun kohteeksi. Useimmiten seuraava perhe ”koputteli” oven takana tai opettajalla oli edessä muita velvollisuuksia, jolloin keskustelu päättyi.

Vuorovaikutustilanteessa keskustelu korostaa kielen hallintaa. Kielellä on useita eri tehtäviä. Sen avulla kuvataan, selitetään, tiedotetaan, perustellaan, ohjataan ja merkitään muistiin sovittuja asioita. Aineistossani opettajan ja vanhemman puhe vuorottelivat tai jopa täydensivät toisiaan. Opettaja kuitenkin ohjasi keskustelua ja pyrki neuvottelevaan otteeseen. Jos puhe alkoi rönsyillä aiheen ulkopuolelle, opettaja pyrki palauttamaan sen käsiteltävään aiheeseen. Keskustelutilanteessa opettajan tulisi herkistyä kuuntelemaan vanhemman tai lapsen puhetta.

... kun äiti rupee puhumaan ja puhumaan ja aina vaan purkautuu enemmän -- se on yllättävää kuinka paljon, et mä aattelin, että musta yllättävän moni kuitenkin sanoo paljon sellaista, mitä ei edes uskoisi ... (Tiinan haastattelu 2006.)

Vanhemman kuunteleminen viestii arvostamista ja lisää mahdollisuuksia luottamuksellisen suhteen syntymiselle. Vuorovaikutussuhteen onnistuminen edellyttää myös sitä, että opettaja tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Oppimissuunnitelman laadintatilanne edellyttää opettajalta yhtäaikaisesti puhutun ja kirjoitetun kielen hallintaa. Puhutun kielen muuttaminen kirjoitetuksi vaatii kykyä tiivistää sekä luoda yhteinen merkitys sanoille. Puhuttu ja kirjoitettu kieli perustuu ajatteluun. Opettajan oma ajattelu on yhteydessä kokemukseen lapsesta ja hänen oppimisestaan. Nämä on kyettävä yhdistämään keskustelussa. Oppimissuunnitelman laadintatilanteessa puhutun ja kirjoitetun kielen yhtäaikaisuuden haasteita kuvattiin seuraavasti:

.. uuvuttaa kun sä yrität olla hirveen skarppina koko ajan ja mietit ja kuuntelet sitä puhetta ja mietit ja samalla yrität ymmärtää sitä vanhempaa. (Tiinan haastattelu 2006.)

Puhutun ja kirjoitetun kielen yhtäaikaisuuden voi tulkita vuorovaikutustilannetta heikentäväksi; tilanteessa luotu ilmapiiri ja kontakti muuttuvat. Puhuttu kieli ilmentää yhteyttä, kuuntelemista. Kirjoitettu kieli irrottaa ajatukset puheesta ja yhteys puhujaan heikkenee tai katkeaa. Kirjoitettu kieli koetaan puhuttua velvoittavammaksi. Se, mitä on kirjoitettu, tulee toteutua opetuksessa. Siksi on tärkeä ymmärtää, mitä oppimissuunnitelmalomakkeeseen kirjataan. Tapa käyttää kieltä on yhteydessä opettajan tyyliin ja persoonaan. Vuorovai-

kutustilanteessa opettaja joutuu miettimään, millaista kieltä hän eri vanhempien kanssa voi käyttää.

Opettaja edustaa keskustelutilanteessa kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijaa, ja häneltä odotetaan ammattiin kuuluvaa asiallista kieltä sekä työn hallintaa. Keskustelussa sanoman sisältö (ohjaaminen, perustelu, informaatio) vaikuttaa opettajan tapaan puhua ja käyttää kieltä. Ammattikielen hallinta ja erilaisen kielen käyttö koettiin kuitenkin haasteelliseksi. Lapsen oppimissuunnitelman laadintatilanteessa opettajan on tulkittava opetussuunnitelmaa ja sopimuksia siten, että vanhemmat ymmärtävät niiden vaikutuksen lapsen toimintaan. Tämä tarkoittaa myös kykyä kuvata ja kertoa testien ja havaintojen merkitys ja vaikutus lapsen arkeen, sillä ikäkausiarvioinnit tai kokeet toimivat opettajan argumentoinnin ja kehitysarvioinnin pohjana lapsesta. Testien tuloksista on vedettävä johtopäätökset siihen, mitä ne tarkoittavat lapsen oppimisen ja kehityksen suhteen. On tunnettava lapsen oppimisprosesseja, jotta oppimisvaikeuksissa voidaan auttaa. Nämä kaikki vaativat lapsen kasvua, kehittymistä ja oppimista koskevan tiedon hallintaa ja sen soveltamista lapsen päivittäiseen toimintaan.

Tavoitetasoja määriteltäessä opettajan tulee eritellä lapsen senhetkisen toiminnan valmiuksien ja taitojen tasoja. Tavoite tulisi asettaa suhteessa lapsen olemassa olevaan kehitystasoon, jotta lapsen potentiaalisia kykyjä voidaan hyödyntää. Tämä edellyttää kehityspsykologian ja oppimisen psykologista tuntemusta. Tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan myös tukimuotoja. Opettajan tulee tuntea käytössä olevat tukimuodot sekä kyetä arvioimaan niiden vaikutus lapsen oppimiseen. Hän myös päättää, millaista tukea lapsi käytännössä saa. Varhaiseen puuttumiseen perustuva ajattelutapa tulee omaksua osaksi omaa käyttöteoriaa. Opettajan tulee olla tietoinen omasta lapsija kasvatusnäkemyksestä ja sen vaikutuksesta lapseen, sillä hän vastaa tuen käytännön järjestelyistä. Omaan työhön liittyviä ratkaisuja ja toimintoja tulee osata argumentoida vanhemmille. Laadintatilanteessa opettajan tulee tuntea perheen arjen kokonaisuutta ja perheen tapaa toimia, jotta kehitettäviä taitoja voidaan tukea myös kotikasvatuksen keinoin. Hänen tulee tuntea perhetyön menetelmiä.

6. Arviointi. Koko toimintavuoden aikana toteutettavan oppimissuunnitelman tavoitteena oli tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Lapsen yksilöllisen oppimissuunnitelman toteutumista arvioivat yleensä vanhemmat ja opettajat. Toisen luokan keväällä osa oppilaista osallistui arviointikeskusteluun. Tavoitteena oli hahmottaa lapsen kehittymisen ja oppimisen muutokset. Lisäksi arvioitiin sitä, miten asetetut tavoitteet on saavutettu. Arvioinnin avulla suunnattiin seuraavaan toimintavuoteen. Lapsen oppimissuunnitelman arviointitilanteessa voitiin hahmottaa yhtäläisyyksiä oppimissuunnitelman laadintatilanteeseen.

Keskustelun aloitus ja nykytilanteen kartoitus muistuttivat luonteeltaan syksyn vastaavia vaiheita. Lintu-ryhmän arviointikeskustelussa palattiin kirjattuun lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lapsen nykyhetken tilanne käy-

tiin läpi. Sen jälkeen mietittiin, mitä muutoksia oli havaittavissa kotona tai päivähoitossa. Niitä verrattiin lapsen oppimisen tavoitteisiin eli niihin sopimuksiin, joita yhdessä tehtiin. Eetun äiti arvioi muutoksia lapsessaan Lintu-ryhmässä keväällä 2006:

... mä oikein kirjasin sen, että itseluottamus sillä on huomattavasti parantunut. Kai se on se, että kun ulkopuolinen ja vieras [ei omaa perhettä], joka kehuu, niin vaikka itse on kuinka yrittänyt kehua, että kyllä sä oot hyvä ja näin... kyllä se on päivän mittaan sitten ilmennyt ja Kaija oli huomannut ihan saman jutun. (Kaijan ja Eetun äidin keskustelu 2006.)

Lintu-ryhmässä vanhemmat ja ryhmän hoitotiimi olivat voineet välittää tietoa lapsesta lyhyissä tapaamisissa päivittäin. Usein naulakoilla käytävä keskustelu ei mahdollistanut syvällistä tiedonvaihtoa lapsesta tai muutosten arviointia. Lähistöllä saattoi samalla hetkellä olla useitakin vanhempia, jolloin salassa pidettävistä asioista ei voitu puhua. Lasta koskeva tarkempi keskustelu vaatii erillisen paikan.

Lapsen *esiopetuksen* suunnitelmaa oli mahdollisuus tarkistaa helmikuussa. Tarvetta arviointiin ilmeni, jos havainnointilomakkeeseen oli kertynyt useita huomioita lapsen heikosta tai epäselvästä osaamisesta. Esiopetuksessa arviointi painottui koulukypsyys tarkasteluun. Vanhemmat asennoituvat esiopetukseen siten, että se valmentaa kouluun. Samansuuntaisen tuloksen ovat saaneet Niikko ja Havu-Nuutinen (2006) tutkiessaan, millaisia merkityksiä ja tavoitteita esiopettajat, vanhemmat ja lapset antavat esiopetukselle.

Esiopetussuunnitelman tarkistustilanteessa Pirjo mietti mahdollisia tutkimuotoja tai lisätutkimuksia ongelman selvittämiseen. Yksi ratkaisu olivat kouluvalmiusmittaukset, joihin tarvittiin huoltajien suostumus. Lopullinen arviointi lapsen koulusijoituksesta ja koulun aloituksesta tehtiin huhtikuussa. Tällöin Pirjo kokosi huoltajien kanssa lapsen kehityksestä ja oppimisesta tietoa puhtaalle havainnointilomakkeelle. Sen avulla välitettiin tietoa tulevalle luokanopettajalle. Vanhemmat allekirjoittivat havainnointilomakkeen ja siten hyväksyivät tiedon siirtymisen kouluun.

Tutkimuksessani esiopettajan välittämä arviointi lapsen koulukypsyudesta on argumentti, jonka varaan luokanopettaja ja vanhemmat perustavat käsityksensä. Jos koulukypsyyttä oli testattu, esiopettajan tehtävänä oli tulkita testien tuloksia yhdessä erityislastentarhanopettajan kanssa. Tästä näkökulmasta esiopettajan tulisi tuntea ensimmäisen luokan opetuksen sisältöjä sekä niitä vaatimuksia, joita koulunaloitus edellyttää lapselta. Turunen (2008) on arvioinut ja tulkinnut tutkimuksessaan koulussa tai päiväkodissa toimivien esiopetusryhmien käytäntöjä. Esiopetuksen sisältöalueista vahvimmin arjessa näkyivät äidinkieli ja matematiikka. Ympäristö- ja luonnontietoa käsiteltiin vähän. Painotus suuntaa koulun aloitukseen ja vahvistaa esiopetuksen tehtävää kouluun valmistavana (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 13–16).

Alkuopetuksessa lapsen oppimisen arviointia tehtiin läpi kouluvuoden. Oppimissuunnitelman arviointikeskustelu kokosi yhteen lapsen suoriutumisen

kouluvuonna. Koteihin lähettämämme testit ja kokeet kertoivat huoltajille lapsen oppimisen edistymisestä eri oppiaineissa. Huoltajan allekirjoituksen jälkeen kokeet koottiin lapsen kasvun kansioon, josta ne voitiin ottaa esille kevään arviointikeskustelun yhteydessä. Jouluna annettu välitodistus sekä hiihtoloman edellä annettu väliarviointi työskentelytaidoista täydensivät arviointia. Pelkkä kognitiivisen oppimisen palaute koteihin ei nähty riittäväksi. Huoltajat tarvitsivat tietoa lapsen kaverisuhteista, käyttäytymisestä sekä työskentelytaidoista.

Arviointivaiheen aloitin luokanopettajana toisen vuoden keväällä 2009 yhteisten tavoitteiden tarkastelulla. Yhteisten tavoitteiden ja yksilöllisten tavoitteiden arviointi limittyivät keskustelussa yksilöllisten tavoitteiden yleisyyden tai sisällöllisen vastaavuuden vuoksi. Näiden yhteisten tavoitteiden kautta pääsimme luomaan kokonaisnäkemystä lapsen kouluvuodesta. Arviointikeskustelussa vanhemmille näytettiin lapsen tekemä itsearviointi. Sitä voitiin verrata kotona täytettyyn lomakkeeseen, koska niissä oli sisällöllisiä yhtymäkohtia. Usein lomakkeiden sisällöissä ei näkynyt ristiriitoja, vaan ne loivat yhdenmukaista kuvaa lapsesta. Arviointivaiheen päättäminen suuntaa seuraavaan toiminta- tai kouluvuoteen. Päivähoidon tai koulutyön jatkuminen samassa talossa luo jatkuvuutta. Sen sijaan toisen kouluvuoden jälkeen lapsi siirtyy Meriniemestä toiseen lähikouluun, josta siirrytään vielä yläkouluun. Siirtymät koulusta toiseen puhuttivat vanhempia. Arvioinnin kohteeksi saattoivat joutua myös opettajan kasvatus- ja opetustoiminta sekä vanhempien kasvatuskäytänteet. Opettajan työn arvioinnissa nousivat esiin opettajan toteuttamat tukitoimet ja niiden vaikutus lapsen kehitykseen tai tukitoimien puuttuminen kokonaan. Arviointi saattoi kohdistua ryhmän työrauhaan, jolloin se välillisesti arvioi opettajan pedagogista osaamista.

Aineistoni pohjalta vuorovaikutus opettajan työssä ilmeni kuulemisena, kuuntelemisena, puhuttuna ja kirjoitettuna kielenä sekä kohtaamisena. Vuorovaikutus on jatkuvaa suhteiden rakentamista lapseen, kolleegaan, vanhempiin ja muihin päiväkodin tai koulun työntekijöihin. Vuorovaikutustaidoissa puhuminen on opettajan vahvaa aluetta. Opettajuus näyttäytyy tutkimuksessani ihmissuhdeammattina, jossa korostuu valmius kohdata erilaisia oppijoita, heidän vanhempiaan sekä muita kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia. Opettajan työ on persoonapohjaista: hän tekee persoonallaan työtä, jolloin hänen asenteensa ja arvonsa vaikuttavat osaamiseen. (Perttula 1999, 14–19; Huusko & Pietarinen & Pyhältö & Soini 2007, 96–98; Luukkainen 2004; Atjonen & Uusikylä 2000.) Työn kielellinen hallinta on edellytys työssä selviämiseen. Vuorovaikutusosaaminen, viestintätaidot, kuunteleminen ja kysyminen ovat avaimia hyvään yhteistyöhön. Välijärvi (2006, 21) on todennut, että opettajan työn ydintä on jatkuva vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa.

5.2.3 Yhteistyötä ja pedagogista osaamista

Oppimissuunnitelman toteuttaminen. Tiedonkeruun ja oppimissuunnitelman laadinnan jälkeen opettajan tehtäväksi muodostui oppimissuunnitelman toteuttaminen, joka asetti haasteita pedagogiselle osaamiselle. Toteuttaminen tarkoitti myös erilaisia yhteistyön muotoja. Oppimissuunnitelman toteuttamisen oli tarkoitus sovittaa kirjatut sopimukset tukitoimintaan arkeen. Varhaiskasvatuksessa sopimusten pohjana olivat myös lapselle tehdyt tutkimukset, testit ja niistä johdetut toimenpiteet. Näiden tekijöiden lisäksi lastentarhanopettajien tuli huomioida kunnan varhaiskasvatussuunnitelma sekä yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lintu-ryhmässä sopimuksia lähdettiin toteuttamaan pienryhmätoiminnan kautta.

Ryhmäjaon idea on ollut se, että jokaisessa näissä kolmessa ryhmässä on jaettu ensin ne lapset, jotka tarvitsevat eniten tukea, niin että niitä on jaettu tasaisesti, niin ettei ne oo yhdessä ryhmässä. (Kaijan haastattelu 2006).

Pienryhmätoiminnan avulla organisoitiin lasten oppimista vertaisoppimisena. Lapsi oppii yksilönä ryhmässä, jolloin yksilölliset tavoitteet ja tukimuoto voidaan nivoa ryhmän toiminnaksi. Opettajat kokivat saaneensa enemmän aikaa yksilölliseen ohjaamiseen. Pienryhmätoiminnassa oppiminen perustui lasten ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen sekä toimintaan osallistumiseen. Pienryhmätoiminta heijastelee oppimissuunnitelman taustalla olevaa näkemystä oppimisen sosiaalisesta luonteesta sekä sosiokonstruktiivisesta oppimisnäkemyksestä.

Esiopetuksessa lapsen esiopetussuunnitelma rakentui esiopetuksen yleisten tavoitteiden pohjalta. Lisäksi opettajan tuli huomioida päiväkodin oma opetussuunnitelma, esiopetuksen vuosisuunnitelma sekä esiopetusryhmien viikoittainen toimintasuunnitelma. Päivittäisessä toiminnassa opettaja pyrki yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Esiopetusryhmän koko oli vain 10 lasta, joten ryhmäkoko ei ollut yksilöllisen ohjauksen esteenä. Viikoittaisessa toimintasuunnitelmassa kuvattiin päiväkohtaisesti toiminnan ja oppimisen sisältö. Se määritteli esiopetusajan jakamisen leikin, ulkoilun ja ohjatun toiminnan kesken. Lapsen yksilöllistä toimintaa ohjasi ryhmän aikataulu, josta lapsi ei voinut poiketa. Esiopetuksen ohella myös päiväkodin pienryhmätoiminta sekä perusopetuksen oppitunnit toimivat ennakkoon määriteltynä ajankäytön ja sisällön suhteen.

Vanhempien tapaamisten jälkeen luokanopettajalla oli kädessään nippu oppimissuunnitelmia. Osa kirjatusta tavoitteista edellytti yhteistyötä ja suunnittelua laaja-alaisen erityisopettajan kanssa tai yhteydenottoa koulupsykologiin. Erityisopettajalle annettiin tiedoksi kunkin luokan oppilaskohtaiset tavoitteet. Erityisopetuksen tuen suunnittelimme luokkakohtaisesti. Ehdotus erityisopetuksen antamisesta tuli opettajalta joko oppimissuunnitelman tavoitteiden pohjalta tai alkuvalmiustestausten pohjalta. Oppilashuoltotyöryhmä valmisteli yhteydenoton koulupsykologiin. Suunnitteluvaiheen jälkeen yksilöllisten tavoitteiden toteuttamistavoiksi muodostuivat tukiope-

luokkaohjaajaan tuki, eriyttäminen sekä jo edellä mainittu laaja-alainen erityisopetus. Tuen toteuttamista määrittävät päiväkodille ja koululle myönnytettyt resurssit. Kuvaus oppimissuunnitelman toteuttamisesta osoittaa, että lasten oppiminen on sidoksissa varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksen tarjoamiin toimintatapoihin ja välineisiin, kuten lasten oppimissuunnitelmaan.

Yhteistyön eri muotoja oppimissuunnitelman toteutuksessa. Yhteistyön tarkoitus sai opettajien puheessa eri merkityksiä. Yhteistyön tehtävänä oli välittää lapsesta luotettavaa tietoa, lisätä puhetta lapsesta. Ohjaaminen, tiedottaminen, sopiminen ja suunnittelu nähtiin yhteistyön sisältöinä. Yhteistyössä korostui tiedonkulku. Tiedonkulku kaksisuuntaisena tarkoitti tietoa, jota välitettiin opettajan ja kodin sekä opettajien ja kasvattajien kesken. Yhteistyön perustaksi nähtiin luottamus yhteistyökumppaneiden kesken. Lapsen oppimissuunnitelma yhteistyön muotona pyrki luomaan yhtenäistä näkemystä lapsesta, mikä oli perusta yksilöllisen kehityksen tavoitteille.

Aikaisemminkin on ollut määritelmänä, että päivähoidon tulee tukea kotikasvatusta, mutta se on vielä hirveän ympäri pyöreästi sanottu. Mutta nyt termi kasvatuskumppanuus pitää sisällään sen, ettei päivähoidon väki ole enää mitään besserwissereitä ja tietää justiin kuinka pääasia on. Mutta ei me myöskään olla vanhempien piikoja, jotka juoksee just niin lujaa kuin vanhemmat haluaa, vaan vanhempien kanssa ollaan tasavertaisia ja suunnitelma lisää tiedonkulkua. (Kaijan haastattelu 2006.)

Opettajan on kyettävä yhteistyöhön eri ammattiryhmien kanssa toteuttaakseen lapselle tehtyjä suunnitelmia. Lapsen oppimissuunnitelman perusta on kirjattu normiin. Normi ohjaa myös opettajien välistä yhteistyötä. Yhteistyön kautta määritetään keskeiset opetettavat sisällöt ja niiden toteuttaminen ryhmissä. Yhteistyön sisältö ja toimintatapa vaativat toistuvia kohtaamisia ja yhteistä suunnittelua. Normi määrittää opettajien yhteistyötä, mutta toimintaympäristö ja olosuhteet muokkaavat yhteistyön tapaa ja laatua.

Joskus on mietitty et enemmänki vois olla yhdessä, mutta sitten taas semmosta tilaa ei oikein tahdo löytyä ... se on vähän enemmän sellaista, että massaa liikkuttelis ... (Pirjon haastattelu 2007.)

Varhaiskasvatuksessa työnjakoa voitiin perustella ja oikeuttaa ammattinimikkeen, koulutustaustan tai palkkauksen pohjalta. Koulutustausta säätelee työtehtäviä ja vastuuta. Työnjakoa perustellaan käytännön kasvatus- ja opetus tilanteiden näkökulmasta. Työtehtävien määrittelemisen ei estänyt yhteistä suunnittelua. Yhteistoiminnan perustana olivat yhteiset pelisäännöt ja selkeä työnjako. Työnjaon perustana voi olla kunkin osaamisen vahvuudet. Työn hektisyys ja ajanpuute vaativat tiiviimpää yhteissuunnittelua ja työn järkevää organisoimista.

Onhan niitä ollut suuntauksia, että kaikki tekee kaikkea, mutta siinä sitten usein käytännössä, kun tulee hankala perhe tai joku kriisitilanne, niin opettaja jää siinä yksin. Siitä [vastuusta] maksetaan ja siinä käy äkkiä niin, että kukaan ei tee. Musta on selkeämpi, että opettajalla on kasvatusvastuu. Tällaisessa ryhmässä, missä on kaksi opettajaa, niin käytännössä vielä vähän jaetaan näistä perusju-

tuista ja rutiinitöistä niin, ettei kaikissa aina ole vuorot. (Kaijan haastattelu 2006.)

Yhteistyössä sovitut asiat vaikuttivat opettajan suunnitelmiin. Lapsen kehityksen seuranta ja sen argumentointi edellyttivät toistuvaa havaintojen tekemistä ja niiden kirjaamista. Yhteistyön merkitys opettajien kesken perustui moneen tekijään. Yhdessä asioita voitiin jakaa. Se synnytti luottamusta ja turvallisuutta. Ammatin hallinta, osaaminen vahvistui yhdessä. Vaikeissa tilanteissa yhteistyöstä saa voimaa jaksamiseen. Yhteistyöosaamisessakin keskeinen osa-alue on kielen hallinta. Tämä pitää sisällään kyvykkyyden kuvata ja perustella omia näkökantoja kielellisesti (Karila & Nummenmaa 2001, 32).

Pedagoginen osaaminen. Haastatteluissa Meriniemen päiväkotikouluyksikössä opettajan työnkuvaan liitettiin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen alueita. Kasvatukseen katsottiin kuuluvan myös lapsen hoiva tai perushoito, jolla tarkoitettiin lapsiin kohdistuvia hoitotoimenpiteitä kuten puhtaus, ruokailu, lepo ja vaatetus. Varhaiskasvatuksessa opettajan oli kyettävä luomaan lapsen päivästä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (Härkönen 2003, 21; Karila & Nummenmaa 2001, 36). Pedagogista osaamista tulkitseen kasvatusosaamisen ja opetusosaamisen termein.

Varhaiskasvatuksen ohella myös esi- ja alkuopetuksessa opettaja kohtasi perushoidon kysymyksiä, koska sekä esikoululaiset että koululaiset ovat ohjatussa aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa nousi esiin tapahtumia tai kysymyksiä lapsen hoidosta. Opettajan tuli olla selvillä lapsen hoitoajan muutoksista, kotiinlähtöajoista, tapahtumista sekä niistä varusteista, joita lapsi päivän aikana tarvitsi. Opettaja saattoi välittää hakukaavakkeita tai viestejä hoito-henkilökunnalle. Opettajan työssä tuli hallita lapsen arjen kokonaisuutta, jossa korostui lapsen hyvinvointi. *Kasvatusosaaminen* näyttäytyi opettajien puheessa ohjaamisena ja auttamisena. Opetus- ja ohjaamistilanteissa opettajaa velvoitettiin vastamaan muista lapsista oman perusrühmänsä lisäksi. Lasten ohjaamisen ohella opettajalta pyydettiin kasvatukseen liittyviä ohjeita. Opettajan tuli olla valmis vastaamaan erilaisiin kysymyksiin.

Joo, on se niin kuin jännä, se aina vain vieläkin yllättää niin kuin eilen, Liisan äiti soitti ja kysy multa neuvoja, kun se lapsi on niin rauhaton tuolla kotona. Eräs eskarin äiti kyseli multa, me oltiin tuolla muskarin kevätjuhlan harjoituksissa. Se kyseli multa, mitä mieltä sä oot näistä korviksista. Se aina yllättää, että ne tällaisia ongelmia kyselee multa, ne kyselevät multa kaikennäköisiä asioita. Milloin mistäkin. (Annen haastattelu 2008.)

Keskustelussa vanhemman kanssa opettaja saattoi olla iältään nuorempi, jolloin kasvatusosaaminen nähtiin asiantuntijuutena.

Se on tavallaan itsellä kun ei oo lapsia, niin tuntuu toisaalta... sanotaanko koominen tilanne, tuntuu, et mä opetan vanhemmille... et hei kun sulla on lapsi ja että sinä olet aikuinen. (Tiinan haastattelu 2006.)

Kasvatuksen kysymyksiin vastaaminen edellyttää opettajalta teoreettista tietämystä lapsen kehityksestä, omaa kasvatuskokemystä sekä erilaisten kasva-

tususkomusten tiedostamista. Maahanmuuttajavanhempien kasvatuskäytäntöjen taustalla voi olla hyvinkin erilaiset näkemykset arvoista ja kasvatuksesta. Opettaja edustaa yhteiskunnallisen tehtävänsä kautta kasvattajaa, jolloin vanhemmat olettavat opettajan olevan myös tässä asiantuntija.

Tutkimukseni alkuvaiheessa varhaiskasvatussuunnitelman uusia perusteita alettiin toteuttaa kunnassamme. Varhaiskasvatuksen tehtävä ja tavoitteet määritettiin nyt normissa. Lastentarhanopettajien puheessa normin tuoma velvoite suuntasi ja ohjasi työtä nyt tarkemmin ja se sai miettimään työn sisältöä.

Se et mikä mikä tossa tuli uutena [varhaiskasvatussuunnitelma] niin nyt on ihan selkeästi velvollisuus johtaa varhaiskasvatuksen puolella, et sä huolehdit ja katot, mitkä ne matemaattiset valmiudet on ja opetat niitä käsitteitä, ja katot kielellisiä juttuja. (Kaijan haastattelu 2006.)

Vahva normi saatettiin kokea myös opettajan autonomiaa rajoittavana.

Jotenkin se on niin sisäänrakennettu koululaitoksessa, että tavoitteet tulee ylhäältä tässä on tavoitteet joihin sinun tulisi päästä, että sinne ei välttämättä tosiaan saa omaa ääntä väliin. (Saijan haastattelu 2008.)

Uusien normien ohella opettajien oli tunnettava ohjausjärjestelmään liittyvät asiakirjat, jotka säätelivät varhaiskasvatusta, esiopetusta tai perusopetusta. Päivitetyn tiedon siirtäminen arjen toimintaan sisältyi omaan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Opettajan tuli olla tietoinen oman kasvatusta ja opetustyönsä perusteista, sillä uusien perusteiden soveltaminen omaan työhön tarkoitti kunnan ja yksikkökohtaisen opetussuunnitelman nivomista yhteen sekä lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden huomioimista käytännön arjessa. Opettajien kokemuksissa työn sisältö näyttäytyi hyvin monimuotoisena. Opettaja hahmotti työtään sisällön kautta. *Opetusosaamiseen* yhdistyi kasvatusta.

... ja sitten luonto heijastuu muihin aineisiin sillä tavalla että voi integroida ja viedä aiheita esimerkiksi äidinkielen puolelle. Sitten alkuopetus on kyllä kasvattamista.. siellä yritetään kasvattaa sosiaalisiksi, kasvattaa empatiataitoja, moraalialia ja moraalikäsitteitä ja samalla pönkitetään sellaista hyövä itsetuntoa lapsille.. (Jaanan haastattelu 2009.)

Lapsen oppimissuunnitelma näyttäytyi pedagogisena prosessina, jossa opettajan työnä on suunnittelu, toteutus ja arviointi. Lapsen kehityksen havainnointi ja dokumentointi kiinnittyivät tarkemmin opettajan työtehtäviin. Käsitteiden lapsen aikaisemmasta hoidosta, kasvatusta ja kehityksestä nivoutui senhetkiseen tietämykseen ja siirtyi tulevaisuuden ennakkointiin. Olennaista oli hahmottaa se, mikä kasvussa ja oppimisessa kunkin lapsen kohdalla oli mahdollista ja millaisia ovat ne tavoitteet ja sisällöt, joita tavoitteisiin pääsemisessä tarvitaan. Oli löydettävä ne kehityksellisesti sopivat työmenetelmät ja käytännöt, joilla lapsen yksilöllistä oppimista ja kasvua voidaan tukea. Lisäksi oli kyettävä käyttämään työvälineitä siten, että niitä sovelletaan erilaisilla eri tilanteiden edellyttämällä tavalla. Oikeiden työvälineiden löytämisessä tarvittiin moniammatillista yhteistyötä.

Opetus- ja kasvatustilanteissa lapsen yksilöllisyys tarkoitti erilaisuuden tunnistamista ja hyväksymistä. Opettajan tuli tunnistaa lapsen tarpeita ja tunteita. Hänen oli kyettävä vastaamaan niihin. Käytännön arjessa opettajan luomat yksilöllisyyttä tukevat ratkaisut saattoivat saada lapsiryhmässä toisenlaisen merkityksen.

Lapset kokee sen [eriyttämisen] epäoikeudenmukaisena, osa ainakin. Niistä tuntuu, että osa jos osaa vähemmän niin sitten saa vähän erilaiset lukuläksyt eri lailla.. niin tämmösetkin, jotka osaa paremmin niin tarttuu siihen asiaan kun ne huomaa ja sanoo: Minkä takia tuo saa lukea vain ton verran ja mulle tulee enemmän lukuläksyä tai vaikeampi lukuläksy tai erilainen tehtävä? (Saijan haastattelu 2008.)

Opetustilanteiden monipuolisuus ja oppimisympäristön järjestäminen saattoi johtaa tilanteeseen, jossa tilaratkaisut ohjasivat opetusta.

Kaija on sen saanut kehiteltyä tuota salia. Salissa on sellainen rauhallinen satuhetki...niin on pakko niitä käytännön ratkaisuja miettiä järkevästi, että saisi toimivaksi. (Tiinan haastattelu 2006.)

Esikoulussa opetussisällöt lähentyvät koulun opetussisältöjä, lukemisen ja laskemisen osalta. Opettamisen osuus kasvaa opettajan työnkuvassa. Siten esiopettajalla didaktisen osaamisen merkitys kasvoi. Esiopetuksessa voi olla käytössä jo oppikirja tai tehtäväkirja, mitkä saattavat muuttaa opetusta systemaattisemmaksi. Lapsilla itsellään on käsityksiä ja odotuksia koulun suhteen. Vanhemmat asennoituvat siihen, että esikoulu valmentaa koulua varten. Tästä näkökulmasta esiopettajan tulisi tuntea ensimmäisen luokan opetuksen sisältöjä sekä sitä, mitä lapselta vaaditaan koulun alkaessa. Esiopettajan arviointi lapsen koulukypsyydestä on se argumentti, jolle luokanopettajat ja vanhemmat perustavat oman käsityksensä.

Ohjaus- tai opetustilanteissa oppilas tai lapsiryhmä muodostui pääosin fyysisesti samanikäisistä, mutta valmiuksiltaan ja taidoiltaan hyvin heterogeenisistä lapsista. Alkuopetuksessa opettajan on huomioitava lasten yksilölliset kehityserot ja kyettävä tukemaan erityisesti niitä, joilla jokin osa-alue kaipaa tukea ja vahvistumista. Toisaalta on löydettävä haasteita niille, jotka osaavat lukea kouluun tullessaan tai omaavat muita erityistaitoja. Opettajan tulee hallita erilaisia opetusmenetelmiä, eriyttämistä ja yksilöllistämistä. Haasteellista on ryhmätilassa luoda jokaiselle sellainen oppimisympäristö, joka turvaa oman yksilöllisen kehityksen. Oppimisympäristö saattaa asettaa esteitä käytännön toteutumiselle.

5.3 Oppimissuunnitelma asiakirjana

5.3.1 Kirjalliset lomakkeet ja niiden sisältö

Olen tutkimustehtävässä (1.2) jäsentänyt lapsen oppimissuunnitelman dokumenttina, toimintana ja yhteistyönä. Aiemmissä luvuissa (5.1 ja 5.2) pääpaino on ollut lapsen oppimissuunnitelman toiminnan kuvaamisessa. Koska tutkimuksessani esiintyy kolme kirjallista lapsen oppimissuunnitelmaa - lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (liite 7), lapsen esiopetussuunnitelma (liite 8) sekä alkuopetuksen oppimissuunnitelma (liitteet 9 ja 10) - on tarpeen luoda katsaus lapsen oppimissuunnitelmaan dokumenttina eli asiakirjana.

Lapsen oppimissuunnitelma voidaan määritellä päivähoidon ja perusopetuksen ohjausjärjestelmään kuuluvaksi asiakirjaksi tai sopimukseksi. Meriniemen päiväkodissa on ollut käytössä kunnassa yhteisesti hyväksytty lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja siihen luotu lomake sekä myös kunta-kohtaisesti luotu lapsen esiopetuksen suunnitelma lomakkeineen. Meriniemen koulussa käyttöön otetun lapsen oppimissuunnitelman lähtökohta on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22). Koska kuntakohtaista oppimissuunnitelmalomaketta ei ollut käytössä, Meriniemen koulu kehitti käyttöönsä oman lomakkeen.

Tutkimuksessa käytetyissä lapsen oppimissuunnitelmalomakkeissa pääpaino on yksilökehityksen tarkastelussa, jossa lapsi nähdään yksilönä. Lapsen yksilökehitystä ja oppimista tarkastellaan kehityspsykologisin käsittein (fyysinen, sosiaalinen, motorinen, kognitiivinen ja emotionaalinen) lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmassa. (Vrt. Alasuutari & Karila 2009, 87.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeessa voidaan nähdä kolme laajempaa teemaa: lapsi henkilönä, lapsen yksilökehitys sekä lapsi perheenjäsenenä. Yksilökehityksen tarkastelu luo pohjaa tavoitteiden asettamiselle, jota tukee myös päiväkodissa tehty 5-vuotistarkastus sekä lapsesta luotu henkilökuva. Lapsi perheenjäsenenä luo kuvaa lapsen perhesuhteista sekä perheen kasvatuskäytänteistä. Perheen arvomaailma näyttäytyy kasvatuksellisten teemojen ja uskonnollisten kysymysten valossa. Henkilökuvaa lapsesta luotiin leikin ja lapsen arjen kuvaamisen kautta. Lapsen kiinnostuksen kohteet tai harrastukset tuovat oman lisänsä lapsen luonteen tarkasteluun. Vanhemmat esittävät myös omat toiveensa ja odotuksensa varhaiskasvatukselle palvelun antajana ja omaan lapseensa kohdistuvina toimenpiteinä. Lomakkeeseen kirjataan myös lapsikohtaiset sopimukset, jotka koskevat lapsikohtaisen tiedon siirtämistä tai lapsen luovuttamisesta eri henkilöille. Samoja teema-alueita ovat todenneet lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa Alasuutari ja Karila (2009) tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan lapsen yksilökehitys käsitteli teemoja, kuten lapsen perustoiminnot (ruokailu, päivälepo, pukeminen, riisuminen, ulkoilu, wc-toimet, päiväkotiin tuleminen ja sieltä lähteminen) sekä lapsen kognitiivinen ja sosio-emotionaalinen kehitys. (Alasuutari & Karila 2009, 77.)

Lapsen esiopetuksen suunnitelmassa voidaan havaita yhtäläisyyksiä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman teemojen kanssa, mutta yksilökehityksen tarkastelun osuus vahvistuu. Lapsen esiopetussuunnitelman osa-alueet vastaavat esiopetuksen yleisten tavoitteiden sisältöjä. Yksilökehityksen tarkastelussa ovat lapsen taidot kehityspsykologisten käsitteiden kautta (sosiaaliset taidot, fyysinen, emotionaalinen ja motorinen kehitys, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, työskentelytaidot). Koska esiopetuksen tavoitteet ohjaavat oppimista kohti koulun aloitusta, työskentelytaidot nousevat aiempaa merkittävämpään rooliin. Vain yksi osio (muuta huomioitavaa) lapsen esiopetussuunnitelmasta ohjaa keskustelun lapsen luonteeseen tai persoonaan. Samaa kategoriaan on yhdistetty myös lapsen sairaudet, ruokavaliot eli lapsen arjen hoitoon liittyvät asiat ja perheen arvoja kuvastava keskustelu uskonnokysymyksistä. Lomakkeen loppuosa selvittelee tietojen siirtämistä kouluun sekä esiopetusvuonna tehtävien ikävuositestien käytäntöjä. Tästä suunnitelmasta puuttuvat kokonaan lapsen perhettä koskevat teemat.

Sen sijaan Hujalan (2002) kehittämän esiopetuksen lapsikohtaisen suunnittelumallin lähtökohtana on perhelähtöisyys. Lapsen kasvupaikka on perheessä, ja keskusteluissa vanhempien kanssa avataan esiopetuksen yleisiä tavoitteita lapsen ryhmässä. Näiden yleistavoitteiden pohjalta, lapsen taustahistorian, yksilöllisten oppimisedellytysten ja kiinnostusten kautta, laaditaan lapselle suunnitelma. (Hujala 2002, 117–125.) Hujalan mallissa on yhtymäkohtia tutkimuksessa käytetyn esiopetussuunnitelman rakenteen, sisällön ja toteutuksen suhteen. Molemmissa malleissa lähtökohtana on yksilöllisen kehityksen turvaaminen ja huoltajien tietämys lapsesta. Tiedonhankintaa ei Hujalan mallissa eritellä. Sen sijaan suunnitelman laadintatilanne on samantyyppinen, keskusteluun pohjautuva.

Meriniemen koulussa kehitetty oppimissuunnitelmalomake lähtee lapsen vahvuuksista. Lapsen vahvuuksien tunnistaminen ja kirjaaminen voidaan tulkita yksilökehitykselliseksi teemaksi, jota täydentävät seuraavaksi lapsen oppimiselle asetetut tavoitteet sekä tuen kohteet. Tavoitteiden asettelu pohjautuu äidinkielen ja matematiikan yleisiin perustavoitteisiin, jolloin lapsen senhetkistä tasoa joudutaan arvioimaan koulussa suoritettujen kokeiden, testien tai todistusten pohjalta, jotka edustavat standardeja. Lomakkeeseen on varattu tila vanhempien kirjaamille tavoitteille, sekä opettajan näkemille tavoitteille, jos tavoitteet poikkeavat toisistaan tai niitä halutaan tarkentaa. Oppilaan tuen tarvetta määritetään ajallisesti eli asetetaan lyhyen ja pitkän tähtäimen tuki tai kehittämistarpeet. Viimeisessä osiossa kootaan sovitut asiat yhteen ja siihen voidaan kirjata kodin omat käytänteet tai tukitoimet. Tästä lomakkeesta puuttuvat myös kodin kasvatuskäytänteitä käsittelevät teemat: joskin lapsen vahvuuksien ja vanhempien asettamien tavoitteiden kautta tuodaan kodin arvoja ja käytänteitä.

Meriniemessä käytössä ollut varhaiskasvatussuunnitelmalomake painotti kehityksen, perheen ja hoidon näkökulmaa ja lapsi nähtiin yksilönä. Lomake ei sisältänyt osioita, joihin lapsen puhetta tai mielipiteitä olisi kirjattu. Lapsen näkökulman puuttumista voisi selittää sillä, että lapsen omat kokemuk-

set koottiin kasvun kansioon, jota voitiin tarkastella tapaamisten yhteydessä. Lapsen äänen kuuluminen lomakkeissa vahvistaisi kuitenkin opetussuunnitelmiin kirjattua lapsinäkemystä. Lapsen osion puuttuminen varhaiskasvatussuunnitelmista ilmentää Alasuutarin ja Karilan (2009, 87) mukaan lapsen asemaa suhteessa varhaiskasvatukseen ja hänen jokapäiväiseen arkeen päivähoitossa: lasta ei nähdä toimijana tai subjektina omassa ympäristössään. Lomakkeet eivät ohjanneet työntekijöitä selvittämään tai tarkastelemaan lapsen näkemyksiä hänen arjestaan ja siten lapsen ääni ei päässyt kuuluviin (Alasuutari & Karila 2009, 84). Meriniemessä esiopetussuunnitelma sekä käyttöön otettu oppimissuunnitelma eivät sisältäneet tilaa lapsen omille näkemyksille tai kommenteille. Siten nämäkään lomakkeet eivät tukeneet opetussuunnitelmaan (2010, 2005) kirjattua lapsikäsitystä lapsesta aktiivisena toimijana ja osallistujana. Näissä lomakkeissa painopiste oli yksilökehityksen tarkastelussa, jolloin lapsen taidot ja tuen tarpeet nousivat keskeisiksi keskustelun kohteiksi.

Oppimissuunnitelman kouluversion lopussa lomakkeen allekirjoittavat opettaja, vanhemmat ja lapsi. Tähän sisältyy oletus, että lapsi voi osallistua oman suunnitelmansa laatimiseen ja arviointiin. Lisäksi halusimme välittää ajatusta, että lapset osallistuessaan oppimissuunnitelman laadintaan ovat osallisina tuottamassa uudenlaista kulttuuria ja muutoksia koulukäytänteisiin. Näin lapset osallistuessaan saavat kosketuksen sosiaaliseen rakenteeseen sosiaalisen toiminnan kautta. Vaikka lapsen koulun luomassa oppimissuunnitelmalomakkeessa ei ollut osiota, johon kirjattaisiin lapsen näkemyksiä, niitä kartoitettiin erillisellä kotiin lähetettävällä keskustelulomakkeella (liite 11). Tämä lomake oli laadittu siten, että lapsen omat kokemukset koulupäivän arjesta välittyvät vanhemmille ja opettajille. Tässäkin lomakkeessa yksilökehityksen näkökulma on vallitseva (lapsen oma käsitys osallisuudesta oppituntien toimintaan, kotitehtävistä suoriutuminen, lapsen myönteiset koulukokemukset, lapsen kokemat vaikeudet, kaverisuhteet, lapsen harrastukset), mutta se nostaa esiin lapsen sosiaaliset suhteet koulussa ja kotona. Perhesuhteille on varattu loppuun oma osio, jossa vanhemmat voivat oman valintansa mukaan kertoa perheestä. Kysymysten asettelu lähtee siitä näkemyksestä, että myös vanhempi tietää ja arvioi, mitä lapsen koulupäivään kuuluu ja miten mahdolliset vaikeudet ilmenevät. Koska kysymykset on osoitettu vanhemmille, lomakkeen voidaan tulkita kuvastavan vanhempien tietoisuutta ja osallisuutta lapsen koulunkäyntiin.

5.3.2 Vanhemmat oppimissuunnitelman (alle)kirjoittajina vai hyväksyjinä?

Lapsen oppimissuunnitelma laaditaan yhdessä vanhempien kanssa sopimuksena ja se saa muotonsa kirjoitetun kielen kautta. Lomakkeiden sisällöstä ja muodosta päättävät viranomaiset ja sen käyttöä perustellaan normin pohjalta. Vanhempien näkemystä lapsen oppimissuunnitelman käytöstä ei kysy-

tä, ja siten oppimissuunnitelman käyttö voidaan tulkita vanhempien kasvatustyön ohjaamiseksi (Alasuutari & Alasuutari 2011). Oppimissuunnitelma kirjallisessa muodossaan on myös viestinnän ja tiedonsiirron väline. Koulun ja päiväkodin kontekstissa viestinnällisistä malleista tulee erityisiä. Institutionaalisisessa viestinnässä tekstit ohjaavat sitä mitä tehdään ja kuinka merkityksiä vastaanotetaan (Säljö 2004, 212). Institutionaalista viestintää edustaa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman toimiminen tiedonsiirron välineinä lapsen siirtymissä. Päiväkoti-koulukontekstissa lapsi kokee erilaisia siirtymiä, jotka ovat yhteydessä kronologiseen ikään (Rantamaa 2001, 65). Siirtymä voi olla sisäinen, eli lapsi siirtyy hoitoryhmästä toiseen. Esiopetukseen siirtymisen tai koulun aloitus voidaan nähdä vertikaalisena siirtymisenä. Vertikaalinen siirtymä liitetään tärkeisiin elämän tapahtumiin. (Alijoki 2006, 26.) Siirtymissä lapsen aiemmin laadittu suunnitelma muodostaa pohjan uudelle suunnitelmalle. Vanhemmat antavat luvan tietojen siirtoon päiväkotiryhmästä toiseen, perusopetukseen sekä oppilashuollon henkilöstölle.

Oppimissuunnitelman tarkastelu kirjallisena tuotoksena asettaa vanhemmat joko suunnitelman kirjoittajiksi ja/tai hyväksyjiksi. Hyväksyjän roolissa vanhempi voidaan nähdä silloin, kun he pääsivät näkemään lapsen oppimissuunnitelmalomakkeen vasta keskustelutilanteessa. Vanhemmalla ei ole ollut silloin mahdollisuutta valmistautua keskusteluun, koska heillä ei ole ollut selkeää kuvaa keskustelun sisällöstä. On selvää, että tässä tilanteessa opettajan rooli suunnitelman asiantuntijana on vahva. Vaikka vanhemmat olivat saaneet kotiin esitätettäväksi lapsen oppimissuunnitelman ja siten heillä on ollut mahdollisuus tutustua kirjalliseen lomakkeeseen, osa jätti täyttämättä lapsensa kehittämistavoitteet tai vahvuudet tässä tutkimuksessa. Kirjalliset tavoitteet tai sisällöt luotiin yhdessä opettajan kanssa lapsen suunnitelmaan. (luku 5.2) Vanhemman rooli tässä tilanteessa voidaan tulkita hyväksyjäksi ja kirjoittajaksi, vaikka opettajat toimivat kirjoittajina. Koska opettajat tekevät lopullisen päätöksen lapsen kohdistuvista tukitoimista, vanhemman rooliksi useimmiten jää hyväksyä opettajan kirjaamat tukitoimet ja vain harvoin vanhempi itse ehdottaa tukitoimia. Vanhemman rooli voidaan tulkita suunnitelman kirjoittajaksi ja hyväksyjäksi silloin, kun tapaamistilanteissa tai arviointitilanteissa lomake oli kotona valmiiksi täytetty. Kirjallista suunnitelmaa voidaan täydentää yhdessä opettajan kanssa keskustelun kuluessa.

5.4 Oppimissuunnitelma työvälineenä

5.4.1 Pohdintaa SWOT-analyysin pohjalta

Oppimissuunnitelma voidaan tulkita taustalla vaikuttavan sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan niin oppimiseen kuin opettamiseen liittyväksi työvälineeksi. Tarkastelen oppimissuunnitelmaa opetustyön suunnittelun lähtökohtana, oppilasarvioinnin välineenä sekä opettajille suunnatun SWOT -ana-

lyysin tulosten kautta. Aloitan esittelemällä SWOT -analyysiä ja seuraavissa luvuissa on vuorossa suunnittelun ja arvioinnin näkökulmat.

Koska jokaiselle lapselle laadittava oppimissuunnitelma oli uusi työväline Meriniemessä luokanopettajille, kartoitimme luokanopettajien kokemuksia oppimissuunnitelmasta SWOT -analyysillä vuoden 2007 syksyllä. SWOT on menetelmä, jota voidaan käyttää oppimisen ja ongelmien tunnistamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Se on väline kartoittaa työpaikalla tapahtuvaa oppimista sen omassa toimintaympäristössä (Opetushallitus 2011). Ajatuksia oppimissuunnitelmasta on kerätty seitsemältä eri opettajalta, jotka edustivat tutkimuksessa mukana olleita opettajia. SWOT -kaavake täytettiin lokakuun puolessa välissä Meriniemen koulussa. Siihen mennessä luokanopettajien ja vanhempien tapaamiset oli käyty joka perusopetusryhmässä. Lastentarhanopettajien näkemyksiä (3) olen kerännyt haastatteluaineistosta ja siten ne ovat tutkijan tulkintaa heidän näkemyksistään. Seuraavassa esittelen yhteenvedon SWOT -analyysistä. Olen liittänyt yhteenvedoon sitaatteja opettajien haastatteluista, joissa pyysin opettajia arvioimaan oppimissuunnitelman etuja ja haittoja.

Vahvuudet. Oppimissuunnitelman yhtenä vahvuutena nähtiin, että se luo keskustelun pohjan ja rungon tapaamiselle. Tämä on varsinkin nuorelle opettajalle omaa ammatillisuutta kehittävä ja tukeva tekijä. Kun tietää, mitä asioita vanhempien tapaamisessa käydään läpi, voi etukäteen valmistautua ja koota tietoa aiheista. Tämä luo varmuutta ja turvallisuuden tunnetta. Oma työ tulee kirjallisen lomakkeen kautta näkyväksi, kuten Jaana haastattelussa kertoi:

Ainakin se on se helpottaa työtä. Saa asiat konkretisoitua näkyväksi. Onhan noita vastaavia asioita ennen vartteja käynyt läpi ja kirjannut ne paperille. Niin nyt se [entinen] paperilappu on turha, kun mietitään itse siinä tilanteessa ja sitten ne tuodaan siinä vaiheessa paperille yhdessä vanhempien kanssa. Suunnitelman hyöty ehdottomasti näkyy vasta keväällä, kun huomaa et on pitkä aika kun tää on lokakuussa käyty läpi. Eikä tarttenut enää uudelleen lähteä muistelemaan, että mitähän silloin syksyllä sanottiinkaan. Esimerkiksi annoin tukiovetusta Antille⁵⁶ muutaman kerran, ja käsiala selkeästi parani. Mä olisin sen unohtanut, jollei tätä suunnitelmaa olisi ollut. Sitten toisaalta kun niitä tavoitteita on saavutettu, niin on hauskaa siinä todeta, ei vain todeta sitä hetken tilannetta, vaan että nythän se lukunopeus on tavoitteeksi asetettu 60 sanaa. ...Niin keväällä moni asia oli aikaa jo sitten parantunut ja nyt se voitiin vielä osoittaa. (Jaanan haastattelu 2009.)

Tukitoimia on aina käytetty, kuten Jaana edellisessä sitaatissa toteaa, ja opettaja on ne kirjannut. Vanhemmille tukitoimista sopiminen ja tukitoimien toteutuminen ovat jääneet ehkä vain puheen tasolle. Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen suuntaa opettajan toimintaa. Valmistautumisvaihe lisäsi oppilaan tuntemusta. Jotta suunnitelman laadintatilanteessa voi keskustella lapsen oppimista tai käyttäytymistä, tulee opettajalla olla havaintoja ja dokumentteja lapsesta. Näiden kautta oppilaantuntemus lisääntyy.

56 peitenimi

Opettajana joutuu konkretisoimaan ajatuksensa siihen paperille ja oikein miettimään asiat kunnolla. Sitten ne tulee myös vanhemmille selväksi ja saadaan se yhteinen päätös tavallaan tehtyä siitä kun on kirjattu siihen mitkä on ne asiat. Mun täytyy oppia sitä lasta tuntemaan, ja mitä paremmin lapsen tuntee, sitä paremmin sitä pystyy opettamaan. Silloin tietää, mikä on se juttu, jonka kautta lapsen kanssa kannattaa mennä eteenpäin. Mitä paremmin opettajana tuntee lasta, niin sitä paremmin lapsen oppiminen voi sujua. (Annen haastattelu 2008.)

Lisääntynyt oppilaantuntemus mahdollistaa yksilöllisyyden huomioimisen. Lisääntyneellä oppilaantuntemuksella on yhteys opettajan opetusmenetelmiin. Kun tuen tarve ja siihen liittyvät toimenpiteet kirjataan, on opettajan mietittävä käytännön opetusmenetelmiä, tehtäviä tai toimenpiteitä, joilla tuki konkretisoidaan. Perusopetuksessa opettajan ja vanhempien käymä keskustelu on usein koettu yksisuuntaiseksi: opettaja puhuu ja vanhemmat kuuntelevat. Oppimissuunnitelma lisää keskustelua lapsesta. Se on yksi keskeisin argumentti opettajien puheessa. Keskustelun merkitystä luottamuksellisen suhteen syntymiseen korosti myös Kaija:

Että sen keskustelun ja paperin täyttämisen suurin idea on se, että tutustutaan molemmiin puolin ja saa sen luottamuksellisen suhteen auki. Siitä on helppo jatkaa, me voidaan siinä jo sopia, että nää jutut on sillä lapsella vähän oppimisen paikka ja sovitaan, mitä me näissä asioissa tai tilanteissa kirjoitetaan... näiden keskustelujen jälkeen mä tiedän siitä perheestä, mitkä asiat siinä perheessä ovat tärkeitä, tiedän niiden arvomaailman mistä... mitä ne haluaa heidän lapsen kanssa tehdään ja kuinka he haluavat heidän omaa lastaan kasvatettavan. (Kaijan haastattelu 2006.)

Mahdollisuudet. Oppimissuunnitelman laadintatilanteessa kirjataan lapsen vahvuudet ja kehittymisen alueet. On selvää, että jokaisella lapsella on kehitettävissä alueita. Ne eivät välttämättä liity pelkästään kognitiivisten taitojen kehittämiseen, vaan sosiaaliin vuorovaikutustaitoihin, työskentelytaitoihin tai käyttäytymiseen. Mahdollisuutena nähdään juuri se, että yhdessä vanhempien kanssa tunnistetaan kokonaisvaltaisesti lapsen eri alueiden vahvuuksia ja tuen tarpeita. Kun tuen tarve on nimetty ja tunnistettu, siihen voidaan yhdessä löytää ratkaisumalleja ja toimintatapoja. Tavoitteena on, että jokainen saisi kehittyä oman kehitystasonsa mukaisesti. Kehitystason määrittäminen yhdessä vanhempien kanssa pohjautuu arjen toimintaan ja siten psykologiseen kehitystasoarviointiin ei voida yltää. Kun opettajalla on tiedossa yksilökohtaiset tavoitesisällöt, hän voi opetusta suunnitellessa huomioida nämä tekijät. Se nähdään opetuksen suunnittelua helpottavana.

Heikkoudet. Koska oppimissuunnitelma laaditaan jokaiselle, se lisää opettajan työmäärää. Työmäärään vaikuttavat lapsiryhmän koko sekä tapaamisten ajankohta. Päiväkodissa vanhempien tapaamiset sijoitetaan opettajan työaikaan. Luokanopettajien ja vanhempien tapaamiset käydään joko ennen aamuoppituntien alkua tai heti oppituntien päätyttyä. Silloin tapaamiset koetaan vähemmän työtä lisäävänä. Sen sijaan ilta-aikaan sovitut tapaamiset lisäävät työn rasittavuutta. On selvää, että 25 lapselle oppisuunnitelman

laatiminen vaatii opettajalta enemmän työtä ja vaivaa kuin 12 oppilaalle. Oppimissuunnitelman laadintaan liittyvä valmistelutyö ja vanhempien tapaamiset voidaan luokanopettajilla tulkitta sisältävän OVTES:ssä merkittyyn kolmeen yhteistyösuunnittelutuntiin. Lasten satunnainen läsnäolo tapaamisissa nähtiin heikkoutena. Yksi oppimissuunnitelman tavoitteista on lisätä lapsen tietoisuutta omasta oppimisestaan. Näyttäisi siltä, että opettajat painottavat enemmän lapsen läsnäoloa tapaamisissa kuin vanhemmat. Vanhemmat kuitenkin päättävät lasten osallistumisesta. Vanhempien ristiriitaista näkemystä lapsesta kummasteli Saija.

Toisaalta taas tuntuu jännältä, että vanhemmat kuuntelevat lapsia kaikissa sellaisissa asioissa, joissa ei pitäisi kuunnella ja antavat lasten määrätä. Sitten sellaisissa [kuten lapsen oppimissuunnitelma], missä lasten olisi hyvä tuoda omia ajatuksia ja pohtia tavoitteita ja oppimista, niin sitten lasta ei kuunnella. (Saijan haastattelu 2007.)

Huoltajilla näyttäisi olevan liian vähän tietoa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Se selittäisi, miksi huoltajien on vaikea asettaa tavoitteita. Siten tavoiteasettelusta voi muodostua yksipuolinen, sillä opettaja määrittelee tavoitteiden sisällöt. Yhteistyö huoltajien kanssa edellyttää tietoja ja taitoja, joita opettajankoulutus ei anna. Tämä tuli esiin varsinkin nuorten opettajien kommentteissa.

Uhat. Kun lapsen yksilölliset oppimistavoitteet kirjataan oppimissuunnitelmaan, se voi aiheuttaa vaatimuksia ja paineita vanhempien taholta. Lapsen oppimisen seuranta on vanhempien oikeus ja siten he voivat puuttua opettajan toimiin. Perusopetus on avointa. Opetusta voi tulla seuraamaan. Opettaja joutuu miettimään, pystyykö hän opetusryhmänsä kanssa toimimaan siten, että kunkin tavoitteet toteutuvat. Psykkinen paine kasvaa. Tukitoimien järjestely ja toteutus voivat kuormittaa opettajan työtä. Vaikka hän itse olisi uhraamaan aikaa ja järjestelyjä tavoitteiden toteutumiseksi niin koulun tai päiväkodin käytänteet eli käytössä olevat tukiresurssit, voivat estää hyvät suunnitelmat. Kuinka paljon suunnitelmat lisäävät muun oppijahuoltohenkilöstön tarvetta ja onko kunnalla siihen varaa? Vahvuudet ja mahdollisuudet tukevat sitä ajatusta, että oppimissuunnitelma voisi olla opettajan työtä tukeva työväline. Toisaalta heikkoudessa ja uhissa nousee vastakkainen näkökulma: se nostaa esiin opettajan työlle vaatimuksia, jotka omalta osaltaan lisäävät työpaineita.

5.4.2 Oppimissuunnitelma suunnittelun ja arvioinnin välineenä

Oppimissuunnitelma suunnittelussa. Tutkimusaineisto osoittaa, että opettajat pitivät opetussuunnitelmaa ja sen myötä myös lapsen oppimissuunnitelmaa työn perustana ja lähtökohtana. He käyttivät pääosin lapsen oppimissuunnitelmaa oman ryhmänsä ja/tai lapsikohtaisen toiminnan suunnittelun pohjana, sillä oppimissuunnitelma laadittiin jokaiselle lapselle. Päinvastaisen tuloksen sai Alasuutari (2010, 186), kun lasten varhaiskasvatussuunnitelmien käyttö jäi

vähäiseksi tutkituissa päiväkodeissa. Meriniemessä yksilöllisten tavoitteiden puuttuminen lapsen esiopetus suunnitelmasta ei estänyt toiminnan suunnittelua lapsen esiopetuksen pohjalta. Jos lapselle laadittiin HOPPI tai HOJKS, ne korvasivat lapsen oppimissuunnitelman. Luokanopettajat kokosivat ja kirjassivat opetusryhmänsä lasten kehittämiskohteet sekä tukitarpeet eri tavoin (esim. päiväkirja tai lomake) työn suunnittelua varten. Kun opettajalla oli tiedossa yksilökohtaiset tavoitteesällöt, se nähtiin opetuksen suunnittelua helpottavana. Meriniemessä luokka- tai ryhmäkohtainen erityisopetuksen suunnitelma nivottiin lapsikohtaisiin tukitarpeisiin. Lapsikohtaiset suunnitelmat määrittivät myös laaja-alaisen erityisopetuksen vuosittaista painopistealuetta. Varhaiskasvatuksessa puheterapia järjestettiin terveyskeskuksessa ja erityislastentarhanopettajan tukitoimet sovittiin suunnitelman pohjalta. Linturyhmässä lasten suunnitelmat ohjasivat toiminnan pienryhmiin.

Oppimissuunnitelma arviointivälineenä. Yksilökehitysnäkökulma ja tavoitteiden kirjaaminen lapsen oppimissuunnitelmaan johtaa arviointiin. Alasuutarin ja Karilan mukaan (2009, 85) lapsen varhaiskasvatussuunnitelma kirjallisena ja dokumentoituna arviointina on uusi suomalaisessa päivähoitossa. Varhaiskasvatuksessa käytetty lapsihavainnointi on lapsen kehityksen systemaattista ja tietoista havainnointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 33). Havainnointi voidaan tulkita arvioinniksi, sillä havainnointi nähdään tapana ymmärtää lasta ja se muodostaa kokonaisarvion, joka elää ja muuttuu lapsen kasvaessa ja oppiessa uusia asioita. Lähtökohtana on lapsen kehityksen ja oppimisen eteneminen omassa yksilöllisessä kehitystemossa. Lapsen toimintaa ja oppimista pyritään kuvaamaan sellaisenaan tulkitsematta asioita. Saatuja tietoja hyödynnetään yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa tai moniammatillisessa yhteistyössä. Tiedonkeruu ja havainnointi ovat osa lapsen suunnitelmaa ja voidaan tulkita arvioinniksi. Alasuutarin ja Alasuutarin mukaan (2011, 52) varhaiskasvatuskeskusteluissa arvioidaan lapsen sopeutumista varhaiskasvatusinstituutioon eikä sitä, miten instituutio voisi vastata lapsen ja vanhempien tarpeisiin, toiveisiin ja näkemyksiin.

Esiopetuksessa kevään arviointi painottui lapsen kouluvalmiuden arvioinnille sekä tiedonsiirrolle kouluun. Kouluvalmius-termillä kuvataan lapsen kykyä oppia ja se kuvaa lapsen laaja-alaista toiminnan ja toimintaedellytysten tasoa (Linnilä 2006). Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lasten ikäkausiarvioinnit toimivat kehitysarvioinnin välineinä. Oppimisen ongelmien taustaa on selvitelty suomalaisissa kasvatusinstituutioissa perinteisillä psykologisilla testeillä. Rantamaan (2001) mukaan psykologiset kehitysteoriat erottelevat lapsuudessa vuoden tai parin tarkkuudella kehitysvaiheita, jotka luovan normin yksilön kasvulle ja kehittymiselle. Kullakin ikävaiheella on oma kehitystehtävänsä ja ne ovat hierarkkisesti järjestyksessä siten, että ikäkausiin sidottujen tehtävien perättäisen suorittamisen myötä ihmisen ajatellaan kehittyvän tiedoissaan ja taidoissaan elämänsä aikana yhä ylemmälle tasolle. Tietyn kronologisen iän tai kronologisesti rajatun ikäkauden oletetaan vastaavan tiettyä fyysisen ja psyykkisen kehityksen vaihetta. (Rantamaa 2001, 57.) Psykologisten testien ja ikäkausiarviointien käyttöä voidaan perustella sillä, että

niiden avulla selvitetään lapsen kyvyt, taidot, oppimisvalmiudet sekä mahdolliset oppimisen esteet ja mahdolliset oppimisen muutokset opetuksessa (Kozulin 2003, 16). Testien perusteella luodaan normaalin kehityksen malli, jonka mukaan voidaan arvioida ja seurata yksilön kehitystä.

Tässä tutkimuksessa oppimissuunnitelmaa voidaan luonnehtia pedagogiseksi arvioinniksi, sillä sen avulla pyrittiin tunnistamaan lapsen vahvuudet ja oppimisen pulmat tai oppimisvaikeudet. Lisäksi pedagoginen arviointi on lapsen oppimisen ja kehityksen seuranta, johon erilaiset tukimuodot kytkeytyvät. Kehityksen ja oppimisprosessien arviointi on noussut erityisen merkittäväksi, koska erityisopetukseen siirrettyjen lasten määrä on kasvanut viimeisten kymmenen vuoden ajan. Vuonna 2011 tehostetun ja erityisen tuen piiriin kuului jo 11,4 % peruskoululaisista (Tilastokeskus 2012). Vitikan (2009, 267) tutkimuksen mukaan oppilaan arvioinnin tulisi kohdistua oppimisprosessin eri vaiheisiin eikä vain oppimisen lopputulosten mittaamiseen, mihin opetussuunnitelman pedagoginen ohjaus suuntaa arviointia.

Alkuopetuksessa oppimissuunnitelmaan yhdistyy kriteerisidonnainen arviointi, jolloin oppimista seurataan myös eri oppiaineissa välineaineiden arviointia painottaen. Lapsen oppimissuunnitelmaan yhdistyy myös informaali arviointi, joka on opettajan tai vanhemman tekemiä havaintoja lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Tämä informaali arviointi on tilannesidonnaista ja lähellä koulun jokapäiväistä toimintaa. (Holopainen ym. 2001, 90–92.) Oppimissuunnitelmassa on piirteitä myös kvalitatiivisesta arvioinnista. Kvalitatiivinen arviointi tarkoittaa, että kieli ja vuorovaikutus ovat välineitä arvioinnissa (Tynjälä 1999, 171). Oppimissuunnitelmassa on piirteitä myös ratkaisukeskeisestä arvioinnista, jolloin oppimisen esteet ja ongelmat nähdään yhteydessä yksilön kehitykseen ja tietoa oppimista edistävästä toiminnosta tuotetaan yhdessä (Holopainen ym. 2001, 93). Oppimissuunnitelman arvioinnin välineenä tulisi palvella lapsen kasvua ja kohdella häntä ajattelevana, toimivana ja tuntevana yksilönä (Atjonen 2007, 92). Arvioinnilla on oppilaan toiminnan ja tulosten arvioinnin ohella kasvatuksellinen tehtävä. Arvioinnilla tulee vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja kehittää lapsen omaa taitojen arviointia. (Väljärvi 2012, 177.)

5.5 Laajeneva opettajuus

5.5.1 Opettajan monet roolit

Luvussa 5 olen esitellyt Meriniemen päiväkotikouluyksikössä sovellettua toimintamallia lapsen oppimissuunnitelmasta ja olen etsinyt vastausta siihen, millaista opettajuutta muodostuu oppimissuunnitelmaprosessissa. Tutkimustulokset osoittavat, että oppimissuunnitelma kytkeytyy tiiviisti opettajan laajoihin tehtäviin: opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Opettajuuden tulkinta nostaa esiin kontekstin, jolla tarkoitan päiväkotikou-

luyksikköä ja sen merkitystä opettajuuden tulkinnoissa sekä opettajan työn institutionaalista (opetussuunnitelma) lähtökohtaa. Opettajuuden kontekstuaalisuus tuo mukaan laajenevan opettajuuden, jolla viitataan ensinnäkin Meriniemessä työskentelevien lastentarhanopettajien ja luokanopettajien kasvat- ja opetustyön luonteeseen sekä oppimissuunnitelman tuomaan ammatillisen osaamiseen. Näistä lähtökohdista pohdin aluksi opettajan erilaisia rooleja Meriniemessä oppimissuunnitelman parissa. Seuraavassa luvussa opettajuuden tulkinta on yhteydessä ammatilliseen osaamiseen. Ammatillisuus johtaa pohtimaan opettajuutta professiona sekä oppimissuunnitelman vaikutusta siihen.

Tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla on erilaisia ammattinimikkeitä, kuten lastentarhanopettaja, esiopettaja ja luokanopettaja. Meriniemen päiväkotikouluyksikkö opettajan toimintaympäristönä rikkoo perinteisen ikäryhmittelyn opetusryhmissä. Luokanopettajina voimme työskennellä sekä varhaiskasvatusryhmien (alle 6v.)⁵⁷ että esiopetusikäisten lasten kanssa. Lastentarhanopettaja tai esiopettaja työskentelee alkuopetusikäisten kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman (2005, 16) perusteissa opettajan rooli määritellään kasvattajayhteisön kautta. Meriniemessä katsomme sekä luokanopettajien, esiopettajien että lastentarhanopettajien kuuluvan moniammatilliseen kasvattajayhteisöön, jonka tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa toimintaa sekä rakentaa lapsen kehitystä tukeva ympäristö. Opettajan rooleina esiopetuksessa nähdään lasten kasvattaja, oppimisen ohjaaja, oppimisympäristön rakentaja ja suunnittelija (Hujala 2002, 11). Sama roolikuvauus sopii myös ensimmäisen luokan opettajaan (Karikoski 2008, 45). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen pedagogiikassa painottuvat erilaiset sisällöt, jotka suuntaavat opettajuutta. Opettajuuden osatekijöistä ihmis- ja tiedonkäsitteillä on yhteys siihen, mitkä tekijät nähdään oppimista säätelevinä (Atjonen ym. 2008, 23). Ihmisiä oppimiskäsitys suuntaa myös opettajan opetusmenetelmiä sekä vaikuttaa opettajan rooliin. Heinosen (2005, 51) mukaan opettajan opetusmenetelmästä ei voi kuitenkaan tehdä suoria johtopäätöksiä hänen oppimis- tai opettamiskäsityksistään.

Lapsen oppimissuunnitelmaprosessin eri vaiheissa opettajan rooli saa erilaisia painotuksia. Valmistelu-, laadinta-, ja arviointivaiheessa korostuu asiantuntijan rooli tiedonhallintana, johon yhdistyvät suunnittelu ja oppimisympäristön rakentaminen. Tämän aineiston pohjalta lisäksi niihin vielä neuvottelijan ja kuuntelijan roolit. Toteuttamisvaihe on hoitoa, tukemista, ohjaamista, kasvattamista ja opettamista. Opetussuunnitelmat ovat muokanneet käsitystämme lapsesta oppijana, jolloin lapsen asemaa subjektina tulisi vahvistaa. Se suuntaa opettajan roolia kehittymisen tukijaksi (Luukkainen 2004, 87). Opettajan vastuu eri rooleissa on kaksijakoinen; hän tukee ja rohkaisee lasta kehittämään itseään, mutta opettaja myös valikoi, organisoii ja arvioi opetusta (Wells 2002, 10; Luukkainen 2004, 98).

57 Varhaiskasvatus-alkuopetusyhteistyö, nivelvaiheen yhteistyö

Opettajan työn luonne poikkeaa monin tavoin muista ammateista, koska se on professionaalista asiantuntijatyötä (Johnson 2007, 49). Meriniemessä opettajan asiantuntijuus liittyy lastenhoitoon, kasvattamiseen ja opettamiseen. Hapon (2013, 498) mukaan kasvatusalan asiantuntijuus on vaativaa, koska ei ole olemassa yhtä ainoata oikeaa ratkaisua tai tapaa toimia lasten kanssa. Jokainen kasvatustilanne on erilainen ja siihen tulee löytää sopivat ja oikeudenmukaiset ratkaisut. Meriniemessä pedagoginen osaaminen ja Kupilan (2007, 20) nimeämä kontekstisidonnainen asiantuntijuus muodostuvat asiantuntijuuden keskeisiksi alueiksi. Tynjälä (2006, 105–109) kuvaa opettajan asiantuntijuuden muodostuvan kolmesta komponentista, joita ovat formaali eli teoreettinen tieto, käytännöllinen eli kokemuksellinen tieto ja itsensäätelytieto. Karila (1997, 136–142) hahmottaa päivähoiton asiantuntijuuden sosiaalialan asiantuntijuutena, koska päivähoito on ollut Suomessa osa sosiaalitoimen organisaatiota.

Meriniemessä kasvatus- ja opetustyötä yhdessä tekevinä eri ammatti- ja opettajaryhminä jaamme pedagogista osaamistamme. Teemme yhteisiä suunnitelmia, asetamme tavoitteita ja toteutamme yhdessä laadittuja suunnitelmia. Asiantuntijuus ilmenee siten yksilöllisenä ja yhteisöllisenä (Kupila 2007, 147–148).

5.5.2 Perusosaamisesta ydinosaamiseen

Sekä lastentarhanopettaja että luokanopettaja ovat olleet osallisia lapsen oppimissuunnitelman jokaisessa vaiheessa. Lapsen oppimissuunnitelman valmistelu, laadinta, toteutus ja arviointi edellyttävät opettajilta perusosaamista⁵⁸, jossa tulee olla tietoinen ohjaavasta lainsäädännöstä sekä ohjeista. Lainsäädäntö sekä ohjeistukset saavat erilaisia painotuksia eri aikoina, jolloin opettajan tulee tuntea ja tunnistaa yhteiskunnallisia ja kulttuurisia lähtökohtia kasvatuksessa ja opetuksessa. Tämä on nähtävissä esimerkiksi tällä hetkellä erityisopetukseen kohdistuvissa muutoksissa. Perusosaamiseen yhdistyy myös kasvatuksen ja opetuksen teoreettinen perusta sekä opettajan työhön luoma käyttäteoria. Näihin tekijöihin viittaavat myös Karila ja Nummenmaa (2001), Puroila (2003), Luukkainen (2004) ja Sheridan, Williams, Sandberg ja Vuorinen (2011) tutkimuksissaan.

Meriniemessä opettajan perusosaamisen alueet ovat liittyneet hoidon, kasvatuksen ja pedagogisen osaamisen hallintaan. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä osaamisalueessa painottuvat hoito-, hoiva-, ja kasvatusosaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001.) Perusosaamista ilmentävät myös työmenetelmien hallinta. Opettajan työssä opetettavan aineen teoreettinen ja käytännöllinen hallinta on työssä menestymisen ehto (Luukkainen 2004, 267). Teoreettinen hallinta luo ymmärrystä oppimisen prosesseihin. Se mahdollistaa lapsen kehitysvaiheen mukaista tukemista. Oppimissuunnitelman toteu-

58 Tätä termiä käyttää Puroila (2006)

tus osoittaa, että opettaja tarvitsee organisointikykyä ja yhteistyötä opetuksen järjestämisessä. Oppimissuunnitelma mahdollistaa vahvistuvan lapsi- tai oppilaantuntemuksen.

Lapsen oppimissuunnitelma luodaan vuodeksi eteenpäin ja sen avulla pyritään vahvistamaan niitä taitoja, joita lapsen ajatellaan tulevaisuudessa tarvitsevan. Siten kasvaminen, kehittyminen ja oppiminen määrittävät tulevaisuutta, ja opettajan on kyettävä ennakoimaan yksittäisen lapsen kehitystä tulevaisuuden vaatimuksiin nähden. Opettajan ammatti suuntautuu tulevaisuuteen (Luukkainen 2004, Atjonen & Uusikylä 2000). Opettajan on siedettävä omaan työkuvaansa ja työympäristöönsä kohdistuvia muutoksia suhteessa tulevaisuuteen. Näin opettajasta tulee tulevaisuudentekijä; tiedosti hän sen tai halusi hän sitä tai ei (Luukkainen 2004, 281). Opettajuuden piirteenä muutuskkyky ei välttämättä tule luonnostaan, vaan sitä pitää kehittää (Snoek 2006, 38).

Tutkimukseni osoittaa, että opettaja tarvitsee vankan tieto- ja toimintaperustan oppimissuunnitelmaprosessissa. Käytännön työ on jatkuvaa tiedonhallintaa, mikä tarkoittaa tiedon kokoamista, siirtämistä tai vastaanottamista. Puroilan (2003, 6) mukaan tiedonhallinta pitää sisällään lisäksi tiedon prosessoinnin taitoja ja suhtautumista tietoon. Vanhempien antama tieto voidaan tulkita kontekstitiedoksi, joka kertoo lapsen kasvuolosuhteista (Karila & Nummenmaa 2001, 36). Snoek (2006, 35) yhdistää tiedonhallinnan opettajuuteen, jossa tiedonhallinta on laajentunut teknologian hallintaan ja erilaisten oppimisympäristöjen luomiseen unohtamatta opettajan hyvää ainehallintaa. Tiedonhallinta nousee erääksi lastentarhanopettajan osaamisen ulottuvuudeksi Sheridanin, Williamsin, Sandbergin ja Vuorisen (2011, 433) tutkimuksessa lastentarhanopettajan (pre-school teacher) ammatillisen osaamisen tekijöissä sekä sen rakentumisessa.

Opettajan työn ytimenä ja työvälineenä tulisi olla opetussuunnitelman toteuttaminen (Pyhältö & Soini 2007, 153). Vitikan (2010, 27–29) mukaan opetussuunnitelman pedagoginen ohjaavuus määrittää opettajan työtä. Mitä tiukemmin opettajan työtä ohjataan, sitä tarkemmin ja rajatummin ovat pedagogiset periaatteet ja ohjeet kuvattu opetussuunnitelmaan. Kuvattu lapsen oppimissuunnitelmaprosessi osoittaa, että opettajuus on yhä enenevässä määrin kohtaamista, jossa sosiaalinen osaaminen tai yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen korostuvat. Se voidaan tulkita ydinosaamiseksi⁵⁹, jossa keskeistä on puhutun ja kirjoitetun kielen hallinta viestintä- ja ihmissuhdetaitojen osana. Hargreaves ja Fullan (2012, 89–92) käyttävät sosiaalisen osaamisen tilalla käsitettä social capital, joka on olemassa ihmisten välisissä suhteissa. Sen avulla voi kehittää omaa osaamistaan sekä voi ymmärtää ja oppia toisten opettajien tiedoista ja taidoista.⁶⁰ Vuorovaikutus oppilaiden ja kollegojen kanssa nähdään useissa maissa opettaja-profession keskeiseksi ydintehtäväk-

59 Termiä ydinosaaminen käyttävät Karila-Nummenmaa (2001) ja Puroila (2006)

60 Hargreaves ja Fullan (2012, 88–92) puhuvat opettajan ammatillisesta osaamisesta käsitteellä professional capital, joka koostuu kolmesta elementistä: human capital, social capital ja decisional capital.

si (Snoek 2006, 36), kuten myös Ruotsissa lastentarhanopettajan ammatillisessa osaamisessa (Sheridan ym. 2011, 433).

Sosiaaliseen osaamiseen yhdistyy opettajan työn vastuu ja eettisyys. Lapsen suunnitelman laadintatilanteessa vanhempien tai muiden kasvatustalon ammattilaisten tuoma tieto lapsesta saattaa olla arkaluontoista ja edellyttää salassapitovelvollisuutta. Oppimisen vaikeuksien selvittely tai vaikeat kasvatukselliset tilanteet näyttäytyvät eräinä opettajan työn suurimpina haasteina Martikaisen (2005) tutkimuksessa.

Jokinen, Heikkinen ja Välijärvi (2005, 219) toteavat opettajien toivovan opettajankoulutuksen kehittävän enemmän opettajien ihmissuhde- sekä vuorovaikutustaitoja. Jatkuva vuorovaikutus kuormittaa opettajan jaksamista. Jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvät prosessit sijoittuvat J. Onnismaan (2010, 18) mukaan kolmeen yhteyteen: opettajan ja oppilaan väliseen, opettajajayhteisön väliseen ja opettajan sekä huoltajan väliseen vuorovaikutukseen. Cano-Garcian, Padilla-Munozin ja Carrasco-Ortizin (2005, 937) tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välinen hyvä suhde näytti muodostuvan keskeiseksi loppuun palamista estäväksi tekijäksi. Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmien koko, puutteelliset sijaisjärjestelyt sekä johtajuusjärjestelyt ovat vaikuttaneet lastentarhanopettajien määrän vähenemiseen päiväkodeissa (J. Onnismaa 2010, 17).

5.5.3 Asiantuntijuutta autonomian kustannuksella

Opettajan professioon on Pohjoismaissa liitetty pedagoginen vapaus tai autonomia⁶¹ (Luukkainen 2004, 65, 102; Savonmäki 2007). Savonmäen (2007, 138–139) mukaan autonomialla voidaan viitata opettajan työn yhteydessä koko koulutusinstituution itsemääräämisen mahdollisuuteen tai opettajan oman ammatilliseen itsellisyyteen. Tässä tutkimuksessa painotus on opettajan ammatillisessa itsellisyydessä, sen pedagogisessa itsemääräämisoikeudessa lapsen oppimissuunnitelmaprosessissa. Opettajan työssä oppimissuunnitelmaprosessissa voidaan hahmottaa piirteitä, jotka vaikuttavat opettajan pedagogiseen vapauteen. Ensinnäkin opettajan työtä ohjaavat ja määrittävät normit sekä useat asiakirjat, joiden vaikutus näkyy opetuksen sisällöissä sekä kasvatuksen ja opetuksen toimintatavoissa.⁶² Opettaja ei yksin päättää monista keskeisistä tavoitteista kuten valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteista, joista kuntakohtaiset tai yksikkökohtaiset tavoitteet johdetaan. Jopa opetusmenetelmiä säädellään nykyisin tarkemmin. Tästä syystä opettajan ammattia ei voi pitää professionaalisenä ammattina Lapinojan mukaan. Lapinoja (2006) ”nostaa” autonomian professionaalisuuden synonyymiksi.

61 Autonomia on kaksipaikkainen relaatio, mikä tarkoittaa yksityisen ihmisen autonomisuutta eli itsemääräämisoikeutta jollakin rajatulla alueella. (Tarkki 1996, 205).

62 Uusina turvallisuus- ja kriisisuunnitelmat, kouluterveydenhuollon ja oppilashuollon ohjeistukset

Erilaisten kohtaamisten lisääntyminen asettaa opettajan autonomialle rajoja. Työaika tulee mukauttaa, jotta vanhempien tapaamiset mahdollistuisivat ja velvoite yhteistyöstä täytyisi. Luokanopettajan työn palkkausperusteena oleva oppitunti ei riitä korvaukseksi tehdystä työstä. Lapsen oppimissuunnitelmaprosessissa vanhempia tulee kuulla ja vanhemmille syntyy mahdollisuus kontrolloida opettajan toimenpiteitä saavutettujen tulosten kautta. Opettaja sitoutuu tukitoimiin ja niissä voidaan määrittää jopa opetusmenetelmistä, jotka voivat rajoittaa pedagogisia ratkaisuja. Opettaja joutuu vastamaan toimistaan ja päätöksistään. Lapinoja (2006, 27–28) kuvaa tätä kehitystä siten, että opettajan asema asianosallisena on heikentynyt, ja hän on menettänyt tiedollista ja moraalista osaamistaan kasvatuksen ulkopuolisille tietäjille. Opettajan autonomian ja itsenäisyyden korostaminen johtaa kuitenkin yksilöllisen vastuun korostumiseen opettajan työssä (Välijärvi 2012, 197). Yksilöllinen vastuu on yhteydessä yksin selviämisen kulttuuriin (Ks. Luukkainen 2004; Savonmäki 2007).

Syrjäläinen (2002) toteaa tutkimuksessaan koulujen ulkoisen arvioinnin/itsearviointin murentavan opettajan autonomiaa. Tässä tutkimuksessa ulkoista arviointia edustaa kysely vanhemmille, jossa he arvioivat lapsen oppimissuunnitelmaan luotua käytäntöä. Arvioinnin kautta koulun toimintaa on avattu, ja se on tarjonnut osallistumismahdollisuuksia vanhemmille. Tämän tutkimuksen SWOT -analyysissä opettajat näkivät oppimissuunnitelman uhkana vanhempien lisääntyvän osallisuuden, kun se tarkoittaa vanhempien vaatimuksia sekä puuttumista opettajan työhön. Savonmäki (2007) toteaa opettajan työn yksityisyyden olevan yhteydessä asiantuntijuuteen, jota on suojannut toimintakulttuuri, jossa opettajan työhön ei puututa. Koska opettajan asiantuntijuus on omaa ja yksityistä, opetustyössä korostuu työn jakaminen eikä yhteistyö (Savonmäki 2007, 106–109). Morgado ja Sousa (2010, 376) uskovat opettajien arvioinnilla voitavan vaikuttaa myös myönteisesti opettajien ammatillisuuteen, kun arvioinnissa tunnistetaan opetuksessa ilmeneviä heikkouksia ja vahvuuksia sekä arvioidaan tavoitteiden ja tulosten suhdetta. Ulkoisen arvioinnin ja vanhemmille tarjotun osallistumismahdollisuuden voidaan nähdä eräänä keinona muuttaa valitsevaa opettajan työn yksityisyyden perinnettä, joka on nähty ongelmalliseksi koulun kehittämisessä ja opetuksen muuttamisessa (Ks. Sahlberg 1997, 135–138).

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välistä yhteistyötä voidaan nimittää kollegiaaliseksi, koska siihen liittyi yhteisöllisiä normeja, yhteistä suunnittelua ja yhteistyöhön liittyvä lasten oppimisen ja kehityksen arviointia yli hallintorajojen (Ks. Sahlberg 1997, 159; Luukkainen 2004, 105). Kollegiaalisuudella voidaan viitata myös yleisesti ammatilliseen yhteistyöhön (Luukkainen 2004, 105). Opettajien lisääntyvä yhteistyö nähdään rajoja ylittävänä opettajakulttuurina, joka vähentää opettajan työn yksilökeskeisyyttä ja voi siten rajoittaa opettajan pedagogista vapautta. Yhteistyö sitouttaa ja yhteistyötä tekevien välille syntyy keskinäinen riippuvuus. Tässä tutkimuksessa se on nähtävissä tiedonsiirto- ja nivelyhteistyön vaiheissa.

Tutkimusten valossa suomalaiset opettajat näyttäisivät olevan kuitenkin suhteellisen autonominen ryhmä. Arvioinnilla ja dokumentoinnilla näyttäisi olevan melko vähäistä vaikutusta heidän jokapäiväisessä työssään, kun heitä verrattiin ruotsalaisiin ja irlantilaisiin kollegoihin (Houtsonen, Czaplicka, Lindblad, Sohlberg & Sugrue 2010, 614.) Suomessa koulutuksen arvomaailmassa opettaja nähdään pedagogiikan ammattilaisena, jolle tulee taata laaja toimivalta luokassa. Tämä korostaa opettajan autonomiaa ja ulkoinen kontrolli muodostuu silloin uhkaksi (Väljjarvi 2012, 17; Hargreaves & Fullan 2012, 81–83.)

Opettajan mahdollisuus vedota tai turvata normiin, ohjeistuksiin tai lainsäädäntöön lasta ja opetusta koskevista asioista voidaan tulkita opettajan käyttämäksi institutionaaliseksi ja yhteiskunnalliseksi vallaksi. Institutionaalisisessa vallassa on kyse yli yksilöiden ja usein myös heidän elämänkaarensa ylitse ulottuvasta vallasta, joka konkretisoituu kasvatus- ja vuorovaikutussuhteessa. Instituutioissa hierarkian tasoilla vallankäyttö on normien ja sääntöjen ohjaamaa (Eriksen 2000, 170). Opettaja päättää tukitoimista kasvatuksen asiantuntijana. Tukitoimista päättäminen kuvastaa opettajilla olevan auktoriteettia vaihtelevissa määrin lapsiin sekä heidän vanhempiin (Nuutinen 2007). Opettajan tiedollinen auktoriteetti perustuu kehityspsykologiseen tietoon, normitietoon sekä opetuksen sisältötietoon. Opettaja edustaa omaa ammattikuntaansa ja asiantuntijuutta (Puolimatka 1997, 254). Väljjarven (2012, 188–193) mukaan suomalaiset opettajat käyttävät enemmän valtaa verrattuna muihin OECD-maiden opettajiin koulun toimintakulttuuria ja pedagogiikan sisältöä koskevista ratkaisuisista. Opettajalla on keskeinen asema päätettäessä koulun toimintaa säätelevistä seikoista, kuten arvioinnista tai järjestyksenpidosta.

6 YHTEISTYÖSTÄ KUMPPANUUTEEN

Viimeisessä tulosluvussa kohteena ovat vanhempien kokemukset lapsen oppimissuunnitelmasta. Haen vastausta kolmanteen tutkimusongelmaan ja kysyn, millaista vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä lapsen oppimissuunnitelma kehittää. Aluksi luon katsauksen käytännön yhteistyömuodoista vanhempien kanssa Meriniemen päiväkotikoulukontekstissa. Sen jälkeen analysoin Meriniemen koulun ja päiväkodin vanhempien kokemuksia ja palautetta lapsen oppimissuunnitelmasta. Kokoan yhteistyötä edistäviä ja estäviä tekijöitä ja arvioin lopuksi yhteistyötä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.

6.1 Vanhemmat ja yhteistyö Meriniemessä

Sosiokulttuurinen lähestymistavan mukaisesti olen tulkinnut lapsen oppimissuunnitelmaa edellisissä luvuissa toimintana ja dokumenttina. Tässä luvussa kuvaan opettajien ja vanhempien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Oppimissuunnitelma toimii viestinnän, arvioinnin, yhteistyön ja osallistumisen välineenä.

Meriniemen päiväkotikouluyksikössä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö voidaan hahmottaa osana organisatorista yhteistyötä. Silloin yhteistyön perusta on opetussuunnitelmissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004; esiopetussuunnitelman perusteet 2000; POPS 2004; Meriniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma 2006). Yhteistyösuunnitelma kirjataan vuosittain työsuunnitelmiin (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 20). Yhteistyön tasoja ovat koko talon yhteiset vanhempainillat, ryhmäkohtaiset vanhempainillat, talon yhteiset juhlat, ryhmäkohtaiset juhlat sekä yhteinen vanhempaintoimikunta. Yhteistyön muotona voidaan nähdä myös tiedottaminen, joka voi olla yhteistä, ryhmäkohtaista tai opettajakohtaista.

Meriniemen päiväkotikouluyksikössä vanhempaintoimikunta koostuu päiväkodin ja koulun vanhemmista. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2005) ja kunnan perusopetuksen opetussuunnitelma (2006, 7) korostavat

vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä vanhempien mahdollisuutta tutustua koulun toimintakulttuuriin ja muihin vanhempiin. Päiväkodin johtaja tai koulunjohtaja osallistuu vanhempaintoimikunnan kokouksiin. Vanhempaintoimikunta määrittää itse toimintansa sisällöt. Vanhempaintoimikunnat tai – yhdistykset ovat kunnan kasvatusta ja opetustoimen näkökulmasta tärkeä yhteistyökumppani, sillä ne voivat tuoda esiin vanhempien näkökulmat kasvatusta ja opetusta koskevissa kysymyksissä (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 13).

Päiväkodin ja koulun yhteistyön lähtökohta ovat yhteiset juhlat. Vuosittain järjestämme yhden koko taloa käsittävän juhlan sekä kirkkojuhlat, johon vanhemmat ja isovanhemmat voivat osallistua. Yhteisten vanhempainiltojen aiheena ovat olleet mm. luku- ja liikuntaharrastusten merkitys lapsen kehittymisessä. Ryhmäkohtaisella tai luokkakohtaisella tasolla vanhempien tapaamisia ovat vanhempainillat keväällä koulutuloikkaiden ja esiopetukseen siirtyvien lasten vanhemmille sekä elokuussa koulun (esiopetuksen) alkaessa kaikille vanhemmille. Lokakuussa oppimissuunnitelman laadinta- ja arviointikeskustelut käydään ryhmäkohtaisesti. (Meriniemen päiväkodin ja koulun opetussuunnitelma 2004, 19.)

Varhaiskasvatuksessa päivähoitohenkilöstön ja vanhempien vuorovaikutus on päivittäistä. Vanhemmat ja hoitohenkilöstö tapaavat päivähoitoon saapumistilanteissa sekä hoitopäivän päättyessä. Näin syntyy luontevia tapaamisia, jolloin tiedon siirto on mahdollista. Esiopetusvuonna opettajan ja vanhempien päivittäiset tapaamiset vähenevät, sillä suurin osa lapsista jatkaa päivähoitossa esiopetuksen päätyttyä. Esiopettaja ei vastaa iltapäivähoitosta, mutta saa muun henkilöstön kautta välillisesti tietoa vanhemmilta. Luokanopettajan ja vanhempien kohtaamispaikkoja voivat olla kouluuntulohetket tai koulupäivän päätöshetket. Iltapäivätoiminnan jatkuminen vanhempien työpäivän päättymishetkeen ei mahdollista luokanopettajan ja vanhemman tapaamisia. Luokanopettajan tapoja päivittäiseen vuorovaikutukseen⁶³ ovat reissuvihko, sähköposti sekä puhelimitse käydyt keskustelut. Päivähoiton ja koulun tapahtumista tiedotetaan koteihin. Varhaiskasvatuksessa on ollut käytössä viikkotiedote ja koulussa sähköinen kuukausitiedote.

6.1.1 Kotien tavoitteita: lukutaitoa ja sosiaalisuutta

Lapsen oppimissuunnitelman laadintatilanteessa asetettiin lapsen kasville ja kehitykselle tavoitteita. Opettajien tavoiteasettelua ohjasivat varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa olevat sisällöt ja tavoitteet. Vanhempien tavoiteasettelun lähtökohtana voidaan pitää vanhempien omia kokemuksia lapsen mielenkiinnon kohteista, tavasta oppia tai vanhempien arvoja. Vanhempien tavoiteasettelujen pohjalta lapsen oppimisessa painopiste oli sosiaalisessa kasvussa sekä lukutaidon kehittymisessä.

63 Vuonna 2012 koulussa otettiin yhteisesti käyttöön Wilma-järjestelmä, joka on sähköinen viestintäympäristö koulun ja kodin välillä.

Painotuksella tarkoitan niitä aiheita, joihin vanhemmat osoittivat kiinnostusta ja joista keskusteltiin ajallisesti pitempään. Olen aiemmin (luku 4.2.3) valottanut oppimisen tavoitteita lasten yksilöllisyyden ilmentäjänä. Tässä luvussa lapsille asetetut tavoitteet kuvastavat enemmän yhteisesti annettuja oppimisen merkityksiä ja kehityksessä tärkeitä koettuja taitoalueita. Yhteistyön eräänä lähtökohtana on kuulla ja arvostaa vanhemman näkemyksiä lapsensa oppimisesta.

Sosiaalinen oppiminen. Sosiaaliseseen oppimiseen yhdistän vanhempien puheet lapsen leikistä, kaverisuhteista, lapsen vertaisryhmästä ja lapsen kohdistuvasta sosiaalisesta paineesta. Leikki seuraa vanhempien puheesta varhaiskasvatuksesta alkuopetuksen päättymiseen saakka. Lapsen leikkiä kuvaamalla piirtyi kuva lapsesta ja lapsen tavasta toimia. Leikin sisällöt kertoivat lapsen mielenkiinnon kohteista ja ystävistä. Eri kasvuympäristöissä lapsen leikistä löytyi yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja. Tyttöjen ja poikien leikeissä saattoi huomata eron leikkien tyyliin: tyttöjen leikit olivat keskustelevia ja poikien toiminnallisia. Leikki voitiin nähdä myös lapsen tavaksi välittää niitä kokemuksia, joita päivän aikana on päiväkodissa tai koulussa kertynyt. Esimerkissä on Annan⁶⁴ äidin kertomaa siitä, miten lapsi harjoittelee ”koulumaailmaan siirtymistä”. Koululeikki jatkui kotona ja leikki myötäilee koulun todellisuutta.

... jos meillä on vaikka naapurin tenavia käymässä niin ne leikkii koulua aika paljo ja ne pitää kerhoja. On kaikenmaailman matikkakerhoa ja lukukerhoa ja ettei se oo pelkästään ne läksyt - - ne kuule teki sitä paperisilppua sankoin joukoin missä oli ykkösiä ja vitosia ja seiskoja ja kaikkia ja yhtäkkiä lasten kavereita hirveä määrä tolmahtaa siihen keittiöön, että nyt ois kuule äiti ruokatunti, koulussa on ny ruokatunti... (Annan äidin haastattelu 2006.)

Leikki hyväksyttiin oppimisen välineeksi ja taitoja kehittäväksi, mutta myös lapsuuteen kuuluvaksi maailmaksi, jota esikouluun tai kouluun siirtyminen voisi muuttaa. Lapsen arjessa harrastusten mukaantulon todettiin vähentävän aikaa leikille ja jäsentävän lapsen päivärytmiä uudella tavalla. Harrastusten alkaminen koettiin kehitystä tukevana tekijänä, mutta leikille haluttiin antaa vielä aikaa. Kaverisuhteiden merkitys korostui jokaisen tutkimuslapsen oppimissuunnitelman tavoiteasettelussa. Samansisältöisiä tavoitteita asetettiin myös muissa lapsiryhmissä. Lasten kaverisuhteet nousivat keskustelun kohteeksi valmistelussa käytettyjen lomakkeiden kautta. Niissä oltiin kiinnostuneita siitä, oliko lapsella kavereita. Kavereiden lukumäärä ja pysyvyys olivat taas niitä asioita, joista vanhemmat halusivat tarkempaa tietoa. Kaverisuhteiden säilymistä toivottiin jo varhaiskasvatuksessa. Esikouluun siirtymisessä tai koulun aloituksessa vanhemmat korostivat ystävyys-suhteiden merkitystä turvallisuuden tuojana lapselle.

Lapsen kaverisuhteiden kehittymistä toivottiin ja sitä, että ne syvenisivät ystävyys-suhteiksi. Vanhemmat kokivat vaikeaksi tulkita kaverisuhteiden ”ti-

64 Annan perhe osallistui tutkimukseen esiopetusvaiheeseen saakka. Annalla oli kolme vanhempaa sisarusta.

laa” lapsensa käyttäytymisestä, jolloin esimerkiksi kiusaamistilanteet eivät tulleet ilmi. Keskustelu opettajan kanssa auttoi hahmottamaan kokonaistilannetta tai näkemään lapsensa käyttäytymisen uudessa valossa. Vanhempien toiveissa näkyi kaverisuhteiden syveneminen, mutta myös laajeneminen. Niinpä Eetun äitiä kummastutti koulun aloituksessa lapsen kaverisuhteiden väheneminen sekä tiivis uskollisuus oman ryhmän lapsille. Samansisältöisiä kokemuksia oli muillakin äideillä.

Mervi: Mistä sä luulet että se johtuu? Siis periaatteessahan lapset ovat välitunnit aina yhdessä ja heillä on yhteisiä tapahtumia täällä paljon, mistä se vois johtua?

Äiti: ..no ku mä jotenkin käsittäisin sen niin, että kun se on tämä oma sakki tai se on tää oma luokka ja sit on toinen luokka, et se ois semmonen rakenteellinen juttu sit kuitenkin, et se on niin tiivis se oma sosiaalinen yhteisö– niin että koska Kalle ei ollu Veeran kans ennen oikeestaan paljo mitään ja nyt on koko ajan tekemisissä ja kuitenkin ne, kenen kans ennen tampattiin koko ajan niin ei enää oikeestaan ole, se on jännää... (Eetun äidin ja opettajan keskustelu 2007.)

Siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen koettiin turvalliseksi talossamme tehdyn pedagogisen yhteistyön perusteella. Vaikka lapsen kaverisuhteet alkuun muuttuivat, niin toisena kouluvuotena ne saattoivat näyttäytyä aivan toisessa valossa. Lapsen ystäväpiiri laajeni ja monipuolistui. Osaltaan tähän vaikutti harrastusten vakiintuminen osaksi lapsen arkea. Opettajan tehtäväksi tuli kuvailla ryhmän luonnetta leikin, yhteishengen tai kaverisuhteiden kautta.

Vanhemmat osoittivat keskusteluissa kiinnostusta lapsen vertaisryhmää kohtaan. Lapsen oppimista peilattiin vertaisryhmän tasoon ja haettiin siten varmistusta siihen, että lapsi edistyisi oman ikätasonsa mukaisesti. Lapsen vertaisryhmää tai kaverisuhteita läpikäydessä vanhemmat viittasivat lapseen kohdistuneeseen sosiaaliseen paineeseen. Poikien osalta sosiaalisen paineen koettiin kohdistuvan PlayStation-peleihin. Kodeissa ”pleikkapeleihin” tai tietokonepeleihin asennoiduttiin myönteisesti, mutta lapsen pelaamista haluttiin rajoittaa. Rajoitukset saattoivat johtaa siihen, että lapsi halusi viettää enemmän aikaa poissa kotoa, jolloin vanhempien tuli ratkaista pelikoneeseen liittyvät edut ja haitat sekä yhdenmukaisuuden paine. Tyttöillä sosiaalinen paine liittyi ulkonäköön tai vaatteisiin.

Mervi: Onko ollut nyt mitään sellaisia must -juttuja, mikä tyttöjä on puhuttanut tai mistä on puhuttu kotona?

Äiti: No, onhan niitä aina, ne crocksit oli, kun kavereilla oli sellaiset kengät ja hän halusi sitten samanlaiset. (Marian äidin ja opettajan keskustelu 2008.)

Sosiaalinen paine saattoi näkyä myös siinä, että lapsen käyttäytyminen muuttui. Vanhemmille tämä saattoi tulla yllätyksenä ja heidän oli vaikea ymmärtää taustalla olevia tekijöitä lapsen muuttuneessa käyttäytymisessä. Esimerkiksi toisen luokan kevätkaudella yhä useampi lapsi halusi lyhentää oleskeluaikansa koululaisten iltapäivätoiminnassa, mikä on aivan luonnollista kasvua.

Mervi: ... kun täällä (ip-toiminnassa) sattui ikäviä tilanteita, tulkitsin silloin lapsesta, että hän oli väsynyt. Lapsi oli jotenkin väsynyt siihen ja tavallaan protestoi sitä, että hän on vielä hoidossa. Kun mä kuuntelin häntä, niin mulle tuli olo, että Alekski haluaisi pois ip-toiminnasta ...

Äiti: Joo, tota me ihmeteltiin kotona, että just tota mitä iltapäivähoitajat on laittanut. (Aleksin äidin ja opettajan keskustelu 2008.)

Aikaisempi kotiinlähtö tarkoitti aikaa kaverin luona (kotona). Iltapäivätoimintaan jääminen tarkoitti sitä, että jäi kaveriryhmän ulkopuolelle.

Lukutaito yhteisenä tavoitteena. Varhaiskasvatuksesta alkaen vanhemmat puhuivat lukemisen merkityksestä, sekä lukutaidon hankinta ja lukuharrastuksen kehittyminen nousivat merkittäväksi keskustelun aiheeksi. Lukemisen tärkeys tiedostetaan varhain. Varhaiskasvatussuunnitelmassa käsitellään perheen tapoja ja arjen käytänteitä. Tässä kohdin tuli puheeksi myös lapselle lukeminen kotona tai lapsen kiinnostus lukemiseen. Varhaiskasvatuksessa lapsen omaa lukutaitoa ei nähty vielä tärkeäksi, vaan se, että lapselle luetaan ja lapsi kiinnostuu kirjoista.

Mervi: Aamulla puhuttiin siitä, että Alekski on kovin kiinnostunut eläimistä ja on tiedonjanoinen, onko hän innostunut lukemaan itse?

Äiti: ... ei ny sillä lailla että niin tietysti satuja luetaan paljon, että pitää lukee ja mut ei itte varsinaisesti vielä oo lukenu...

Mervi: ... että katselee kirjoja ja hakee tietoa sitä kautta sitten?

Äiti: Niin... ... (Keskustelu 2006.)

Esiopetuksessa vanhemmat asettivat odotuksia sille, että lapsi itse innostuisi lukemaan, ja kielelliset valmiudet koettiin merkittävinä. Lukutaito voitiin nähdä vahvuutena, mutta se ei saanut olla ainoa tavoite. Alkuopetuksessa lukutaito oli yhteinen tavoite vanhemmilla ja opettajalla. Lapsen lukutaidon kehittymisestä oltiin kiinnostuneita ja lukemaan oppimisen vaiheita seurattiin tiiviisti kotona. Lukuläksyihin vanhemmat suhtautuvat vakavasti. Lukutaidon tason ymmärrettiin vaikuttavan koulumenestykseen ja lapsen omaa innostusta lukemiseen korostettiin. Lapsen lukutaidon kehittymistä saatettiin verrata sisaruksiin. Ongelmat lukemaan oppimisessa aiheuttivat vanhemmalle huolta ja vaativat lisäpanostusta lapsen tukemiseen.

Sitä mä ajattelin että mä oon tehnyt niin paljon töitä veljen kanssa. Mä lähinnä yritin että se olis innostunut kouluun yleensä, lukemiseen ja näin. Sitten mä ajattelin tämän pojan kohdalla että se on erilainen lapsi. Se on ottaakseen varmasti ja innostuakseen varmasti ilman että panostan siihen. Eikä ole ollut niin aikaakaan, silloin kun mä olin kotona niin mulla oli aikaa. Nyt ei enää ole. (Eetun äidin ja opettajan keskustelu 2008.)

Mekaanisen lukutaidon saavuttamisen jälkeen vanhemmat tukivat koulun pyrkimystä luoda lapselle lukuharrastus. Tässä yhteydessä vanhempien puheeseen tulivat omat lukutottumukset ja keinot innostaa lasta kotona lukemiseen. Kodin ilmapiirillä ja asennoitumisella lukemiseen tiedettiin olevan merkitystä.

Lapsen luonne tai oppimistyyli arvioinnin kohteena. Varhaiskasvatussuunnitelma aloitettiin kysymyksellä ”millainen on lapseni”. Alkuopetuksessa oppimissuunnitelmassa kysyttiin lapsen vahvuuksia. Näiden ohjaavien kysymysten kautta syntyi tilanne, jossa lapsen luonteesta, persoonasta tai tavasta toimia ja oppia vaihdettiin kokemuksiin. Lapsen tapaa toimia tai oppia eri kasvuympäristöissä laajensi kuvaa lapsesta. Lapsen tapaa toimia tai oppia kuvattiin kotona. Se voidaan tulkita vastineeksi opettajan käyttämälle ammattikielelle sekä puheelle kouluoppimisesta. Kotioppimisessa välittyi myös vanhempien rooli kotitehtävien tarkistajina, kuuntelijoina ja tukijoina. Päävastuu kotitehtävistä näytti olevan äideillä. Vanhempien välillä harjoitettiin myös työnjakoa, mikä tässä perheessä oli suomalaisittain perinteinen: miehet hallitsevat matematiikan ja naiset äidinkielen. Tässä keskustellaan uuden asian oppimisesta matematiikassa toisella luokalla, mikä vahvistaa perinteistä työnjakoa.

Mervi: Menikö tänään lainaaminen ihan mukavasti, kotona?

Äiti: Alekski oli tehnyt isän kanssa läksyt, isä on matikassa hyvempi niin se aina tarkistaa. Mulla on oikeinkirjoitus ja lukeminen ja taas matikka on sillä. (Keskustelu 2008.)

Tavoitteiden saavuttamisessa tulisi arvioida lapsen taitoja, ei lapsen persoonaa. Kuitenkin sekä opettajan että vanhempien puheesta lasta arvioidaan luonteen perusteella.

Mervi: ...ja Eetulla on niitä vahvuuksia, sä oot iloinen, myönteinen, sä oot saanut kavereita ja sitten sä tykkäät lukea ja nyt sä oot liikunnaskin reipastunut, rohkaistunut. Tämä meidän iso poikaporukka on vauhdikas, Eetu on ketterä juoksemaan...

Äiti: Mä voin kuvitella, se on sellanen aika pieni pippuri vielä.

Mervi: Niin, siellä paikkansa löytäminen ja puolensa pitäminen, se vaatii rohkeutta. Hyvin Eetu on löytänyt paikkansa ja tasaveroisena siellä kulkee... (Keskustelu 2009.)

Vanhempien tavoiteasettelussa sosiaalinen kehitys ja lukutaidon merkitys korostuivat. Painoalueiden muodostumista voitaisiin tulkita siten, että lapsen kasvun ja oppimisen tavoitteita asettavat pääasiassa naiset ja siten vanhemuus ja opettajuus ovat vahvasti pienten lasten kasvatuksessa sukupuolittunutta. Äidit huolehtivat lapsen lukuläksyistä ja he ohjaavat ja tukevat lapsen lukuharrastuksen kehittymistä. Torkkelin (2001) tutkimus kertoo, että myös isät lukevat lapsilleen kotona, mutta lukeminen on yhteydessä isän ammattiasemaan. Ylempi toimihenkilö (39 %) mainitsee lukevansa useammin lapselleen kuin alempi toimihenkilö (21 %) tai työntekijä (19 %) (Torkkeli 2001, 125). Äidit näyttävät kantavan vastuun myös arjen hoitojärjestelyistä ja tukevat lasten ystävyysuhteiden syntymistä ja ylläpitämistä. E-L. Onnismaan (2010, 234–235) mukaan 1970-luvun varhaiskasvatusteksteissä on viitteitä siitä, että äideillä olisi enemmän vastuuta pienten lasten hoidosta. Myöhemmissä teksteissä kasvat- ja hoitovastuu nähdään molemman vanhemman tehtävä-

nä. Nykyisin perheen sisäinen työnjako kasvatustyössä näyttää suuntaavan naisia päiväkodin ja koulun yhteistyökumppaniksi. Seuraavaksi tarkastelen vanhemmilta laajemmin kerättyä palautetta, joka on ollut osa Meriniemen päiväkodin, ja koulun omaa ulkoista arviointia ja tulkitseen niitä kasvatuskumppanuuden lähtökohtina.

6.1.2 Palautetta kodeista

Tutkimukseni alkuvaiheessa päiväkodissa oli otettu käyttöön uusi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomake, mutta käytäntönä vanhempien tapaaminen hoitosuhteen alussa oli jo vakiintunut. Uudessa suunnitelmassa käytettiin käsitettä kasvatuskumppanuus. Kartoitin päivähoidossa vanhempien⁶⁵ kokemuksia uudesta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta kyselylomakkeen avulla (liite 1). Kyselylomake toimi myöhemmin haastattelujen teemaruokona, jolloin vanhemmat saivat täydentää tai selventää omia vastauksiaan. Pyysin haastatteluissa vanhempia kuvamaan kokemustaan kasvatuskumppanuus-käsitteestä. Tulkitseen kyselyn avovastauksia osana vanhempien haastattelua ja olen yhdistänyt ne vanhempien haastatteluihin.

Meriniemen koulu lähetti (2008) kaikille vanhemmille⁶⁶ kyselyn (liite 12), jossa kartoitettiin vanhempien näkemyksiä lapsen oppimissuunnitelman valmistelusta ja laadintatilanteesta. Kyselyn tarkoitus oli palvella koulun omaa kehittämistoimintaa ja tuottaa ulkoista arviointia koulun kehittämiskohteesta. Palautteen avulla saatiin yleistä tietoa oppimissuunnitelman käytänteistä. Palauttelomakkeen rakenne ja sisältö muotoiltiin siten, että se olisi helppo ja nopea täyttää. Lähtökohtana ei ollut tutkimustarkoitukseen laadittu kysely, vaan se palveli koulun omaa kehittämistyötä. Palautteesta on tehty yhteenveto, joka käsiteltiin työyhteisössä ja annettiin tiedoksi vanhemmille. Palautteen sisältö lapsen oppimissuunnitelmasta oli pääosin myönteistä, mutta se sisälsi myös parannusehdotuksia. Palautteen avoimet vastaukset koottiin kolmeen kategoriaan. Ensimmäiseen koottiin tulokset siitä, saivatko vanhemmat mielestään riittävästi ennakkotietoa ja aikaa valmistautua tapaamiseen. Toinen kategoria käsitteli vanhempien näkemystä siitä, paneuduttiinko lapsen oppimiseen riittävästi. Kolmanteen kategoriaan koottiin vanhempien avovastaukset. Vanhempien avovastauksia näistä kategorioista käytän aineistolainauksina siten, että koottuina sitaatteina ne edustavat kyselyyn vastanneiden nimettömien, vanhempien kokemusta aiheesta. Tutkimuksessa mukana olleet vanhemmat ovat osallistuneet myös kyselyyn.

Palautteen sisältöjä. Kasvatuskumppanuus-käsitteen sisältö ja merkitys oli kirjattu lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan alkusyksystä. Haastatteluissa seuraavana keväänä pyysin vanhempia kuvaamaan, mitä se oli tarkoittanut heidän kohdallaan. Vanhemmat liittivät sen päivähoidon ja kodin yhteistyöhön. Sen tuomaa sisällöllistä muutosta kuvasi Eetun äiti:

65 Kyselomakkeeseen vastasivat haastatteluihin osallistuneiden 5 perheen edustajia (äidit).

66 Kyselylomake lähetettiin 49 lapsen kotiin. Vastauksia saatiin 33 oppilaan perheeltä. (67 %)

.....nämä keskustelut on alkanut jo silloin, kun Jussi (isovelj) tuli eskariin. Onhan se hyvä, että pari kertaa vuodessa on mahdollisuus sanoa omia mielipiteitä ja näkemyksiä. (Eetun äidin haastattelu 2006.)

Eetun äidin sitaatti osoittaa, että käytännössä ei suurta muutosta ollut tapahtunut. Äidin puheessa välittyy kuitenkin tyytyväisyys siitä, että vanhemmille luodaan kuulemisen paikkoja. Kasvatuskumppanuuden tehtävää pohti Aleksin äiti, kun taas Marian äiti yritti avata käsitettä:

.. kumppanuus pitäis olla aika tasoissa, mut kyllä vanhemmat menee edelle ja siinä pitää sopia ne pelisäännöt. (Aleksin äidin haastattelu 2006.)

..kasvatuskumppanuus niin... tuli vaikea selittää kyllä... kotona kasvatetaan ja vanhemmat kasvattaa ja päiväkodissa tulee sitten autetaan sitä kasvamista... (Marian äidin haastattelu 2006.)

Vanhempien puhe viestittää, että kasvatuskumppanuuden sisältö ja muoto olivat jääneet hieman hataraksi. Vanhemmat eivät muistaneet, oliko sanaa kasvatuskumppanuus selitetty vanhemmille esimerkiksi tapaamisissa tai yhteisissä illoissa.

Varhaiskasvatuksessa vanhemmat kokivat, että varhaiskasvatussuunnitelma huomioi riittävästi vanhempien odotuksia.

Meidän toiveet ja ajatukset otetaan hyvin huomioon, voimme keskustella puolin ja toisin lapsen liittyvistä asioista. Odotusten ja toiveiden toteutuminen riippuu vanhemmista ja toteuttajista. Omalla kohdalla toiveet on otettu huomioon hyvin. Suunnitelmassa kysytään vanhempien mielipidettä. Se on hyvä. (Kysely, liite 1.)

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma käsitteli vanhempien mielestä riittävän monipuolisesti lapsen hoitoa, valmiuksia ja taitoja. Tyytyväisyyttä herätti se, että lapsi nähtiin yksilönä, ja lasta kohdeltiin oman ikätasonsa mukaisesti. Myös alkuopetuksessa arvostettiin pyrkimystä lapsen yksilöllisyyden huomioimiseen ja tukitoimien kartoittamiseen sekä toimeenpanemiseen. Arvioidessaan varhaiskasvatussuunnitelmaa eräs äiti kuvasi varhaiskasvatussuunnitelman vaikutusta laajemmin:

Suunnitelma on hyvä hoidon kannalta, mutta samalla tulee pohdittua myös omia kasvatuseriänteitä, joita tuskin muuten pohtisi. Suunnitelma on riittävä, koska lapsi on tavallinen ja helppo. Kirjallinen suunnitelma on kuitenkin aika suppea, itse keskustelu antaa enemmän. (Kysely, liite 1.)

Vanhempien palaute alkuopetuksessa kertoi seuraavaa:

Ihanaa nähdä, että lapsi otetaan yksilönä vastaan aloittaessaan koulunkäynnin ja mukavaa, että arvostetaan myös muuta lapsen kehitystä kuin oppimista luku-, ja kirjoitus- ja laskutaidoissa. Suunnitelman avulla pystytään tukemaan lapsen kehitystä ja kiinnittämään huomiota tukea tarvitseviin asioihin. Hyvää palautetta sekä vanhempien että opettajan mieliin, miten tavoitteita olivatkaan toteutuneet, vielä työn alla olevat, muuttuneet tarpeet. (Kysely, liite 12.)

Vanhemmat tekivät myös parannusehdotuksia. Varhaiskasvatuksessa vanhemman näkökulmaa toivottiin vahvistettavan, kun taas alkuopetuksessa kehittämisehdotukset liittyivät tapaamisten määrään tai ajankohtaan.

Varhaiskasvatus:

Kirjattaisiin vanhempien toivomuksia vielä yksityiskohtaisemmin ja lapsen kehitys tulisi näkyä myös paperissa. Kun keväällä uudelleen keskustellaan, olisi hyvä saada varhaiskasvatussuunnitelma etukäteen kotiin. Näin voisi etukäteen miettiä asioita yhdessä puolison kanssa, koska molemmat eivät pääse paikalle ja aika on liian lyhyt syvempään keskusteluun. (Kysely, liite 1.)

Alkuopetus:

Oppimissuunnitelman merkeissä voitaisiin tavata joulun alla, jolloin voitaisiin arvioida tavoitteiden saavuttaminen siihen saakka ja asettaa uudet tavoitteet kevätkaudeksi. Pitempi aika tapaamisella ja kummallekin vanhemmalle pakollinen. (Kysely, liite 12.)

Vaikka varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet koettiin pääosin saavutetun, vastauksissa löytyi myös vanhempien epäröintiä.

On vaikea tietää, mitä päiväkodissa tapahtuu, mutta toistuvat keskustellut vanhempien ja päiväkodin välillä antavat jonkinlaisen kuvan. Lapsen asenne kertoo myös paljon. (Kysely, liite 1.)

Vanhempien palautteessa luotettiin päivähoidon henkilökunnan ammattitaitoon ja sitä arvostettiin.

Päävastuu päivän kulusta ja toteutuksesta kuuluu kuitenkin henkilökunnalle. He ovat parhaita asiantuntijoita ja tietävät, miten ryhmäkokonaisuudessaan toimii. (Kysely, liite 1.)

Lapsen oppimissuunnitelman vaikutuksista koulunkäyntiin pohtivat vanhemmat seuraavasti:

Kyllä vaikuttaa, esim. jos lapsen henkilökohtaiset haasteet ja vahvuudet kirjataan ja sen avulla voidaan pyrkiä tukemaan ja kehittämään tiettyjä osa-alueita. Helpompi muistaa tärkeät asiat. Jokainen lapsi huomioidaan yksilönä. Jos lapsella on jokin vaikeus esim. lukemaan oppimisessa ja hän saa oppimissuunnitelman myötä riittävästi tukea ja siihen pääsee oppimisessa eteenpäin, on sillä vaikutusta lapsen kehitykseen. Pystytään seuraamaan lapsen kehitystä "pitkällä aikavälillä" ja panostamaan tarvittaviin asioihin.

Oppimissuunnitelmalla seurataan lapsen kehitystä puolin ja toisin, tavoitteiden saavuttamista. Kyllä oppimissuunnitelmalla on vaikutusta. Keväällä tietää, että onko syksyn asetettuihin tavoitteisiin päästy. (Kysely, liite 12.)

Kyselytulosten pohjalta vanhempien kokemukset lapsen oppimissuunnitelmasta ovat myönteisiä. Vanhempien kehittämisehdotukset ovat realistisia ja mahdollisia toteuttaa. Myönteiset kokemukset voidaan tulkita yhteistyötä edistäväksi tekijäksi eli positiiviseksi asenteeksi päivähoidon ja koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön.

6.2 Yhteistyötä edistäviä ja estäviä tekijöitä

Kasvattajien väliseen yhteistyöhön oppimissuunnitelmaprosessissa vaikuttivat sekä opettajiin että vanhempiin yhteydessä olevat tekijät. Kasvattajiin liittyvien tekijöiden näkyväksi tekeminen tai niiden käsitteellistäminen voivat auttaa kehittämään sekä ymmärtämään yhteistyösuhdetta yksilön näkökulmasta (Christenson 2004, 88–89).

6.2.1 Myönteinen asenne yhteistyön perustaksi

Varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa lapsen oppimissuunnitelman laadinta- ja arviointikeskustelut järjestettiin kahdesti toimintavuoden aikana. Sekä syyskauden laadintatapaamisissa että kevään arviointitilanteissa äitien osallisuus on ollut kiitettävää. Äidit saapuivat etukäteen sovittuina ajankohdina tapaamisiin. Myönteisestä asenteesta yhteistyöhön sekä aktiivisuudesta kertovat etukäteen kotiin lähetettyjen lomakkeiden esitäyttäminen.⁶⁷ Vanhemmat muistivat myös tuoda lomakkeet mukanaan keskusteluihin. Vain muutamien lapsen kohdalla lomakkeet olivat jääneet kotiin ja ne palautettiin opettajalle myöhemmin. Vain harvassa tapauksessa kyseiset lomakkeet ”hävisivät”. Näin kävi, kun laadin luokanopettajana oppilailleni ensimmäisenä oppimissuunnitelmia vuonna 2006.

On hassua, että kolmen lapsen huoltaja ei palauttanut lomakkeita kouluun. He kyllä osallistuiivat vartiin ja keskustelimme ihan oikeista asioista. Mietin, pyydänpö papereita uudelleen vai miten minun tulee tulkita vanhempien teko. Onko kyseessä huolimattomuus, välinpitämättömyys vai silkka unohdus? (Ote päiväkirjasta 2006.)

Lomakkeiden palauttamatta jättäminen johtaa tulkintoihin tilanteesta. Se osoittaa, että koulun luoma uusi käytäntö ei välttämättä näyttäytynyt kaikille vanhemmille selkeänä. Oppimispäiväkirjan sisältöä voi tulkita myös siten, että opettajana minua harmitti vanhempien toiminta ja samalla kyseenalaisin vanhempien käyttäytymisen hyvän yhteistyön näkökulmasta sekä oman toimintani kannalta.

Vanhempien haastatteluissa nousi esiin vanhempien oma aktiivisuus vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Eetun äiti pohtii omaa vastuutaan ja rooliaan lapsen kehityksen seurannassa:

... pitäs fiksuna vanhempana ottaa tästä ittellensä aina kopio kun tämmösen täyttää ja sitte matkan varrella ja ajan myötä kirjata tänne semmosta mitä keskustelussa haluais kertoa ja sanoa ei sitä sitte kun se tulee se keskustelu joku kakskyt minuuttia niin ei siinä muista kaikkea... aina pitäs itte olla aktiivinen ja laittaa ylös. (Eetun äidin haastattelu 2006.)

67 Meriniemen koulu lähetti kotiin ennen tapaamista lapsen oppimissuunnitelmalomakkeen sekä ns. arviointikeskustelulomakkeen, jolla kartoitettiin lapsen kokemuksia koulutyöstä. Päiväkotia lähetti etukäteen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeen.

Oma aktiivisuus tarkoitti myös päivittäisiä tai satunnaisia tapaamistilanteita lapsen hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa. Niissä oma-aloitteellisuus ja kiinnostus lapsen päivän tapahtumiin tulkittiin osoituksena yhteistyöhalusta. Aleksin äiti painotti myös tutustumista lapsen toimintaympäristöön kasvatuskumppanuuden lähtökohtana. Oma-aloitteisuus nähtiin tärkeäksi myös tietojen saamisessa omasta lapsestaan.

Tässä tutkimuksessa halukkuutta yhteistyöhön löytyi sekä vanhemmilta että opettajilta. Tulos on päinvastainen Siniharjun (2003, 111) tutkimustuloksen kanssa. Vuodesta 1984 ja 1999, jolloin Siniharjun aineisto on kerätty, velvoitteet kodin ja koulun yhteistyöhön ovat muuttuneet. Opetussuunnitelmien perusteet velvoittavat päivähoiton ja koulun henkilöstöä yhteistyöhön painokkaammin. Yhteistyömuodot määritellään yksikkökohtaisessa opetussuunnitelmassa, jolloin henkilöstön on sitouduttava niihin. Luokanopettajien palkkaukseen on liitetty kolmen tunnin yhteistyöaika, joka on suunnattu myös kodin ja koulun yhteistyölle.

Valmisteluvaiheessa saatu ennakkotieto ja mahdollisuus valmistautumiseen. Valmisteluvaiheessa kotiin lähetettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomake sekä lapsen oppimissuunnitelmalomake. Palautteessaan vanhemmat kokivat pääsääntöisesti, että he olivat saaneet riittävästi ennakkotietoa ja aikaa keskustelutilanteeseen valmistautumiseen. Ennakkotieto sisälsi tietoa siitä, mitä asioita keskusteluissa käsitellään. He saattoivat kirjata omat toiveensa ja odotuksensa päivähoitolle sekä pohtia lapsen oppimisen tavoitteita. Varhaiskasvatussuunnitelmassa käytettyjen ammattitermien käyttö mietitytti Marian äitiä:

...et lomakkeen täytyy olla mahdollisimman maalaisjärkinen... ku mä nopeesti katoin niin esimerkiksi mitä odotan päivähoiton toiminnassa toteutuvan niin sitä täytyy jo ruveta miettimään että hetkinen että - että mitä täs tarkotetaan ja... mutta semmosia mikkä on päiväkodissa hyvin normaalia sanoja kielelliset valmiudet motoriset taidot joo – no on tässä sitten selostettu nämä esim. ymmärtää kuulemansa mutta että ne täytyy olla hyvin selostettu et mitä sillä tarkotetaan...(Marian äidin haastattelu 2006.)

Äiti viittaa puheessaan vanhempien ymmärrykseen, joka rakentuu ammattitermien selityksistä. Selitysten turvin vanhemmalla on mahdollisuus käyttää lomakkeen käsitteitä ja keskustella päivähoiton ammattilaisen kanssa. Herää vain kysymys, luoko tällainen lähtökohta tasaveroisen lähtökohdan keskustelulle. Alkuopetusvuosina vanhemmat esitäyttivät kotona lisäksi arviointikeskustelulomakkeen, jonka tavoitteena oli tuoda lapsen kokemukset koulunkäynnistä ja omasta oppimisesta. Esiopetussuunnitelman laadintilanteeseen vanhemmat eivät saaneet ennakkotietoa tai -materiaalia.

Etukäteistiedon yleisyydestä saa viitteitä Andonovin (2007), Virtasen ja Onnismaan (2003) sekä Karilan tutkimuksista. Andonovin (2007, 83, 88–89) tutkimuksessa 81,5 % vanhemmista ei saanut etukäteistietoa kehityskeskustelun sisällöstä. Opettajalla oli käytössään keskustelulista ja keskustelun aiheet myötäilevät tässä tutkimuksessa käsiteltyjä aiheita, kuten lapsen taidot, kaverit ja ongelmat. Virtasen ja Onnismaan (2003, 355) kehityskeskusteluhank-

keessa vanhemmat kutsuttiin koululle keskustelemaan ja keskustelussa käytettiin yhteistä keskustelurunkoa, jota sovellettiin perhekohtaisesti. Karilan (2005, 290) kuvaamissa esiopetusryhmän keskusteluissa kunnassa laadittu lomake ohjasi keskustelua.

Yhteinen näkemys lapsesta tavoitteena. Lapsen oppimissuunnitelman lähtökohtana on lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen. Pyrkimys lapsen ”hyvään” sekä yhteinen päämäärä voidaan nähdä yhteistyön sisältönä. Oppimissuunnitelman lähtökohta on tunnistaa lapsen vahvuudet ja pyrkiä niiden pohjalta yksilölliseen kasvun tukemiseen. Vanhempien toiveissa ja odotuksissa on juuri lapsen yksilöllinen kohtelu ja huomioiminen. Tämä päämäärä on myös opettajilla, jotka sitten lapsen oppimissuunnitelman toteuttamisvaiheessa pyrkivät sitä todentamaan. Vanhempien ja opettajien tapaamisessa tavoitteena on yhteinen näkemys lapsesta. Yhteinen näkemys voidaan luoda, jos kummallekin osapuolelle suodaan mahdollisuus puhumiseen ja kuulemiseen. Vanhempien puheessa lapsi näyttäytyi perheenjäsenenä. Lapsesta puhuttaessa viitattiin usein sisaruksiin, ja sisaruksia vertailtiin keskenään. Eräs äiti koki tärkeäksi, että opettajat hakisivat enemmän tietoa lapsen perheestä.

Mervi: ...minkälaisia asioita sä aattelet, että meille kasvattajille on tärkeää tietää perheestä?

Äiti: Siitä minkälainen perhe yleensä on, toisessa perheessä on yks lapsi ja ne on tottunu siihen että ne saa kaiken ja vähän tällä tavalla. Mut meilläkin on nii iso perhe, et meillä on vähä erilaista ku monessa muussa perheessä ja vähä tavoista ja tällä tavalla. (Eetun äidin ja opettajan keskustelu 2006.)

Päivähoidon ja koulun henkilöstön vaihtuvuuteen viittasi eräs äideistä. Hän esitti toiveen siitä, että sama henkilö olisi vastuussa lapsesta useamman vuoden päivähoidossa. Se helpottaisi yhteistyötä ja auttaisi yhteisen lapsinäkemuksen luomisessa. Lapsiryhmät varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa ovat kuitenkin kasvaneet viime vuosina. Isossa lapsiryhmässä yhteistyövelvoite lisää sovittuja tapaamisia, sitoo opetushenkilöstön sekä muiden työntekijöiden työaikatauluja ja vaikuttaa myös ryhmän toiminnan suunnitteluun ja vastuun jakoon. Halukkuus yhteistyöhön voi heikentyä. Vanhemmat toivoivat useampia tapaamiskertoja lasta ohjaavan tai opettavan henkilön kanssa. Päiväkodit ja koulut naisvaltaisena työpaikkoina synnyttävät tilanteita, joissa lapsesta vastaava henkilö päivähoidossa tai koulussa voi vaihtua vuosittain tai jopa vuoden aikanakin.

6.2.2 Yhteistyö näyttäytyy opettajajohtoisena

Yhteistyötä estäviksi tekijöiksi voidaan tässä tutkimuksessa tulkita opettajajohtoisuuden, tapaamisten järjestelyt, vanhempien vähäinen tieto lapsen arjesta, vanhempien pieni rooli instituutioissa sekä vanhempien omat koulukokemukset.

Opettajajohtoisuus. Velvoite yhteistyöstä vanhempien kanssa on opetus suunnitelmassa. Opettajan tehtävä on olla aloitteen tekijä. Siten opettaja ehdottaa tapaamisen ajankohdat, valitsee ja sopii paikan. Opettaja vastaa myös lapsen oppimissuunnitelman valmistelusta, laadinnasta, toteutuksesta ja arvioinnista. Luvussa viisi käy ilmi, että opettaja käytti ajallisesti enemmän puheenvuoroja, ja hän suuntasi ja ohjasi keskusteluja aiheesta toiseen. Opettaja myös päätti tukitoimista. Vanhemman rooli kumppanina huomioitiin valmisteluvaiheessa, jolloin koteihin lähetettiin ennakkomateriaalia (paitsi esiopetus). Lapsen oppimissuunnitelman toteuttamisvaiheessa vanhemmat saivat tietoa tavoitteiden saavuttamisesta päivittäisten tapaamisten kautta, kirjallisten viestien (reissuvihkot/viikkokirjeet) tai koulukokeiden avulla. Toteuttamisvaiheessa vanhemmat olivat riippuvaisia päiväkodin tai koulun antamasta informaatiosta. Jos laadintatilanteessa oli sovittu kotona kohdistettavista tukitoimista, vanhempien oletettiin ylläpitävän niitä sopimuksen mukaisesti. Toteuttamisvaiheessa koteihin lähetettiin myös muita ”tehtäviä” tai velvoitteita, joita vanhempien oletettiin tukevan, kuten Nuoren Suomen liikunta-seikkailua:

Äiti: *Se laski niitä rasteja kato just tossa viikonloppuna. Niin ne sunnuntait jäi varmaan merkkäämatta.*

Mervi: *Niin ne mieltivät kovasti ja mä sanoin, että kyllä sä nyt ainakin olet kuusi rastia ansainnut, ihan varmasti liikkumalla tai pyöräilemässä...*

Äiti: *Se on ollut koko ajan siinä pöydällä, nyt ei taas eilen muistettu. ...*
(Keskustelu 2009.)

Opettajista johtuvana esteenä Siniharju (2003, 112) mainitsee ensinnäkin palkkauksen. Opettajille ei makseta yhteistyöstä. Toinen este on yhteydessä opetusvelvollisuuteen, sillä yhteistyön ei katsota kuuluvan opetusvelvollisuuteen. Kolmas este on koulutuksellinen tekijä, sillä koulutus ei anna eväitä yhteistyölle. Saman tuloksen on saanut Christenson (2004, 88), joka arvioi opettajista johtuviksi esteiksi myös opettajien ajankäytön ja opettajien stereotyyppiset näkemykset ihmisistä, perheistä, tapahtumista sekä olosuhteista. Opettajat epäilivät myös perheiden kykyä tunnistaa oppimisen ongelmia.

Tapaamisille varatut tilat sekä aika. Vanhempien palautteessa koettiin lapsen oppimissuunnitelman laadinta- ja arviointitapaamiset liian lyhyiksi. Varhaiskasvatuksessa tapaamiset järjestettiin toimintapäivän aikana, jolloin vanhemman kanssa keskustelevalta työntekijältä oli ”poissa” ryhmästä. Tapaamiskertojen lisäämiselle varhaiskasvatuksessa löytyi myös perusteita, varsinkin jos jotain yllättävää ilmeni. Esiopettaja ja luokanopettajat tapasivat vanhempia aamu-, iltapäivä- tai ilta-aikaan. Tapaamistilanteiden kesto vaihteli 20–40 minuuttiin. Parannusehdotuksissa ilmaistiin, että lapsen oppimissuunnitelman merkeissä alkuopetuksessa tavattaisiin myös joulun alla, jolloin tavoitteet kouluoppimiselle voitaisiin asettaa aina lukukaudeksi. Tapaamispaikkoina toimivat lapsen ryhmätila/luokkatila tai muu päiväkotikoulurakennuksen vapaana oleva tila. Koska keskustelut saatettiin käydä tilassa, joka toimi opettajien ”työtilana” tai jonkin ryhmän tavaravarastona, keskusteluihin saattoi tulla

keskeytyksiä ja niitä saattoi häiritä ulkopuolta tuleva meteli. Spontaaneina keskustelupaikkoina saattoivat toimia myös naulakkoalueet, jolloin lapsen yksityisyyteen kuuluvia asioita oli hankala käsitellä. Myös pihamaalla käytävää keskustelua saattoivat kuunnella ryhmän muut lapset tai vanhemmat.

Koulu- tai päiväkotiarjen tuntemus. Vanhemmat viittasivat haastattelussa useasti siihen, että he eivät oikeastaan tunteneet lapsen päiväkoti- tai kouluarkea. He mainitsivat, etteivät tarkkaan tiedä, mitä päivän aikana tapahtuu. Keskusteluissa ilmeni myös, että lapset eivät automaattisesti kerro päivän tapahtumista. Tätä seikkaa tukivat kotona täytetyt arviointilomakkeet (alkuopetus), jotka olivat vanhempien tapaamistilanteissa mukana. Osa lapsista unohtaa esimerkiksi koulupäivän tapahtumat, kun iltapäivätoiminnassa tapahtuu paljon. Lapsi saattaa sekoittaa myös tapahtumien paikat ja ajat ja siten vanhempi ei tiedä, voiko lapsen kerrontaan luottaa.

Äiti: Kyllä se ihan innoissaan kertoi, että oli 8 kilometriä kävellyt. Oliko se kahdeksan kilometriä? Kyllä se aika pitkä oli, 4 kilometriä yhteensä suuntaan ja 4 kilometriä takaisin?

Mervi: Ai, ne oli tulkinneet sen tienviitoista niin. Se on 4 kilometriä se opastettu kierros maastossa ja sitten siitä oli n. 500 metriä missä se meidän bussi oli. Ja kun me edestakaisin käveltiin se niin kyllä se oli 5 kilometriä... (Jennan äidin ja opettajan keskustelu 2008.)

Kotiin lähetettävät tiedotteet kertoivat suunnitelmista, mutta niiden toteutumisesta vanhemmat eivät saaneet varmuutta. Kotiin lähetetyt viestit saattavat unohtua myös reppuun. Päiväkodin tai koulun arjen tuntemuksella on merkitystä siihen, miten vanhemmat asettavat lapsensa kehitykselle tavoitteita tai mitä he odottavat esimerkiksi päiväkodilta. Annan äiti oli vanhempainlomalla haastattellessani häntä. Hän näki suuren eron siinä, miten kotona ollessa vanhempänä ehti paneutua lapsen kehityksen seurantaan. Äitinä hänellä oli aikaa kuunnella lastaan ja saada tietoa päivän tapahtumista. Vanhemmuuden paineet heijastuvat äidin puheessa.

Mervi: No koetko sä että tää kotona oleminen on mahdollistanut lapsen kehityksen seuraamisen eri tavalla?

Äiti: On, on kyllä sä pystyt kiinnittämään siihen paljon enemmän huomiota. Kun on monta lasta perheessä, niin sitä haetaan lapset hoidosta tullaan kotiin tehdään se ruoka ja siinä välissä pitäis kattoo ne läksyt. Sit on harkkoja ja on kaikkee.. nyt kun mä oon kotona mun on paljo paree kuunnella, ku ne tulee ja puhuu ne juttunsa ku ne tulee sieltä koulusta. Eikä mulla oo kiire mihinkään, et kyllä siinä on ihan vissi ero, vaikkei ny mitään maailman kaatavaa juteltaisikaan... (Annan äidin haastattelu 2007.)

Vanhempien rooli varhaiskasvatuksen arjessa tai koulumaailmassa jäi vähäiseksi. Vaikka varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus ovat julkista toimintaa, vanhempia näkee vähän talomme arjessa toiminta-aikana. Vanhemmat tuovat tai hakevat lastaan hoidosta tai koulusta. Muuten he tulevat sinne vain kutsutuina. Metson (2004) mukaan syitä vanhempien vähäiseen näkymiseen kouluissa on useita. Tietyssä ikävaiheessa (esim. murrosikä) vanhempia ei haluta

kouluun tai opettajat rajoittavat vanhempien osallisuutta. Metso viittasi myös siihen, että koulussa ei ole luontevaa paikkaa vanhemmille. Mihin vanhempi istuu tai menee kouluun tullessaan. (Metso 2005, 115–116.) Vaikka vanhemmat eivät olleet fyysisesti läsnä lapsen päiväkodissa tai koulun arjessa, olivat he kuitenkin lapsen puheiden, tekojen ja käyttäytymisen kautta rakentamassa lapsen arkea. Varhaiskasvatuksessa vanhempien odotukset kohdistuivat lapsen hoitoon ja kasvatukseen, ei niinkään opetukseen. Lapsen toivotaan voivan olla vielä lapsi. Esiopetus nähtiin kouluun suuntaavana. Alkuopetuksessa vanhempien odotukset liittyivät lapsen itsenäistymiseen sekä hyvään perustaitojen hallintaan, joka tukee oppimista jatkossa.

Äitien omat koulukokemukset. Luokassani oppimissuunnitelman laadinta- tai arviointilanteissa äidit kertoivat tai viittasivat omiin koulumuistoihinsa tai oppimiskokemuksiinsa. Äidit kuvasivat omaa koulunkäyntiään ja yhdistivät kokemuksena oman lapsensa koulunkäyntiin. Äitien kokemukset välittyivät vahvoina ja elävinä.

...mä muistan vieläkin ala-asteelta kolmannella luokalla kun kertotaulua piti opetella ja kun piti nousta seisomaan että sanomaan niitä kertotauluja – että vaikka on tän verran elänyt, niin silti muistan sen, kun piti nousta ylös sanomaan ja se kauhea paniikki, jos mä en nyt täs luokan edes muista kertotaulua, et jotain on kyllä kouluvuosilta jäänyt mieleen... (Eetun äidin haastattelu 2006.)

Lapsen oppimista verrattiin tai peilattiin omiin oppimiskokemuksiin. Omien koulumuistojen tarkkuus saattoi liittyä myös opetustapoihin tai opettajan sanomisiin. Marian äidin koulumuistoissa välittyi vahva viite siitä, miten koulunkäynti rakentaa lapsen minäkuvaa sekä itsetuntoa. Opettajan vaikutus ulottui käyttäytymiseen vielä aikuisenakin.

...meillä liikunnan opettaja oli semmonen, joka kasvatti kaikista oppilaistaan näitä Suomen parhaita naisvoimistelijoita... et sen oppilaana ei ollu tämmösen pullukan kauheen helppo olla. Sitten muistan vielä aikuisena kun oon kerran mennyt kioskille ja mun piti ostaa jotain muuta, mut mun oli pakko ottaa Xylitol- jenkkiä kun opettaja oli siinä kattomas. En kehannu ostaa – aattele mikä merkitys kuule... (Marian äidin ja opettajan keskustelu 2009.)

Äitien omat myönteiset koulumuistot voivat virittää yhteistyöhalukkuutta ja voidaan siten nähdä yhteistyön myönteisenä lähtökohtana. Toisaalta kielteiset kokemukset nostavat esiin vahvoja tunnetiloja, joissa koulu tai opettaja näyttäytyy pelottavana tai ahdistavana tekijänä. Kielteiset muistot tai kokemukset voivat olla rajoite yhteistyölle. Omaa lasta haluttaisiin suojella ikäviltä kokemuksilta. Avoin ja rakentava vuorovaikutus ja yhteistyö voidaan nähdä myönteisten koulukokemusten tuottajina.

Päiväkodin ja koulun tehtävä on tukea kotikasvatusta. Koti ja päiväkotikoulu ovat instituutioina erilaiset ja ne voidaan nähdä vastakkaisina kasvatus- ja opetusympäristöinä. Jos vastakkainasettelu korostuu, se rajoittaa yhteistyön syntymistä. Tässä tutkimuksessa vanhemmat näkivät lapsensa perheenjäsenenä ja heitä kiinnosti lapsen vertaisryhmä. Vanhemmat toivoivat lastaan kohdeltavan yksilönä. Opettajat tarkastelivat lasta myös ryhmän jäsenenä ja yksilönä. Näistä lähtökohdista voidaan luoda yhteinen näkemys

lapsesta, vaikka lapsinäkemys pohjautuu erilaiseen tietoon. Mayllin (1996) tutkimuksessa lapsen asema on erilainen koti- tai kouluympäristössä. Kotona lapsella on osallistujan ja neuvottelijan rooli ja hänellä on tärkeä merkitys perheenjäsenenä. Koulussa lapsi on aikuisen toiminnan kohde. Koti on hollistisempi ja johdonmukaisempi, sillä siellä vanhemmat vastaavat säännöistä ja perheen arjesta. Koti on avoin ympäristölle ja koti joustaa suhteessa ympäristön toimintaan. Koulu on koherentti eri tavoin: se on suljettu organisaatio, jossa tavoitteet ja käytännöt ovat annettuja ja jossa opettajan toiminnan fokus on opettaminen. (Mayall 1996, 125.)

Suomalaisissa varhaiskasvatus- ja perusopetusasiakirjoissa perhe määrittyy edelleen ydinperheeksi, jota pidetään normaalina perheenä (E-L. Onnismaa 2010, 231). Tämän päivän todellisuus perheiden koostumuksista on aivan toisenlainen (Friend & Cook 2003, 218–219). Maahanmuuttajaperheiden perhesuhteet voivat olla hyvinkin erilaisia suomalaisiin verrattuina. Päiväkodissa ja koulussa kohtaavat eri sukupolvet vanhempien ja kasvatushenkilöstön yhteistyössä. Lasten vanhemmat ovat usein nuoria, joilla on oma arvomaailmansa. Varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen opetushenkilöstössä on ikäänntyvää sukupolvea. Se, millaisena opettajat näkevät perheen, voi vaikuttaa yhteistyöhön (Friend & Cook 2012, 216–219). Jos perheen kanssa päädytään yhteisiin tavoitteisiin ja käytäntöihin kasvatuksessa kotona ja päiväkodissa, koti voidaan nähdä tukena ja lisäresurssina. Tämän katsotaan helpottavan lapsen sopeutumista instituutioon (Alasuutari & Alasuutari 2011, 48). Jos kotikasvatus ja käytänteet ovat jyrkästi ristiriidassa päivähoidon kanssa, perhettä ei välttämättä koeta myönteisenä. Silloin vanhemmuus voidaan nähdä lapsen kehityksen ja sopeutumisen ”riskinä” (Alasuutari & Alasuutari 2011, 48). Haastatellut opettajat näkivät ristiriitatilanteen kuitenkin sellaisena, jossa vanhempien näkemystä tulisi kunnioittaa. Ristiriitatilanteessa molempien näkemykset lapsesta tulisi kirjata lapsen oppimissuunnitelmaan. Ristiriitatilanteen taustalla on usein erilainen tilanne koulussa/päiväkodissa kuin kotona. Vanhemmille lapsen erilaiset roolit saattavat tulla yllätyksenä, jolloin tärkeää on korostaa lapsesta myös positiivisia puolia. Tunnettu tosiasia on myös se, että kaikkia vanhempia ei saada aktivoitua yhteistyöhön. Hughes ja MacNaughton (2000, 256) toteavat, että vanhempien koulutustausta ja työn luonne tai työttömyys voivat olla syitä yhteistyöhaluttomuuteen. Kasvatus- ja opetustyössä käytetty kieli voi tuntua vanhemmista epämukavalta ja vieraalta. Heidän on vaikea nähdä yhdistäviä tekijöitä kahden eri kasvatusympäristön käytänteillä. Kulttuuriset tai kielelliset esteet rajoittavat Christensonin (2004, 88) sekä Friendin ja Cookin (2003, 230–232) mukaan vanhempien osallistumista yhteistyöhön. Vanhempien tarpeita ja toiveita ei myöskään huomioida. Vanhempien passiivinen tai negatiivinen asenne yhteistyöhön on Siniharjun (2003, 111) mukaan kodin ja koulun yhteistyön este.

Hyvän vanhemmuuden tai kompetentin perheen määrittely on aina subjektiivista ja kulttuuriin sidottu. Vanhempien ja hoitohenkilöstön käsitykset ”hyvästä vanhemmuudesta” voivat olla hyvinkin erilaiset. Käsitystä kompetentista vanhemmuudesta luodaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen asiakirjois-

sa tai normeissa. E-L. Onnismaan (2010, 213) tutkimus paljastaa, että perhenäkemys päivähoito- tai esiopetusteksteissä on ollut kaksijakoinen vuoteen 1999 saakka. Perhe nähdään lapsen hyvinvoinnin edellytyksenä, mutta perheet nähdään myös lastensuojelun asiakkaina, jolloin heistä välittyy heikko perhenäkemys. Kompetentti perhe⁶⁸ esiintyy vain muutamissa asiakirjoissa (1987 ja 1991). Instituutioissa kasvatusta ohjataan erilaisilla ohjausjärjestelmillä, joita myös valvotaan ja arvioidaan.

Mihin perustuu kodin kasvatusta? Kasvatukseen liittyviä asioita ei välttämättä puhuta ääneen tai kirjata muistiin. Vanhemmat saavat Poikolaisen (2002, 78; 116–117) tutkimuksen mukaan tietoa kasvatuksesta useasta eri lähteestä, kuten keskusteluista eri ihmisten kanssa sekä oman kotikasvatuksensa kokemuksista. Vanhempien näkemys kasvatuksesta muodostuu siten eri tietolähteiden pohjalta. Suurin osa vanhemmista uskoo perimän vaikuttavan siihen, miten lapsi kasvaa ja kehittyy, mutta myös annetuilla virikkeillä nähdään olevan vaikutusta.

Tutkimukseni osoittaa, että vanhemmat ovat halukkaita keskusteluihin ja toivovat useampia kahden- tai perhekeskeisiä tapaamisia opettajan kanssa (ks. Andonov 2007, 110). Laadinta- ja arviointikeskusteluissa oli pääsääntöisesti paikalla perheenjäsenistä äiti. Yhteneviä havaintoja äitien roolista yhteistyökumppanina on saatu muissakin tutkimuksissa (Poikolainen 2002; Metso 2004; Andonov 2007; Alasuutari 2010). Meriniemessä äidit olivat vastanneet myös kotona lomakkeiden täyttämistä ja keskusteluista lapsen kanssa (ks. Vuori 2001, 122; Andonov 2007, 73). Äidit huolehtivat myös lapsen arjen hoitojärjestelyistä ja kotitehtävistä sekä tukivat lasten ystävyysuhteiden syntymistä ja kehittymistä. Torkkelin (2001, 126–129) tutkimus kuitenkin paljastaa, että isillä on oma aktiivinen rooli lastensa elämässä. Tähän rooliin kuuluu harvemmin keskustelu opettajan kanssa ja äitiä harvemmin kotitehtävissä auttaminen.

Oppimissuunnitelman laadinta- ja arviointikeskusteluissa vanhemman rooli painottui kuitenkin tiedon vastaanottamiseen, kuuntelijan ja tukijan rooliin. Tukijana vanhempi auttaa lasta käytännön koulutyössä, mutta myös tukee opettajan työtä lapsen kohdistuvissa toiminnaissa. Tässä tutkimuksessa, kuten Linnilänkin (2006, 259) tutkimuksessa, vanhemmat tekivät vähän ehdotuksia lapsensa tukitoimiksi, vaikka he omaavat lasta koskevaa kasvatustietoa, kasvatustunnetta ja kasvatuskokemusta.

Lukutaito tavoitteena osoittautui vanhemmille tärkeäksi tässä tutkimuksessa. Kirjojen lukeminen koettiin tärkeäksi heti varhaiskasvatuksessa, ja lapsia kannustettiin lukuharrastukseen. Lapset saavuttivatkin hyvän lukutaidon. Lukutaidon kehittyminen on yhteydessä myös kodin lukuilmapiiriin ja vanhempien osoittamaan lukuharrastukseen. Samaa näkemystä on päättänyt Davis (2007). Hänen tuloksensa osoittavat, että lukemisen vaikeaksi kokeneet lapset saivat lukemiseen vain vähän tukea vanhemmiltaan. Kun lukutaidolla

68 Kompetentti perhe: aktiivinen, oikeuksistaan tietoinen päivähoiton asiakas ja kykenevä kantamaan kasvatustunnetta lapsestaan (Onnismaa 2010, 208).

on korkea status, kotona luetaan yhdessä ja lapselle hankitaan omia kirjoja. (Davis 2007, 234.) Kotona lukeminen on yhteydessä myös perheen sosioekonomiseen statukseen. Tämä tulee ilmi Torkkelin (2001,125) tutkimuksessa, jossa ylemmät toimihenkilöt isinä lukevat enemmän lapsilleen kuin alemmat toimihenkilöt tai työntekijät. Pisa 2000 -raportti Suomessa vahvistaa, että heikon lukutaidon todennäköisyys on yhteydessä kodin sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen taustaan (Väljærvi & Linnakylä, 2004, 31–33). Meriniemessä sosiaaliryhmänä vanhemmat edustavat suomalaista keskiluokkaa. Valkoihoisten keskiluokkaisten vanhempien on todettu omaavan eniten mahdollisuuksia lapsen koulunkäyntiä koskevilla ratkaisuisilla sekä päätöksillä (Coffey 2001, 28–29).

6.3 Toteutuuko kasvatuskumppanuus?

Kasvatus- ja opetustyössä työntekijöiden tapa työskennellä vanhempien ja perheiden kanssa on vaihdellut. Päivähoidossa ja perusopetuksessa yhteistyösuhdetta on luonnehdittu asiantuntijalähtöiseksi. Siinä ammattilaiset ovat kasvatus- ja opetustyön auktoriteetteja, jolloin vanhempien asiantuntemusta ei ole huomioitu ja asiantuntijat määrittävät perheiden tai lapsen tuen (Hujala ym. 1998, 132; Dunst, Boyd, Trivette & Hamby 2002, 223).

Yhteistyötä ohjaavat normit sekä ohjeistukset ovat muuttuneet. Jokaisen omat henkilökohtaiset valmiudet tai mahdollisuudet ovat vaikuttaneet yhteistyön toimivuuteen. Toimivalla yhteistyöllä tiedetään olevan vaikutusta lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Yhteistyöllä vaikutetaan lasten koulumenestykseen ja kotitehtävien tekemiseen sekä muovataan asennetta opiskelua kohtaan (Siniharju 2003). Yhteistyön sijasta puhutaan kumppanuudesta. Kasvatuskumppanuuden perusta on silloin perhelähtöinen yhteistyömalli, jossa vanhempien kanssa yhteistyötä tekevät eri ammattiryhmät ja vanhempien tietoisuus lapsesta nähdään tärkeänä (Hujala ym. 1998, 136–141). Asiantuntijoiden tehtävä on tukea vanhempia ratkaisuisilla (Dunst ym. 2002, 223). Kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta ei häivytetä, vaan ammattilaisten tieto, taito ja osaaminen tuodaan vanhempien käyttöön (Kaskela & Kekkonen 2006, 19). Kasvatuskumppanuutta ohjaavat periaatteet on kirjattu opetussuunnitelmiin.

Opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet (2000; 2010; 2004; 2005) velvoittavat vanhemman kuulemiseen, tiedottamiseen ja osallisuuteen. Yhteistyön lähtökohtana tulee olla keskinäinen kunnioitus ja luottamus toiseen osapuoleen. (Ks luku 2.1.4) Miten ne ovat toteutuneet lapsen oppimissuunnitelmajärjestelmässä?

Vanhemman kuuleminen. Kaskela ja Kekkonen (2006, 32) määrittelevät kuulemisen suhteena toiseen ihmiseen. Kuulevassa suhteessa kuullaan toisen puhetta, asiaa ja ajatuksia. Kuulemista osoittavat lisäksi kiinnostus puhujaan, eläytyvä kuunteleminen ja keskittyminen vuorovaikutukseen. Tässä tutki-

muksessa lapsen oppimissuunnitelma luo tilanteita vanhemman kuulemiseen. Vanhempi on asettanut lapselleen oppimistavoitteita, ja vanhempi on arvioinut tavoitteiden saavuttamista. Lasten vanhemmat ovat voineet kotona valmistautua opettajan tapaamiseen ja valmistella omat kysymyksensä lapsensa kehityksestä. Jos kuulemista ajatellaan suhteena, vanhemman ja opettajan välille ei synny yhteistyösuhdetta kahden tapaamisen pohjalta. Kuulemisen perustana olevaan suhteeseen tarvitaan vuoropuhelua ja yhteydenottoja, jotka ovat toistuvia. Kasvokkain tapaaminen kahdesti vuodessa antaa mahdollisuuden vuoropuheluun ja kontaktin luomiseen yhteistyön osapuolille. Vaihekuvaus oppimissuunnitelmasta paljastaa kuitenkin, että opettajan ääni on edelleen hallitseva vuorovaikutussuhteessa. Silloin vuoropuhelusta ei synny dialogia, jossa kummankin puhujan ajatukset ja tunteet tulevat näkyviksi (Kaskela & Kekkonen 2006, 28). Dialogiin pääsemiseksi opettajan on annettava tilaa vanhemman puheelle ja opetettava kuulemaan toista osapuolta.

Osallisuus. Kotiin lähetetyt lomakkeet ennen lapsen oppimissuunnitelman laadintavaihetta antavat ennakkotietoa tapaamisen sisällöstä ja mahdollistavat vanhempien aktiivisemmän osallistumisen. Varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeissa kartoitetaan vanhempien toivomuksia tai päiväkotiin kohdistuvia odotuksia. Oppimissuunnitelman laadinta- ja arviointitilanne ovat osallistumistilanteita. Itse laadinta- ja arviointitilanteessa tavoitteista voidaan sopia yhdessä vanhemman ja opettajan kesken. Vanhempi on osallinen tukitoimien päätöksentekotilanteessa, joka on asiantuntijalähtöistä. Tukitoimista päättää opettaja, joka tuntee oman organisaationsa resurssit ja mahdolliset tukimuodot. Vanhemman osallisuus astuu kuvaan kotioloissa, jolloin vanhemman rooliin kuuluu kasvattaa, opettaa ja tukea lasta niissä asioissa, joista on yhteisessä keskustelussa opettajan kanssa sovittu. Osallisuuden konteksti on edelleen vanhemmalle perinteinen ja kasvatusinstituutioissa osallisuus on marginaalinen.

Luottamus. Luottamuksen perusta kasvatuskumppanuudessa on kuulemisessa ja kunnioituksessa (Kaskela & Kekkonen 2006, 36). Lapsen oppimissuunnitelma lähtee lapsen vahvuuksista. Tällä viestitetään vanhemmille, että jokainen lapsi on arvokas omana yksilönään. Lapsen vahvuuksien huomioiminen suuntaa ratkaisukeskeiseen toimintamalliin, jossa vahvuuksia voidaan hyödyntää tukitoimista sovittaessa. Opettajan puheessa lapsen vahvuuksien tunnistaminen kertoo oppilaantuntemuksesta. Opettajan tapa lähestyä lasta vahvuusnäkökulmasta puutenäkökulman sijasta voi vahvistaa vanhempien luottamusta opetuksen oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen. Luottamusta kasvatuskumppanuudessa synnyttävät eri tekijät. Adams ja Christenson (2000, 480) näkevät luottamuksen yhteistyössä uskona siihen, että yhteisellä toiminnalla tuetaan ja löydetään keinoja tai toimintatapoja, jotka auttavat lasta. Heidän tutkimuksensa nostaa esiin kommunikaation merkityksen. Sekä opettajat että vanhemmat korostavat kommunikaation merkitystä yhteistyön ja luottamuksen perustana (Adams & Christenson 2000, 490).

Vanhempien mahdollisuus vaikuttaa lapsensa päivähöitoon, kasvatukseen ja opetukseen liittyviin asioihin herättävät luottamusta (Kaskela & Kekkonen

2006, 36). Lapsen oppimissuunnitelma tarjoaa keinon vaikuttaa oman lapsen opetukseen ja kasvatukseen kodin ulkopuolella. Vanhempien omat odotukset ja toiveet suuntaavat lapseen kohdistettuja toimia. Yhteinen toiminta lapsen parhaaksi lähtee suunnitelman laadintatilanteesta vuorovaikutuksesta. Tämä turvallinen konteksti nostaa tarvittaessa esiin huolen lapsesta, jolloin yhteistyö toteuttaa varhaisen puuttumisen ideologiaa. Luottamuksen syntyyn tarvitaan aikaa ja yhteisiä kohtaamisia. Luottamus syntyy vuorovaikutussuhteessa ja kunnioituksesta toiseen. Andonov (2007, 110) kuvaa tutkimuksessaan, miten vanhemman ja opettajan tapaamisessa keskustelun sävy jäi kielteiseksi, jollei luottamusta ole syntynyt. Martin ja Hagan-Burke (2002) korostavat myönteisen kommunikaation merkitystä yhteistyössä. He kuvaavat vanhemman ja opettajan tapaamisen vaiheita, joissa keskeistä on avoin tiedottaminen, lapsen vahvuuksien tunnistaminen ja tukitoimien päättäminen yhdessä vanhempien kanssa. (Martin & Hagan-Burke 2002, 63.) Keskinäinen luottamus auttaa sekä opettajaa työssään että vanhempia omassa kasvatustehtävässään (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 12). Lapsen huomioiminen yksilönä näyttää tässä tutkimuskontekstissa synnyttävän luottamusta yhteistyöhön.

Viestintä kuuluu yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat edellyttävät, että vanhemmille annetaan tietoa opetussuunnitelmasta, hoidon ja opetuksen järjestämisestä, oppilashuollosta sekä mahdollisuuksista osallistua yhteistyöhön. Päivähoidon ja perusopetuksen viestintä on nähty vahvasti yksisuuntaisena. Päiväkoti ja koulu lähettävät koteihin tiedotteita, kirjeitä tai viestejä päivähoidon tai koulun toiminnasta. Sähköposti ja puhelin ovat yleistyneet lapsikohtaisen yhteydenoton välineinä. Lehtolaisen (2008, 319) mukaan vanhemmat kokevat puhelimen ”kasvottomana dialogina”. Puhelinyhteys on värittänyt negatiivisesti sekä vanhempien että opettajien mielessä, koska puhelimeen tartutaan vain tarpeen tullen. Negatiivisen sävytteen on saanut myös reissuvihko, joka nähdään arvioinnin ja vanhempien kontrolloimisen välineenä (Lehtolainen 2008, 321).

Lapsen oppimissuunnitelma viestinnän välineenä kokoaa yhteen monia asioita. Se tiedottaa tapaamisen sisällöt ja mahdollistaa vanhempien valmistautumisen keskustelun aihepiiriin. Meriniemen koulussa lapsen oppimissuunnitelmaan kirjattiin muutamia työskentelyn sekä äidinkielen ja matematiikan tavoitteita. Näiden tavoitteiden kautta voitiin laajemmin tarkastella kyseisen kouluvuoden oppimista. Keskustelutilanteessa opettajat kuvasivat opetuksen/kasvatuksen käytänteitä sekä lapsen arkea ryhmässä. Tukitoimien määrittely antoi tietoa oppilashuollollisista käytänteistä. Kasvokkain keskustelu on kaksisuuntaisen viestinnän avain. Oppimissuunnitelmaa varten sovitut tapaamiset täyttävät myös vanhempien odotukset henkilökohtaisesta keskustelusta opettajan kanssa (Lehtolainen 2008, 331).

7 TUTKIMUSTULOSTEN KOONTIA SEKÄ NIIDEN POHDINTAA

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millainen on lapsen oppimissuunnitelma päiväkotikoulukontekstissa. Tutkimustehtävänä on ollut kuvata, tulkita ja ymmärtää, millaista oppimista, opettajuutta ja yhteistyötä muodostuu lapsen oppimissuunnitelman pedagogisessa sovelluksessa. Kokoan tutkimuksen tulokset yhteen ja pohdin niiden suhdetta aiempaan tutkimustietoon kolmen teeman kautta. Ensimmäinen teema käsittelee lapsen oppimissuunnitelman luomaa kokemusta yksilöllisyydestä. Seuraava tarkastelee oppimissuunnitelmaa vallan ja ohjaamisen välineenä. Viimeinen teema esittelee lapsen suunnitelmia yhteistyön kontekstissa.

7.1 Yksilöllisyyden harhaa

Yksilöllisyyden toteutuminen. Tutkimukseni osoittaa, että lapsen yksilöllisyyden huomioimiselle on rajoitetut mahdollisuudet normitetussa kontekstissa, päiväkotikouluinstituutiossa. Yksilöllisyyden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa voidaan kuvata yksilöllisyyden tiedostamisena, jolloin lapsi ajatellaan yksilönä, joka on omanlaisensa. Saukkosen (2003, 21) sanoin lapsi on moderni yksilö, joka on psyykkisesti erillinen ja erityinen. Meriniemessä lapsen kehityksen dokumentointi varhaiskasvatuksessa kuvastaa näkemystä lapsesta yksilönä. Varhaiskasvatuksessa opettajat tunnistivat lapsen yksilöllisyyttä perustaitojen kautta. Taitojen määrittelyn pohjana olivat 5-vuotistarkastus, päiväkodin henkilöstön havainnot sekä vanhempien kokemukset lapsen kasvusta. Päiväkotikäytänteissä lapsella ei ollut kuitenkaan mahdollisuutta poiketa päiväjärjestyksestä esimerkiksi ruokailun, leikin tai levon suhteen. Lapsen oli toimittava ryhmässä, jotta aikuinen voi valvoa lapsen toimintaa. Yksilöllisyyteen kuuluva valinnanvapaus on rajallinen lapsiryhmässä, kuten Ellegaard (2004, 193–194) on tutkimuksessaan todennut. Lapsen vapautta on niin sanottu vapaa leikki, jonka paikan, ajan ja keston aikuinen määrää. Lapsen kaverisuhteet ovat lapsen oikeutta, mutta sekä leikkiin että kaverisuhteisiin aikuisella on oikeus ja valta puuttua. Strandellin (1995, 182) tutkimus paljas-

taa kuitenkin, että päiväkodissa tapahtuu paljon sellaista, missä aikuiset eivät ole välittömästi mukana, ja jota he eivät ohjaa eivätkä säätele.

Varhaiskasvatuksessa yksilöllistä kehitystä tuettiin pienryhmätoiminnan kautta. Karilan (2013, 41) mukaan pienryhmätoiminta on suosittu toiminnan muoto päiväkodeissa. Pienryhmätoimintaa perustellaan myös sillä, että lasten yksilöllisyys mahdollistuu pienryhmissä paremmin. Tässä tutkimuksessa yksilöllisyys pienryhmässä viittasi suorituseroon tai taitoeroon lapsen omassa ikäkausikehityksessä. Yksiköllisyyttä tuettiin eriyttävillä toiminnoilla. Yksilöllisyyttä poikkeavuutena kuvastaa Alasuutarin ja Alasuutarin (2011, 40) tutkimuksen tulos, jossa lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan palattiin vain, jos lapsen kehityksessä oli jotain "erityistä". Vaikka esiopetuksessa ei kirjattu yksilöllisiä oppimisen tavoitteita, lapsi tiedostettiin yksilönä ja häntä kohdeltiin yksilönä. Tämä edustaa Turusen (2008, 157) mukaan yksilöllisyyden diskurssia esiopetuksessa, jossa lapsi on osallinen, yksilöllisesti kasvava ja kehittyvä ihminen, human being. Lapsen esiopetuksuunnitelman Turunen näkee kuvaavan individualisaatiota, jossa lapsen suunnitelma tulee ryhmäkohtaisen tai paikallisen opetuksuunnitelman rinnalle, ei niiden tilalle. Yhteisölähtöisen ilmiön rinnalle tulee yksilökohtainen ilmiö. Esiopetusikäinen lapsi nähdään keskeneräisenä ja lapsuus määrittyy human becoming -ajattelun kautta. (Turunen 2008, 155–156.)

Normiin kirjoitettu näkemys yksilöllisyydestä pyrittiin yhdistämään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen todellisuuteen. Yksilöllisyyttä toteutettiin alkuopetuksessa opetuksen eriyttämisen avulla, joka perinteisesti liitetäänkin opiskelun yleiseen tukeen (POPS 2004; 2010). Opetuksen eriyttäminen voi olla yhtenäistävä, jolloin tukiopetuksen ja laaja-alaisen erityisopetuksen tuella oppilaat saavuttavat yhteiset tavoitteet (Eetu ja Aleks). Erilaisstavassa eriyttämisessä oppilaat suorittavat eritasoisia tehtäviä tavoitteen asetteluun nähden (Maria ja Jenna). Oppimisen etenemisen mahdollisuus kuvastaa näkemystä lapsesta yksilönä, jonka yksilöllisyyden ulottuvuuksia ovat erilaiset taidot.

Tutkimukseni viittaa siihen, että yksilöllinen oppiminen on standardoitu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen instituutioissa. Yksilöllisyyden toteutumista säätelee käsitys normaalista lapsesta. Jokaisessa ikävaiheessa lapseen kohdistuu joukko kehitystä mittaavia testejä ja arviointeja. Ikävaiheisiin sidotut arvioinnit ovat peruste "normaaliin oppimisen/kasvun" määrittelyyn. Riitaojan (2013, 349–350) tutkimustulos erojen rakentumisesta suomalaisessa peruskoulussa osoittaa, että opetuksen lähtökohtana ja sen tavoitteena on normaali "keskiverto" yksilö, jota tutkija kuvaa mm. sanoin "valkoihoinen suomalainen, suomenkielinen, keskiluokkainen, kahden vanhemman heteroperheessä asuva". Tässä tutkimuksessa poikkeama normaalista kehityksestä luo kuvaa yksilöllisyyden luonteesta ja siitä, millä tukitoimilla saavutetaan normaali kehitys tai sitä kuvaavat tavoitteet.

Tämä viittaa Aution (2007,46) mainitsemaan käsitteelliseen muutokseen (elinikäisestä) kasvatuksesta (elinikäiseen) oppimiseen. Tällä Autio tarkoittaa, että performatiivisuus oppimisen kulttuurina rajaa ennalta annettujen ja määrittäneiden tehtävien tehokasta suorittamista ja että oppiminen on standardoi-

tu. Performatiivinen oppimiskulttuuri korostaa yksilökeskeisyyttä ja psykologisoivaa otetta niin koulutuspolitiikassa, suunnittelussa kuin koulutuksen toteutuksessakin. Myös Rokka (2011, 158, 228–230) nimeää opetussuunnitelmissa yksilöllisyyden politisoituneeksi teemaksi, koska yksilökeskeisyyden kasvu on ollut näkyvä tekijä opetussuunnitelmissa. Yksilökeskeisyys kytkeytyy vahvasti tasa-arvokäsitteeseen. (Ks. Pyhältö & Vitikka 2013, 13–17.)

Opetussuunnitelmadilemma. Opettajien opetussuunnitelmatietoisuus näkyi tutkimukseni aineistossa vahvana. Se ilmeni opettajien haluna toteuttaa yksilöllisyyttä kirjoitetun opetussuunnitelman mukaisesti, koska lapsen oppimissuunnitelma pohjautuu normiin, ja lapsilähtöistä ja oppilaskeskeistä pedagogiikkaa on painotettu pitkään. Opettajat pitivät kirjoitettua opetussuunnitelmaa ja sen myötä myös lapsen oppimissuunnitelmaa työn velvoittavana perustana ja lähtökohtana. Tämä heijastelee näkemystä, joka on nähtävissä Koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa: opettajien opetussuunnitelmatietoisuudessa on tapahtunut muutos viime vuosina (Atjonen ym. 2008, 105). Opettajien sitoutuminen lapsen oppimissuunnitelman toteuttamiseen voidaan tulkita yksilöllisyyden tiedostamisena. Opettajat pyrkivät edistämään lasten oppimista ja käyttivät erilaisia tukimuotoja. Leppälän (2007, 156) tutkimuksessa vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa lapsen yksilöllisyyden tiedostaminen ilmeni siten, että edistettiin lapsen oppimista ja siihen sitouduttiin.

Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvatus ja alkuopetus eivät tue yksilöllisyyden toteutumista valinnan vapautena tai itsenäisyytenä, koska päiväkodin ja koulun toimintaa rajoittavat monet säännöt sekä ohjeistukset opetussuunnitelman ohella. Lisäksi opetukselle suunnattu resurssi sekä oppimisympäristö määrittävät opettajan mahdollisuuksia huomioida lapsi yksilönä. Yksittäinen opettaja ei voi vaikuttaa tuntikehykseen tai lapsiryhmää koskeviin säännöksiin, koska yhteiskunta päättää tavasta järjestää ja toteuttaa opetusta. Yksilöllisyyden toteutumista säätelevät myös lasten oma asenne ja vanhempien tavoitteet. Yksilöllisyyttä voidaan tukea niin kauan, kun lapsi ei erotu liiaksi joukosta. Liiallinen erilaisuus voi johtaa syrjintään. Tässä tutkimuksessa lapset osoittivat kokevansa yhdenmukaisuuden painetta suoritusten ja ulkonäön osalta.

Lapsen oppimissuunnitelmaan kirjatut tavoitteet kiinnittyivät vahvasti lapsen senhetkiseen yksilökehitykseen ja sen osa-alueisiin (luku 4.2). Vanhempien tavoiteasettelussa lapsen sosiaalinen kehitys ja lukutaidon merkitys korostuivat. Samat tavoitesällöt seurasivat koko tutkimusjakson ajan. Sosiaalisuutta tavoitteena korostivat vanhemmat myös Leppälän (2007, 183) tutkimuksessa. Suomalaisten vanhempien ohella lastentarhanopettajat ovat kokeneet sosiaaliset taidot lapsen kehityksen tärkeimmäksi alueeksi (Ojala 2000, 49–50). Sosiaalisuuteen kasvaminen näyttäisi olevan keskeinen tavoite esiopetuksessa niin Suomessa kuin Ruotsissakin (Alasuutari & Markström 2011, 531). Sosiaalisuuteen kasvamisen taustalla näyttäisi olevan vahva sosiaalisuuden trendi, joka konkretisoituu työelämässä tiimityönä, verkostoitu-

misena sekä telekommunikatiivisena työympäristönä (Friend & Cook 2003, 16–17).

Kirjoitettu opetussuunnitelma ei kuitenkaan sisällä välineitä kasvatukselliseen tavoitteiden toteuttamiseen, vaikka kasvatuksellisiin tehtäviin opettajalta kuluu opetustyöstään huomattava osa (Vitikka 2010, 23). Opettajille ohjataan koulutusta sosiaaliseen kasvun edistämiseen koulumaailman ulkopuolelta kasvatusta- ja opetusohjelmilla. Esimerkiksi Lions Quest on kasvatusohjelma, jonka tarkoituksena on lapsen terveen kasvun tukeminen. Ohjemas- sa opetellaan taitoja, joiden avulla lapsi voi tulla toimeen itsensä ja toisten ihmisten kanssa. Askeleittain -opetusohjelman⁶⁹ avulla päiväkodissa, esikou- lussa ja 1.–5. luokalla voidaan opettaa lapsille empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä. Sosiaaliseen kasvuun liitty- vä tieto voidaan tulkita suhteessa opetussuunnitelmaan ”ulkopuoliseksi” tie- doksi, koska kasvatuksen ja opetuksen virallisissa instituutioissa sosiaalinen kasvu jää kuitenkin oppiainesisältöjen varjoon, mikä näkyy juuri oppimateri- aalien puuttumisena sekä ulkopuolisten tarjoamana koulutuksena (Coffey 2001, 46–48).

Tässä tutkimuksessa opettajien näkemys lapsesta on yhteydessä opetus- suunnitelmien sosiokonstruktiiviseen oppimisenäkemykseen. Haastatteluiden pohjalta selvitin opettajien lapsinäkemyksiä (liite 13). Opettajien lapsinäke- myksessä lapsi nähdään aktiivisena ja sosiaalisena toimijana. Näkemyksen lapsesta sosiaalisena toimijana katsotaan sisältyvän konstruktivistisen lap- suusparadigman tunnusmerkkeihin (Dahlberg, Moss & Pence 2007). Lapsi nähdään kompetenttina lapsena (Onnismaa E-L 2010, 45). Kun lapsen kehi- tystaso, sen tuomat valmiudet ja taidot nähdään esteinä sille, että lapsi osai- si ilmaista omia ajatuksiaan ja näkemyksiään (Thomas 2000, 167–169), lapsi nähdään poor child-konstruktiona (Onnismaa E-L 2010, 45). Piirteitä oli näh- tävissä vanhempien näkemyksessä. Meriniemen päiväkotikouluyksikössä opettajien lapsinäkemyksissä heijastuivat normisidonnainen ja kehityspsyko- loginen näkemys lapsesta. Opettajien puheessa oli havaittavissa ikävaiheajat- telua, joka pohjautuu Meriniemessä vuosiluokkasidonnaiseen opetuksen jär- jestämiseen sekä päivähoitojärjestelyjen ryhmittymiseen ikävuosien mukaisesti. Lapsi ajatellaan yksilönä ikäluokkansa sisällä. Tämä on ymmärrettävissä sen pohjalta, että lapsikäsitely voi olla myös sosiaalisesti rakentunut päivähoito- ja koululaitoksen yhteiskunnallisten tehtävien mukaan (Karikoski 2008, 36). Ikäsidonnaisuus johtaa näkemään lapsen kehityksen vaiheina tai osa-alueina. Lapsen kehityksen osoittimenä on osaamisen taso tai osaamisen puute. Puu- tenäkökulma tuo puheeseen erilaisen lapsen, jolla on ongelmia tai vaikeuksia. Erilaisuus on eräs yksilöllisyyttä ilmentävä tekijä. Kehitystä siirtyminä ku- vastavat lapsen erilaiset roolit opettajien puheessa, kuten lapsi kotona, lapsi tarhassa, lapsi eskarissa tai lapsi koulussa. Opettajien lapsikäsitelyssä oli löydettävissä yhtäläisyyksiä: lapsikäsitely on kokonaisvaltainen, myönteinen ja lapsen aktiivisuutta korostava. Tämän näkemyksen voidaan nähdä myö-

69 Askeleittain - opetusohjelma on suomenkielinen versio Second Step -ohjelmasta.

täilevän opetussuunnitelmien mukaista lapsinäkemystä (POPS 2004, 18–19; Karikoski 2008, 37).

Arviointi. Meriniemessä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa kuin alkuperu-
petuksessa lasten kehityksen seurannassa käytettiin ikäkausiarviointeja
tai muita standardoituja mittareita, mutta myös lapsen vahvuudet tunnis-
tettiin. Vahvuuksien arvioinnissa nousevat esiin kyvyt, taidot, ominaisuudet
sekä positiiviset tunteet, jotka luovat onnistumisen tunnetta. Park ja Peter-
son (2009, 73) nostaisivat vahvuuksien mittaamisen puute-mittaamisen tilal-
le. Heidän mukaansa koulussa harvoin huomioidaan myönteiset kehityksen
ilmentymät, lukuun ottamatta opetusohjelmien piirissä olevat. Ihmisten vah-
vuuksien määrittely on vahvasti konteksti- ja kulttuurisidonnaista (Eisenberg
& Ota Wang 2006, 128–129). Kulttuuriset normit ja arvot vaikuttavat siihen,
mitä pidetään vahvuutena tai myönteisenä käyttäytymisenä. Suomalaisessa
yhteiskunnassa sinnikkyys, yritteliäisyys tai rehellisyys ovat arvostettavia
ominaisuuksia. Tutkimuksessani vahvuuksilla näyttäisi olevan selkeä yhteys
lapsen osoittamiin kiinnostuksen kohteisiin, harrastuksiin ja hänen perso-
nallisuuteensa. Lapsen mahdollisuudet hyödyntää vahvuuksiaan kouluoppi-
misessa ovat yhteydessä koulun oppisisältöihin. Vahvuuksina nähdyt taidot
tukivat myös suoriutumista erilaisissa tehtävissä tai koulusuorituksissa. Myö-
hemmin harrastukset tukivat myös taitojen kehittymistä. Lapset saivat onnis-
tumisen kokemuksia vahvuuksina olleilta taitoalueilta, jotka ovat merkittävä
itsetunnon lähde. Ehkäpä siksi lasten käsitys omista kyvyistään tai koulusu-
oriutumisestaan näyttäytyy myönteisenä (luku 4.2). Kasasen (2003, 30) mukaan
lapsen kyvykäsitys on perusopetuksen alkuvuosina kokonaisvaltainen, ja ky-
vykäsitykset muuttuvat ”koulumaisemmiksi” oppiaineiden mukana.

Tutkimuksessani lapset osasivat asettaa itselleen tavoitteita (luku 4.1.3)
ja arvioida omaa oppimistaan ja vahvuuksiaan. Kasasen (2003, 64) mukaan
opettaja (kouluinstituutio) määrittää koulujen itsearviointin perusteet ja it-
searviointin ”rehellisyyden”. Kasanen (mt., 2003) jatkaa, että itsearviointissa
on läsnä myös tietty koulun kantama kyvykäsitys. Aleksis, Maria, Eetu ja Jen-
na tarkastelivat omia vahvuuksiaan ja kuvasivat oppimistaan taitoalueiden
kautta. Asettaessaan tavoitteita lapset kuvasivat niitä taitolauseina ”*olla hyvä
jossakin, haluan oppia lukemaan, oppia kävelemään puujaloilla*”. Kehittämiskohteet
kuvattiin toimintana tai taitoina (”*paremmin kirjoittamaan tai osata tehdä voltti*”).
Oman suorituksen arvioinnin kautta lapsi opettelee tunnistamaan ja hahmot-
tamaan oman kyvykkyytensä rajoja.

Lapsen oppimissuunnitelman yksilötason tarkastelussa painottui oppimi-
sen taitonäkökulma. Kehitystarinat avasivat taitoalueet osataidoiksi. Osatai-
tojen kautta lasten vahvuudet pääsevät esiin. Taitoajattelu edellyttää opettajal-
ta kuitenkin jatkuvaa havainnointia sekä lapsen kehityksen dokumentointia.
Uudenlainen näkökulma oppimiseen voi paljastaa puutteita opetusmenetel-
missä tai opettajan mahdollisuuksissa tukea lasta. Tieto lapsen osaamisesta
ei välttämättä välity eteenpäin lapsen yksityisyyden suojaa koskevien ohjei-
den vuoksi. Ennaltaehkäisevä tai korjaava tuki perustuu siihen, että lapsen
kehitystä tunnetaan riittävästi. Taitoalueiden lähempi tarkastelu osoitti, että

taidot kehittyvät lapsilla eriaikaisesti ja kehitysprofiili voi olla epätasainen. Taitojen kehittymisen eriaikaisuus luo kuvaa lasten erilaisuudesta. Tutkimukseni osoittaa, että lasten taitoerot korostuvat kielellisessä kehityksessä, jolloin koulun alkaessa lukutaidon valmiudet ovat suuret. Yhtenevään tulokseen on päätynyt Kiiveri (2006, 115), joka toteaa koulunaloitusvaiheessa lapsilla olevan eriaisteisia tietoja ja taitoja lukemisessa: osa tunnistaa kirjaimia tai sanoja ja osa heistä osaa lukea. Lukemaan oppiminen näyttäytyy lapsille merkittävänä oppimiskokemuksena tutkimukseni aineistossa.

Oppimisen tuki. Yleisimpinä tukimuotoina Meriniemessä opettajat käyttivät pienryhmätoimintaa, tukiovetusta, ryhmävastustajan tukea tai osa-aikaista erityisopetusta. Varhaiskasvatuksessa pienryhmätoiminta koettiin toimivaksi ja se mahdollisti lasten vertaisoppimista. (Ks. Karila 2013, 41.) Vertaisoppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen merkitystä matematiikan opetuksessa varhaiskasvatuksessa ovat tutkineet Kaartinen ja Kumpulainen (2012). Lasten osallisuuden ja yhteistoiminnallisen oppimisympäristön ohella nousi ohjaavan aikuisen rooli merkittäväksi (Kaartinen & Kumpulainen 2012, 278). Tutkimukseni kouluvaiheessa lapsiin kohdistettiin niitä yleisiä tukitoimia, joita opetus suunnitelmassa osoitetaan ja joihin kunta ohjaa resurssin. Tuen toteuttamista säätelevät yksikkökohtaiset henkilö- ja tuntiresurssit sekä kasvatus- ja opetushenkilöstön työtehtäviin liittyvät ohjeistukset ja velvoitteet. Tukitoimista riittävyttä voidaan arvioida sen mukaan miten tavoitteet saavutettiin. Osa-aikaiseen erityisopetukseen suunnattu resurssi koettiin riittämättömäksi sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa. Perusopetuksessa opetusryhmälle suunnattu laaja-alaisen erityisopetuksen viikkotuntimäärä (2 t) tuli jakaa sekä puheopetusta tarvitsevien että lukemis- ja kirjoittamisharjoitusta tarvitsevien oppilaiden kesken. Esiopetuksessa erityisopetus oli kiertävän erityislastentarhanopettajan konsultaatiota kouluvalmiuden arvioinnissa. Tukiovetusresurssi koettiin riittäväksi. Ryhmäohjaajaresurssi määrittyi diagnosoitujen lasten tai muuten lausunnoilla osoitetun tuen pohjalta sekä varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa että perusopetuksessa. Tuki pyrittiin suhteuttamaan lapsen olemassa oleviin ja kehittyviin taitoihin, jolloin tuki on kytketty lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen.

Lapsikohtaisten suunnitelmien tarkoitus oli yksilöllisen oppimisen lisäksi toteuttaa varhaisen puuttumisen käytäntöjä. Tuen tarpeen havaitseminen ja oikeat tukimuodot turvaavat yksilöllistä kehitystä. Vaikka lapsen oppimissuunnitelmassa yksilöllisyys toteutui rajallisena, oppimissuunnitelma dokumenttina kirjasi lapselle annetut tukimuodot. Ikäkausiarvioinnit antoivat tietoa lapsen valmiuksista ja taidoista. Ne voivat toimia varhaisen puuttumisen lähtökohtana lapsen tukitoimien luomisessa. Ikäkausiarvioinnit eivät kuitenkaan saa johtaa lasten normalisointiin, sillä ikäsidonnainen lasten ryhmittely asettaa lapset eriarvoiseen asemaan syntymähetken mukaan. Karilan (2013, 44) mukaan varhaisen puuttumisen ja huolen puheeksi ottamisen käytänteet ovat saattaneet johtaa liialliseen ongelmapuheeseen. Jos niihin yhdistyy vielä riittämätön tietoisuus lapsen kehitysprosesseista, lapsen oppimisesta ja yksi-

öllisistä vaihteluista, saatetaan tavanomaiset kehityksen erot tulkita lapsen ongelmiksi.

Oppimissuunnitelma avasi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuki-
muodot keskusteluissa käytänteiksi. Tärkeää on tuen antaminen oikeaan aikaan sekä oikein suunnatut tukitoimet, jolloin lapselle voi syntyä onnistumisen kokemuksia ja hän voi saavuttaa hyvät oppimistulokset. Tästä kertovat Hamren ja Piantan (2005) sekä Perryn, Donohuen ja Weinsteinin (2007) tutkimukset. (Hamre & Pianta 2005, 960–962; Perry ym. 2007, 286–288.)

7.2 Suunnitelmat vallan ja ohjaamisen välineenä

Lapsen oppimissuunnitelman voidaan katsoa sisältävän normatiivisia ohjauskeinoja, joilla ohjataan opettajan työtä. Tutkimusaineistoni antaa viitteitä siitä, miten normiohjaus velvoittaa opettajia luomaan uusia käytänteitä. Lapsen oppimissuunnitelma voidaan todeta uudenlaiseksi käytännöksi, jolla pyritään vaikuttamaan prosessissa olevien opettajien, vanhempien ja lasten ajatteluun siten, että he vastaavat opetussuunnitelmien mukaista näkemystä vanhempana, opettajana tai lapsena. Vanhemmat yrittävät vastata kasvatuskumppanuuden haasteeseen, opettajat laajentuneeseen opettajuuteen ja lapsi yksilöllisyyden tuomaan osallisuuteen. Satkaa, Alasta, Harrikaria ja Pekkarista (2011) tulkiten, tämä voidaan nähdä lapsia ja nuoria koskevien ammattikäytäntöiden muutoksena, koska lapsista ja nuorista ja heidän perheistään ajatellaan uusin tavoin politiikassa, lapsuuden diskursseissa sekä instituutioissa. Satka, Alanen, Harrikari ja Pekkarinen (2011) kirjoittavat turvallisuuskäsitteestä, joka kytkeytyy moniin uudentyypisiin poliittisen hallinnan käsitteisiin, kuten vastuuseen ja kumppanuuteen, ja heijastelee siten kulttuurimurrosta sekä uusia reagointitapoja. Näitä varten tarvitaan uudenlaisia turvallisuuden tekniikoita, kuten vastuun antamista yhteisön jäsenille. Vastuun täyttäminen lisää myös oikeutta kontrolliin. (Satka ym. 2011, 13–16.)

Kasvatuskumppanuus. Varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuus käsitteenä jäi vanhempien määrittelemänä hataraksi. Samaan johtopäätökseen päätyi Järvi (2010) tutkimuksensa tuloksissa. Tutkimuksessani vanhemmat pyrkivät kumppanuuteen, sillä he hakivat yhteisymmärrystä lapsesta sekä osoittivat aineistossani luottamusta varhaiskasvatushenkilöstön ammattitaitoon. Kumppanuuden tarkoitus ja siihen kehitetyt toimintatavat hyväksyttiin. Samansisältöisiä tuloksia sai myös Järvi (2010, 106). Vanhempien rooli varhaiskasvatuksen tai koulumaailman arjessa jäi ohueksi. Tutkimuksessaan päivähoiton laatu Hujala, Fonsen ja Elo (2011, 311) tulkitsevat tulosten viittaavan siihen, että vanhemmilla ei ole riittävästi tietoa lapsen arjesta päivähoitossa. Opetuksen näkyväksi tekeminen auttaisi vanhempia ymmärtämään paremmin oppimisen menetelmiä ja käytänteitä sekä lapsen aikuisen vuorovaikutusta päivähoitossa. Kehittämistä löytyi myös kommunikoinnista.

Vanhempien puhe tässä tutkimuksessa viestitti, että heidän käsityksensä lapsen arkitodellisuudesta on hatara myös koulussa. Vanhemmat ovat riippuvaisia siitä informaatiosta, jota opettajat välittävät heille. Esiopetuksen laatu -raportissa (2012, 101) lisäksi todetaan, ettei vanhemmilla ole riittävästi tietoa esiopetuksen tavoitteista, sisällöistä tai toimintatavoista, mikä synnyttää vääriä oletuksia lapsen oppimisesta. Luokanopettajat tapaavat vanhempia harvoin koulupäivän yhteydessä. Samaan havaintoon on päätynyt Metso (2004, 115–116), joka toteaa vanhempien tulevan kouluun vain erikseen kutsuttuina ja eri aikaan lastensa kanssa. Syitä vanhempien vähäiseen näkymiseen koulussa on useita. Meriniemessä vanhempien tapaamispaikkojen vähäisyys tai se, että vanhempien tapaamiselle ei löydy luontevaa paikkaa, koettiin yhteistyötä hankaloittavana. Metso (2004, 116) on todennut saman tutkimuksessaan, sillä kouluun tullessa ei vanhemmalle ole selvää, mihin hän menee tai istuu tullessaan koululle tapaamaan lastensa opettajaa.

Koti-koulu/päiväkotiyhteistyössä lapsen oppimissuunnitelma tarjoaa vanhemmille mahdollisuuden kaksisuuntaiseen osallistumiseen. Ojalan ja Lounosen (2003, 315) mukaan kasvatuskumppanuus edellyttää kaksisuuntaista osallistumista. Oppimissuunnitelman kautta vanhemmat voivat tiedon vastaanottamisen lisäksi välittää omaa näkemystään lapsesta ja perheestä. Vanhempien hyväksyntä ja allekirjoitus lapsen oppimissuunnitelmassa ilmentävät vanhempien ensisijaista kasvatusvastuuta. Toisaalta lapsen oppimissuunnitelma heijastelee yhteiskunnallista ohjaamista tai kontrollia, jolloin vanhempien oletetaan toimivan sopimusten mukaisesti. Opettajien ja vanhempien keskustelut lapsen oppimissuunnitelman laadinta- ja arviointivaiheessa nähdään kasvatuskumppanuuden rakentumisena. Rakentuakseen kasvatuskumppanuus tarvitsee keskustelujen ohella muita käytänteitä ja kohtaamisia, kuten Kekkonen (2012) osoittaa tutkimuksessaan. Kekkonen mukaan (mt., 2012, 199) kasvatuskumppanuus haastaa käytäntöihin, jotka tuottavat tasavertaisuutta, eivät epätasa-arvoisuutta, liittymistä, eivät etäntymistä, sitoutumista, eivät poissulkemista, yhteisyyttä, eivät eristymistä, tasavertaisuutta, eivät erottautumista, empaattisuutta, eivät välinpitämättömyyttä, arvostamista, eivät arvostelua ja hyväksyntää, eivät paheksuntaa. Vanhemmat osoittavat Järven (2010) tutkimuksen mukaan laajempaakin kiinnostusta kehittää ja arvioida varhaiskasvatuksen palveluita sekä olosuhteita oman lapsen tarpeiden ja kiinnostuksen pohjalta. Vanhemmat arvostavat ja luottavat päivähoiton henkilöstöön ja ovat halukkaita yhteistyöhön (Järvi 2010, 106).

Tässä tutkimuksessa vanhemmat suhtautuivat vakavasti kotiin lähetettyihin lomakkeisiin ja muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta toivat ne mukanaan. Täyttämättömät lomakkeet aiheuttivat opettajien kokemuksen mukaan häpeilyä. Tästä voidaan päätellä, että vanhemmat näkivät lomakkeilla olevan merkitystä keskusteluissa. Alasuutari tulkitsee (2010, 69) lomakkeiden täyttämisen kuvaavan vanhempien tunnollisuutta, vaikka lomakkeet koettiin vaikeiksi täyttää juuri kasvatusalan ammattitermien vuoksi. Lähestymistapa vanhempiin ja vanhempien reaktiot voin tulkita myös siten, että vanhemmat nähdään asiakkaina ja opettajat suhtautuvat vanhempiin heitä arvostaen.

Asiakasnäkökulma on vahvempi varhaiskasvatuksessa, jossa vanhemmat maksavat lapsen hoidosta. Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa, kuten myös perusopetuksessa, kytkeytyy vahvasti lapsen oppimiseen. Meriniemessä vanhempien osallistumisen aktiivisuutta voisi selittää vanhempien tyytyväisyydellä Meriniemen toimintaan pienten lasten talona. Rädyn ja Kasasen (2007, 344–347) tutkimuksesta käy ilmi, että suomalaisten vanhempien tyytyväisyys perusopetuksessa kohdistui opetuksen laatuun, arviointiin, opettajaan sekä lapsen reiluun ja oikeudenmukaiseen kohteluun. Opetushallituksen julkaisemassa Esiopetuksen laatu ja merkitys -raportissa⁷⁰ (2007) puolet vastanneista 1. luokan oppilaiden vanhemmista antoi esiopetukselle arvosanan 9 ja 13 % täyden kympin. Parasta suomalaisessa esiopetuksessa oli kouluun valmentautuminen sekä sosiaalisten taitojen oppiminen. Vanhemmat ilmaisivat tyytyväisyytensä myös siitä, että esiopetus huomioi lapsen yksilöllisyyden ja että lapsi oli saanut edetä edellytystensä mukaisesti. Yhteistyön vähäisyys ja huono tiedonsaanti herättivät tyytymättömyyttä. (Siniharju 2007, 19–28, 52.)

Oppimissuunnitelman laadintakeskustelussa käsitellään kasvatuksellisia ja opetuksellisia asioita, joissa opettajat koetaan asiantuntijoina. Vaikka vanhemmat tässä tilanteessa nähtäisiinkin kumppaneina, opettajat olettavat vanhempien noudattavan opettajan kotiin antamia ohjeita esimerkiksi tukitoimissa. Vastuun raja kodin ja koulun välillä hämärtyy ja Forsberg (2007, 286) tulkitsee tämän tarkoittavan, että päävastuu ei ole enää vanhemmilla. Norjalainen Karlsen Baeck (2010, 323) tulkitsee tutkimustuloksissaan vanhemman tukijan roolissa merkitsevän sitä, että opettaja pyrkii korostamaan omaa professiotaan ja rajoittamaan vanhemman vaikutusvaltaa. Vanhemman rooli kuuntelijana ja tukijana ei täytä onnistuneen dialogin edellytyksiä. Valkosen (2006) mukaan eräs dialogin edellytys on, että vanhempia ei alisteta tiedollisesti eikä verbaalisesti ja että molemmat tietävät jotakin käsiteltävästä asiasta.

Tutkimuksessani voidaan havaita, että koulu ja koti tai päiväkotia ja koti nähdään jonkin verran vastakkaisina kasvatusympäristöinä. (Ks. Kekkonen 2012). Oppimissuunnitelmakkeessa eritellään ”päiväkodin/koulun” toimet/tavoitteet ja ”kodin toimet/tavoitteet”. Myös opettajan lapsikäsitys voi vaikuttaa siihen, millaisena hän näkee perheen. Jos opettaja ajattelee oppilastaan lapsena, hän pitää vanhempaa partnerina, jonka kanssa yhdessä tuetaan lapsen kehitystä. Oppilas-ajattelu erottaa koulun ja kodin erillisiksi ympäristöiksi, joilla kummallakin on oma vastuunsa lapsesta (Epstein 2002, 7). Puheessaan lapsesta vanhemmat näkevät hänet perheenjäsenenä, kun taas opettajien puheessa korostuu lapsi ryhmässä -näkökulma. On selvää, että vanhempien tietämys lapsesta muodostuu lapsen historian, lapsen persoonan ja lapsen kotiarjen kautta. Lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen saa vanhem-

70 Esiopetuksen laatu ja merkitys vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Tiedot kerättiin esitettävillä kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät sekä valmiita vastausvaihtoehtoja että avoimia kysymyksiä. Kysely perustui valtakunnalliseen otantaan. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 3 716 vanhempaa eli 81 prosenttia ja 243 opettajaa eli 96 prosenttia kyselyyn saaneista.

mat asiantuntijan (expert) rooliin, ja opettajat tarvitsevat vanhempien tietoa lapsesta ongelmien ratkaisussa (Forsberg 2007, 286).

Laajeneva opettajuus. Opettajan työnkuvassa on nähtävissä muutoksia, jotka ovat yhteydessä laajentuneisiin työtehtäviin. Yksilöllisten suunnitelmien toteuttaminen voi lisätä opettajien asiantuntijuutta, mutta toisaalta se voi heikentää pedagogista vapautta. Opettajan tiedollinen valta perustuu pedagogiseen osaamiseen, jolloin opettajalla on valta opettaa, arvioida ja rangaista lasta. Aiemmin (luku 5) olen nostanut esiin opettajan vahvan roolin lapsen oppimissuunnitelman eri vaiheissa. Lapsen oppimissuunnitelman institutionaalinen luonne asettaa opettajan ja vanhemman eri rooliin, jolloin keskustelusta syntyy asymmetrinen ja mahdollisesti hierarkkinen (ks. Giota 2012, 15). Tässä tutkimuksessa vanhempien esittäessä kysymyksiä opettaja ohjasi keskustelua ja pyrki palauttamaan sen käsiteltäviin aiheisiin. Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet tutkimuksissaan Andonov (2007) ja Karila (2005). Päiväkodissa päivähoidon ammattilaiset käyttivät enemmän aikaa keskusteluissa ja he myös määrittivät keskustelujen aiheet (Karila 2005, 297). Andonovin (2007) tutkimuksessa opettajan puhe näyttäytyi opettajajohtoisuutena, jossa opettajan puheaktit keskittyivät kysymisen ja mielipiteen ilmaisen kategorioihin. (Andonov 2007, 98, 165.)

Tapaamisessa vanhempi kohtasi tilanteen, jossa kirjallisissa lomakkeissa korostuivat lapsen yksilökehityksen teemat, joita käsiteltiin kehityspsykologisin termein. Vanhempien käyttämä kieli lapsen kehityksestä sen sijaan on ollut lapsen kuvaamista arkisissa tilanteissa (ks. Karila 2005; Alasuutari 2009). Lapsen oppimissuunnitelmalomakkeissa käytetyn kielen tulkinta voi muodostua ongelmaksi vanhemmille, koska he eivät toimi päiväkotitai kouluympäristössä. Järven (2010, 106) tutkimustulos vahvistaa tätä näkemystä, sillä vanhemmat eivät tunne päivähoiton käytänteitä eivätkä opettajien käyttämää ammattikieltä. Opettajan käyttämän ammattikielen todettiin Ruotsissa lisäksi ehkäisevän vanhempien sitoutumista ja osallisuutta suunnitelmien laadinnassa ja arvioinnissa, ja kielestä saattoi muodostua eroja lisäävä eikä eroja poistava tekijä lapsen koulunkäynnissä (Hirsh 2012, 35).

Tässä tutkimuksessa osa vanhemmista jätti opettajalle lapsen vahvuuksien nimeämisen. Se voitaisiin tulkita siten, että vanhemmat näkivät vahvuuksien kuuluvan vain päiväkotitai kouluinstituutioihin. Vanhempien vaikeudet yksilöllisten tavoitteiden pukemisessa kirjoitetuksi kieleksi kuvaavat vanhempien epävarmuutta instituutioiden käytänteistä. Tämä johti tavoittelauselmien muodostamiseen yhdessä opettajan kanssa. (luku 5). Tästä voidaan päätellä, että opettajan rooli asiantuntijana korostui, koska opettaja hallitsee instituutioissa käytetyn kirjoitetun kielen ja osaa tulkita sitä. Asiantuntijuus näkyy lapsen ohjaamisen ohella yhä lisääntyvänä vanhempien ohjaamisena sekä kasvatuskumppanuuden korostamisena. Aloite lapsen oppimissuunnitelman laadintaan ja arviointiin tuli kasvatus- ja opetusinstituutioilta. Vuorta (2001, 124) tulkiten koulun institutionaalisuus selittäisi sitä, että aloite oppimissuunnitelman käytöstä siirtyi Meriniemessä myös koulun puolelle. Koulu

ehdottaa toimintatapoja vanhemmille perustellen niitä opetussuunnitelmalla, joka on vallan väline.

Meriniemen toimintamallilla oli kuitenkin pedagoginen lähtökohta. Se johti yhtenäiseen käytäntöön, jossa lapsen oppimissuunnitelma toimi suunnittelun ja yhteistyön välineenä. Opettajan institutionaalista asiantuntijuutta pyrittiin jopa rajoittamaan antamalla lapselle ja kodille mahdollisuus määrittää tavoitteita ja tukitoimia. Opettajan autonomian heikentäminen tarjoaa vanhemmille mahdollisuuden muuttaa koulukulttuurissa vallinneita käytänteitä ja luoda uusia arvoja. Opettajan autonomian rajoittamisella voidaan nähdä olevan yhteys sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka suuntaa asiantuntijuutta yhä enemmän jaettuun asiantuntijuuteen. Siitähän on kyse kasvatuskumppanuudessa. Opettajan arjen työssä nousee esiin osaamisalueita, joiden taustalla on postmodernin yhteiskunnan painotukset, kuten valinnan vapaus, yksilöllisyys ja erilaisuus. Opettajan tulee työssään vastata näihin haasteisiin, jotka konkretisoituvat luokkaympäristössä sekä suhteessa vanhempiin (Coffey 2001, 86–87).

Lapsen asema. Oppimissuunnitelmaan liittyi lisäksi ajatus lapsesta aktiivisena toimijana ja lasten osallisuuden edistämisestä siten, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja tulla kuulluksi (POPS 2004; esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 2010; varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteet 2005). Osallistuminen keskusteluihin, joissa lapsen oppimissuunnitelma laaditaan, avaa tämän mahdollisuuden. Lasten osallistumisella pyritään toteuttamaan lapsi- tai oppilaslähtöisyyttä, jolloin lapsen yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet tulevat tiedostetuiksi. Oppimissuunnitelma voisi toimia lapselle välineenä oman oppimisen reflektoinnissa ja mahdollistaa lapselle rooli hänen oppimistaan koskevassa keskustelussa. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö ja Rajala (2010) toteavat Oppimisen sillat -tutkimuksessaan, että osallistuessaan ihminen pyrkii muuttamaan asioita ja tilanteita. Ihminen ei opi vain tietoja, vaan hänelle muodostuu myös kuva itsestään. Oppimissuunnitelmakeskustelussa lapselle muodostuu kuva siitä, kuka hän on ja mikä on hänen suhteensa muihin lapsiin ja aikuisiin. Puhuessaan omista kokemuksistaan lapsi huomaa, miten muut arvostavat tai eivät arvosta hänen kokemuksiaan tai ajatuksiaan. Keskusteluissa lapsi saa aineksia omaan minäkuvaansa ja samalla hän rakentaa omaa identiteettiään. Oppiminen ei ole lapselle pelkästään tiedollinen ja taidollinen ilmiö, vaan se on osa sosiokulttuurista toimintaa, jossa lapsen yksilöllisyyden rakentuminen ja yhteisöllinen toiminta ovat merkityksellisiä (Kumpulainen ym. 2010; 23; Lipponen, Karila ym. 2013, 178–179).

Varhaiskasvatussuunnitelman tai esiopetussuunnitelman laadintaan lapset eivät osallistuneet. Lasten osallistumista näyttäisi säätelevän vanhempien näkemys lapsuudesta, jolloin lapsuutta määritellään tällöin aikuisuudesta poikkeavana toiseutena (Kampman 2004, 148). Launosen ja Pulkkinen (2004, 22–23) mukaan kouluikässä olevat lapset eivät ole kypsiä arvioimaan sitä, mistä he tulevaisuudessa hyötyvät ja siksi lasten mukanaolo keskusteluissa tulisi arvioida. Koulutuksessa lapsi- tai oppilaslähtöisyys ei kuitenkaan yk-

sin ole riittävä arvolähtökohtana. Ainoastaan yksilön huomioiva kasvatus tai opetus voi johtaa yhteiskunnan ja sosiaalisen elämän tarpeiden laiminlyöntiin ja estää arvokkaiden sisältöjen oppimisen. Giotan (2012, 10) mukaan lasten mukana olo keskusteluissa tarkoittaa sitä, että oppilaiden odotetaan huomovan itse asioita ja ottavan vastuun oppimisestaan. Onko oppilailta kykyä tehdä näitä huomioita ja kykyä ottaa itse vastuu, kun lapset tulevat hyvin erilaisista kodeista ja kielitausta voi olla toinen.

Lapsen ikä näyttäisi olevan eräs este lapsen osallisuudelle, koska koulussa lasten läsnäolo laadinta- ja arviointivaiheen keskusteluissa lisääntyivät toisen kouluvuoden aikana. Kuusivuotiaan lapsen kuuleminen jäi lähinnä muodolliseksi lasta koskevissa keskusteluissa Karilankin tutkimuksessa (2005, 291). Esiopetuksen arviointiryhmä (Hujala et al 2012) näkikin tärkeäksi vahvistaa lasten osallisuutta esiopetuksen toiminnassa. Lasten osallisuuden vahvistaminen edellyttää Karilan (2013, 42) mukaan aikuisilta luottamusta lasten näkökulmien kantavuuteen. Tarvitaan myös välineitä lasten näkökulmien esille saamiseen. Lasten poissaoloa laadinta- tai arviointivaiheen keskusteluista voidaan selittää sillä, että lapsi ei omaa selvää käsitystä omista intresseistään. Tämä on tullut selvästi esiin esimerkiksi kouluvalmiuskäytänteissä, jossa lapsen näkemystä ei ole kuultu (Linnilä 2006). Kiili (2006, 90) arvioi, että lasten osallistumista estävä tekijä on valta ja siihen liittyvät suhteet ja asemat. Lasten osallistumistoiminnassa on nähtävissä monentapaista ja monentasoista vallankäyttöä. Lapsen osallisuus tai osallistumattomuus on sidoksissa sosiaaliseen rakenteeseen. Tämä tarkoittaa, että lapsiin ja lapsuuteen vaikuttavat yhteiskunta ja se kulttuuri, jonka jäseniä he ovat (Corsaro 1997, 13, 18). Lasten osallisuuteen kasvamisen kannalta on tärkeää, että aikuiset tukevat yhdessä lapsen kasvua subjektiksi (Ks. Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 159–175).

Lapsen roolia tämän tutkimuksen keskusteluissa voidaan luonnehtia ei-osallistuvasta aktiiviseksi osallistujaksi. Passiivisessa roolissa lapsi toimi kuuntelijana, tai hän vastasi kysyttäessä, tai hän touhusi omiaan keskustelun aikana. Aktiivisena osallistujana lapsi oli silloin, kun hän esitti omia mielipiteitään, perusteli niitä ja kertoi omia kokemuksiaan. Lasten osallistumista mitanneessa tutkimuksessa (Alanko 2010, 91) lapset olivat aidosti hämmästyneitä siitä, että joku on kiinnostunut heidän mielipiteistään. Tämä kuvastaa näkemystä, jossa lapsen kuva omasta arvosta syntyy aikuisten asennoitumisen kautta. Lapsen oppimissuunnitelman kautta vuorovaikutuksellista osallisuutta pyrittiin vahvistamaan. Lasta arvostavassa ja lapsilähtöisessä ilmapiirissä lasten on todettu useammin olevan innostuneita oppimaan ja tekemään tehtäviä (Hamre & Pianta 2005, 951).

Tutkimukseni antaa viitteitä siitä, että opettajan ja vanhemman tapaamisessa käsiteltävät asiat voivat olla hankalia. Silloin lasta ei haluta saattaa vaikeaan tilanteeseen, josta lapsi ei nauti tai jossa hän voisi järkyttyä (Thomas 2000, 167–169). Päätöksentekotilanteeseen osallistuminen voi tarkoittaa lapselle myös seuraamuksia. Vanhempi-opettajakeskusteluissa lapsi on todistaja niille toimenpiteille, joita häneen kohdistetaan. Lapsi nähdään teoreettisena

toimijana, vaikka hän pohjimmiltaan kantaa vastuun toimenpiteiden toteutumisesta, mikä tahansa sovitun toiminnan sisältö onkin (Silverman, Baker & Keogh 1998). Seuraamusten välttämisen keinoina lapsi voi käyttää puhumattomuutta tai pois jättäytymistä tapaamisista (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 5).

Opettajien lapsinäkemyksessä lapsi nähtiin subjektina ja kehitysvaiheajat-
telun kautta objektina, jota ohjataan, kasvatetaan, opetetaan ja josta huolehdita-
taan. Vanhempien lapsinäkemyksessä on samansisältöisiä piirteitä. Vanhem-
mat toivoivat lapsen pärjäävän hyvin päivähoitossa ja koulussa (luku 4.3),
mikä sisältää aineksia sosialisatiosta. Tässä näkemyksessä lapsella on pas-
siivinen rooli ja se pohjautuu behavioristiseen näkemykseen lapsen kehitty-
misestä. Toisaalta vanhemmat ajattelevat lasta juuri sen hetkisen kehityksen
kautta: sitä mitä he nyt ovat ja mitkä ovat heidän tarpeensa ja toiveensa. Yksi-
löllisyyden painottaminen viittaa konstruktivistiseen näkemykseen lapsesta,
jossa lapsi on aktiivinen toimija. Tässä tutkimuksessa äitien ja opettajien lap-
sikäsityksessä yksilöllisyys viittaa erilaisuuden hyväksymiseen, kuten Tiili-
kan (2005) tutkimuksessa. Siinä äidit kokivat yksilöllisyyden lapsen itsestään
selvänä oikeutena. Yksilöllisyys hahmottui äitien puheessa oikeanmukaisuus-
deksi kasvun tukemisessa. Oikeudenmukaisuus toteutuu, kun lapsen yksilöl-
linen erilaisuus hyväksytään. (Tiilikka 2005, 88–90.)

Tässä tutkimuksessa lasta voisi kuvata sanoilla ”leikkivä lapsi, sosiaalinen
lapsi ja lukeva lapsi.” Yksilön ja hyvän oppijan ominaisuudet on yhteisölli-
sesti määritelty ja ne sisältyivät lapsikohtaisiin tavoitteisiin sekä lapsen vah-
vuuksiin. Linnilän (2006, 256–257) mukaan esiopetuksessa on pyrkimyksenä
saada lapset sopimaan samaan muottiin, jolloin yksilöllisyys on yksipuolista,
ja luonteenpiirteissä korostuvat tietyt ominaisuudet. Lasten tulisi olla myös
kulttuurin määrittelemällä tavalla keskenään samanlaisia ja kulttuurimme
määrittää ”toivelapsen”. Siten lapsen luonnollinen erilaisuus tai yksilöllisyys
muodostuukin haitaksi ja jopa esteeksi koulun aloittamiseen. Turunen (2008,
157) tulkitsee samankaltaisuuden ulottuvan niin laajalle, että ihmiset voivat
ymmärtää ja jotenkin ennakoita toinen toistensa käytöstä. Yksilöllisyys kie-
toutuu sosialisatioon, joka on yhteydessä kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Sa-
mansuuntainen on Markströmin (2005, 170) tulos, jossa ”normaali esikoulu-
lainen” tarkoittaa lasta, joka on sopeutuva, joustava ja käsiteltävissä oleva.

Perusopetuksen ja esiopetuksen oppilaat ovat pääsääntöisesti syntymä-
vuoden perusteella perustetuissa ryhmissä. Tämä synnyttää Lallukan (2003)
mukaan tietynikäisille yhdenmukaisuuden paineita. Kronologiselta iältään
samanikäisten oletetaan edistyvän samaan tahtiin instituutiossa ja pysyvän
kognitiiviselta ja fyysiseltä kehitykseltään samassa tahdissa. (Lallukka 2003,
22–23.) Yksilöllisyyden painotus voi tuoda mukaan odotuksen, että lapsi itse
vastaa oppimisestaan ja arvioinnista yhä enenevässä määrin. Hänen odote-
taan silloin kontrolloivan itseään ilman aikuisen kehotusta. Lapsesta tulee osa
normalisaation vaatimusta, jossa hänen tulee tunnistaa, mitä häneltä odote-
taan. Jos lapsi ei kykene täyttämään häneen kohdistuvia odotuksia, hän on
siitä itse vastuussa. (Kampmann 2004, 145.) Vanhempien heikko näkemys lap-
sen päiväkotitai koulutodellisuudesta saa heidät turvautumaan opettajien

näkemykseen siitä, mikä lapselle on hyväksi tai normaalia. Se myös selittäisi samansuuntaisia tavoitesisältöjä. Opettajien työssä yhdenmukaisuuden paine lähtee ikäsidonmaisesta normista. Normaaliuteen liitetään myös perinteinen sukupuolien mukainen toiminta. Tämä tulee selvästi näkyviin puhuttaessa lasten leikeistä, joissa esiopetusikäisen pojan ”normaaleja” leikkejä ovat liikunnalliset ja ruumiillista ponnistusta vaativat leikit, ja tyttöjen leikeille ovat tyypillisiä kotileikit tai ”hepeneleikit” (Markström 2005, 160–164). Tahtova ja tietävä lapsi, joka ilmaisee yksilöllisyytään, nähdään aikuisten puheessa myönteisenä (Markström 2005, 167).

Oppimissuunnitelma voidaan tulkita yhteiskunnallisen vallan välineeksi, joka määrittää lapsuutta. Kiili (2006, 23) toteaa, että vaikka Suomessa on olemassa kansallisia ja kansainvälisiä säädöksiä lasten oikeuksista ja osallistumisen vahvistamisesta, niin konkreettista osallistumista tukevat käytänteet joko puuttuvat kokonaan tai ovat vasta kehittymässä. Näin voidaan todeta, jos ajatellaan lapsen osallisuutta ja lapsen yksilöllisyyden huomioimista päiväkotitai koulukontekstissa. Päiväkoti- ja kouluorganisaation ulkopuolelta tullut vahva normiohjaus ei aina synnytä automaattisesti normiin kirjattua toimintaa. Päätöksentekijät eivät joko ymmärrä tai huomaa, että toteutuakseen kirjoitettu normi vaatii ajattelutavan muutosta sekä aikaa toteuttamiselle.

7.3 Oppimissuunnitelma Meriniemessä

Lapsen oppimissuunnitelmaa voidaan tarkastella laajemmassa yhteistyön kontekstissa. Sovellan tarkastelussani Arfwedsonin (1985, 31–33) kolmea koulukontekstiryhmää. Ne ovat koulujärjestelmän konteksti, koulualueen konteksti ja koulun sisäinen konteksti. Näiden laajempien kontekstien kautta lapsen oppimissuunnitelma yhteistyömuotona näyttäytyy osana kulttuurista kontekstia ja järjestelmää. Kolmen kontekstin avulla voidaan huomioida perheiden sosiokulttuuriset taustat, päiväkotikouluyksikön käytänteet, instituutioiden asettamat rajat sekä toimintakonteksti, kuten myös Epstein (2002) kuvaa osittain päällekkäisten alueiden mallissa. Tässä mallissa perheen, koulun ja yhteiskunnan yhteinen ja osittain päällekkäinen vaikutus lapsen kehitykseen ja oppimiseen kestää läpi kouluajan. (Epstein 2002, 8–11). Laajemmas- ta kontekstista siirryn yhteistyön yksilöllisiä rajoja tarkastelemaan tulkintaan. Lopuksi pohdin, toteutuvatko yhteistyössä kumppanuuden periaatteet.

Koulu- ja päivähoitojärjestelmään yhteydessä olevia tekijöitä. Koulujärjestelmän kontekstiin (the context of the school system) Arfwedson (1985, 31, 60–62) sijoittaa opetussuunnitelman hallinnolliset määräykset sekä historian ja tämän päivän kehitysnäkymät. Lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma otettiin kunnassamme käyttöön vuonna 2004 ja se on laadittu jokaiselle päivähoidossa aloittaneelle lapselle. Lapsikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma kytkettiin kunnan Vasu-projektiin, jossa sovittiin myös lapsen viisi-vuotistarkastuksen uudet käytänteet osana lapsikohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Neu-

volatoiminnan ja varhaiskasvatuksen työnjaolla pyritään seuraamaan lapsen kehitystä sekä tunnistamaan varhain lapsen tuen tarpeita eri kehityksen alueilla. Varhaiskasvatussuunnitelmasta on Alasuutarin (2010, 190) tutkimuksen perusteella kuitenkin muodostunut enemmän lapsen ja vanhemmuuden arvioinnin ja kotikasvatuksen ohjaamisen väline kasvatustyön suunnittelun sijaan.

Kunnassamme laaditaan myös lapsen esiopetussuunnitelma. Perusopetuksen oppimissuunnitelmasta annettiin suositus opetussuunnitelman perusteissa 2004. Vain Meriniemen koulussa otettiin käyttöön oma koulukohmainen oppimissuunnitelma. Opetushallituksen julkistama Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa (2009, 86) kertoo, että joka kolmannessa peruskoulussa oppimissuunnitelmaa ei ole tehty. Oppimissuunnitelma tehtiin sitä todennäköisemmin mitä suuremmasta kouluyksiköstä oli kysymys. Oppimissuunnitelman käyttö oli kaupungeissa maaseutua yleisempää ja yläkoulussa niitä tehtiin alakoulua enemmän. (Koivula & Fröjd 2010, 85–86.) Erityisopetuksen uudistus (2010) nostaa oppimissuunnitelman uudenlaiseen asemaan kolmiportaisessa tukimallissa, jossa tehostetussa tuessa oppimissuunnitelma on laadittava yhdessä huoltajien kanssa.

Asuinalueen yhteys yhteistyöhön. Kodin ja koulun yhteistyön toteutumisen on tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä kodin sosioekonomiseen tasoon (Kananaja 1993; Torkkeli 2001) kuten myös päiväkodin henkilöstön sekä vanhempien väliseen yhteistyöhön (Hughes & MacNaughton 2000). Sosioekonominen taso tai vanhempien koulutustaso ovat eräs tekijä Arfwedsonin (1985, 50–51) koulualueen kontekstissa (the context of the school neighbourhood). Vanhempien⁷¹ myönteistä asennetta yhteistyöhön tässä tutkimuskontekstissa sekä aktiivisuutta lapsen oppimissuunnitelman laadinta- ja arviointivaiheessa voidaan selittää asuinalueeseen ja perheiden sosioekonomiseen statukseen liittyvillä tekijöillä. Meriniemi päivähoito- ja koulualueena edustaa keskiluokkaista asuinaluetta. Alue on pientalovaltainen ja edustaa sosioekonomiselta tasoltaan kaupungin keskiarvoa, kuten myös lähimmät asuinalueet. Alueelle on sijoitettu maahanmuuttajia. Pientalovaltaisuudesta johtuen alueen asukkaiden vaihtuvuus on ollut vähäistä. Päiväkodissa ja koulussa on samojen perheiden lapsia, mikä voidaan nähdä yhteistyötä vahvistavana.

Päiväkoti-kouluyksikön toimintakulttuurin yhteys yhteistyöhön. Vanhempien myönteisyyttä ja aktiivisuutta yhteistyössä voidaan selittää myös sillä, että vanhemmat olivat tottuneet varhaiskasvatuksessa käytäntöön, jossa lapselle laadittiin varhaiskasvatussuunnitelma. Käytänteen siirtyminen perusopetukseen koettiin luontevana, ja se vahvisti yhteistä toimintakulttuuria. Yhtenäistä toimintakulttuuria on tukenut se, että Meriniemessä opettajakunnan työsuhteet ovat olleet pysyviä ja työssäoloaika on ollut pitkä. Koululle ja päiväkodille on päässyt kehittymään vakiintuneet yhteistyömuodot. Tästä Arfwedson (1985, 31, 90–91) käyttää nimeä koulukoodi, jolla hän tarkoittaa koulun paikallisen kontekstin (the context of the local school) eli kouluyhteisön vaikutusta

71 Tutkimukseen osallistuneita vanhempia olen esitellyt kohdassa 3.2.1

yhteistyöhön. Meriniemen koulukoodissa on vakaan koulukoodin piirteitä, koska koulurakennus on lähes 30-vuotias. Muutoksia henkilökunnassa on kuitenkin tapahtunut äitiyslomien sekä määräaikaisten työsuhteiden vuoksi. Varsinkin ryhmäohjaajien tai lastenhoitajien määräaikaiset työsuhteet on koettu työn jatkuvuutta heikentäviksi. Yhteinen opetussuunnitelma on muodostunut pysyväksi rakenteeksi organisaation sisällä.

Meriniemen päiväkotikouluyksikössä lapsen oppimissuunnitelman käyttöönotto alkuopetuksessa varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman jatkeeksi voidaan tulkita yhtenäistä toimintakulttuuria vahvistavaksi tekijäksi. Päiväkoti- ja kouluyksikön toimintaa määrittävät yhteiset normit sekä yhteinen opetussuunnitelma yhteisine arvopohjineen. Toimintakulttuurin osana siirtymävaiheen yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelessä mataloittaa koulun aloittamisen kynnyistä. Leppälän (2007, 181–186) mukaan siirtymistä kouluun helpottivat samana pysynyt oppimisympäristö, tutustuminen esiopetuksessa jo koulun tapoihin sekä tutustuminen koulun aikuisiin ja opettajiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) edellyttävät, että lapsen siirtyessä kouluun huomioidaan esiopetuksessa hankitut taidot ja valmiudet. Lapsen tarvitsema tuki tulisi huomioida myös nivelvaiheen tiedonsiirrossa, ja koulun tulisi käynnistää tarvittavat järjestelyt lapsen kehityksen tueksi. Lapsen oppimissuunnitelma dokumenttina sisältää niitä tietoja, joiden avulla voidaan tehdä järjestelyjä lapsen kehityksen varalle. Meriniemessä lastentarhanopettajien ja luokanopettajien välinen tiedonsiirto painottaa lapsikohtaista tarkastelua ja nivelvaiheen yhteistyö kestää koko toimintavuoden.

Vaikka esiopetuksesta kouluun -niveltä korostetaan opetussuunnitelmissa, luokanopettajien ja lastentarhanopettajien välinen yhteistyö ei ole muualla itsestään selvää. Karikoski (2008, 149) toteaa tutkimuksensa tuloksena, että esiopetus valmistaa lapsia epäyhtenäisellä tavalla perusopetukseen. Se ilmenee erilaisina esiopetuskäytäntöinä, joista on seuraamuksia myös perheille. Perheet joutuvat eriarvoiseen asemaan sen mukaan, milloin yhteistyö kodin ja koulun välillä alkaa. Lapsiin eriarvoisuus kohdistuu esiopetuspaikan mukaan eli onko esiopetuksen paikka päiväkodissa vai koulussa. Kouluun valmistautuminen alkaa jo varhaiskasvatuksessa ja jatkuu esiopetuksessa sekä vielä ensimmäisellä luokallakin sopeutumisenä kouluun, kuten Rimm-Kaufman ja Pianta (2000, 493–494) ovat tutkimuksessaan todenneet. Esiopetuksen laatu ja merkitys –raportti (2007) paljastaa, että yleisin yhteistyömuoto oli luokanopettajien tutustuminen esikoululaisiin ja yhteiset neuvottelut. Kolmasosassa kouluista näitä yhteistyömuotoja oli toteutettu vähän tai ei ollenkaan. (Siniharju 2007, 55–56.) Koulun ja päiväkodin toiminta samassa rakennuksessa helpottaisi yhteistyötä ja mahdollistaisi pitkäjänteisen suunnitelmallisen toiminnan ja sen arvioinnin. Tiedonsiirron näkökulmasta toiminta samassa rakennuksessa olisi joustavaa ja aikaa säästävää.

8 TUTKIMUKSEN TULOSTEN YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS JA SOVELTAMINEN SEKÄ TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

8.1 Johtopäätökset

Olen tarkastellut lapsen oppimissuunnitelmaa kahden oppimista koskevan paradigman avulla, joiden ideologinen perusta on sosiokonstruktivismissa. Ensinnäkin opetussuunnitelma on tiukasti normisidonnainen ja sitä säätelevät yhteisesti sovitut koulutuksen ja kasvatuksen muodot. Se on kirjoitettu näkemys lapsen oppimisesta. Sosiokulttuurisessa paradigmassa oppiminen ja kasvaminen ovat sosiaalisia ilmiöitä, eikä niitä voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään. Sosiokulttuurisessa paradigmassa lapsen oppiminen saa toiminnallisen luonteen. Oppimissuunnitelman tulkinta näiden kahden paradigman valossa paljastaa jännitteitä kirjoitetun ja toteutuneen oppimissuunnitelman välille. Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ja kehityksestä pitää sisällään siten yksilölliset, ihmisten väliset ja yhteisöön liittyvät prosessit (Rogoff 1995, 150–151).

Tässä viitekehyksessä lapsen oppimissuunnitelma oppimisen ilmentäjänä kuvaa lapsen yksilöllisiä kehitysprosesseja, mutta myös sen lisäksi vanhempien ja kasvattajien välistä vuorovaikutusta sekä päiväkotikouluyksikköön työyhteisönä liittyviä prosesseja. Lapsen identiteetin rakentuminen, osallisuus ja yhteisössä toimiminen että kollektiivisen tiedon rakentuminen luovat kulttuuriperintöä. Oppiessaan lapsesta tulee yhteisön jäsen ja osa kulttuuria. Oppiminen on osallistumista yhteiseen toimintaan. Osaaminen on yhteisöllistä ja yhdessä luodaan uudenlaisia työvälineitä, joita ovat kieli ja sen käsitteet. Tässä tutkimuksessa perusopetuksen oppimissuunnitelma-termi avattiin toimintana ja pedagogisena asiakirjana.

Olen soveltanut Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoreettista mallia lapsen oppimissuunnitelmaan ajatuksellisena kehikkona. Olen kuvannut yksilötasolla lapsen kehittymistä eri taidoissa ja arvioinut oppimissuunnitelman kirjattujen sisältöjen ilmentymiä lasten kautta. Olen kuvannut lapseen kohdistettuja tukitoimia sekä arvioinut yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista. Lapsen oppimissuunnitelma sosiokulttuurisena välineenä vahvistaa oppimisen sosiaalista luonnetta, ja lapsen oppimissuunnitelma toimii yleisen

tuen välineenä. Van de Pol, Volman ja Beishuizen (2010) toteavat viimeaikaisen tieteellisten artikkelien (1998–2005) käsitelleen scaffoldingin merkitystä opettaja-lapsisuhteesta ja tutkijoiden pyrkineen käsitteellistämään scaffolding-metaforaa. Vaikka scaffolding määriteltiin kirjoituksissa eri tavoin, sen sisältönä oli usein opettajan antama tuki oppilaalle tilanteesta, jossa oppilas ei olisi itse osannut suoriutua tehtävästä. Suurimmaksi haasteeksi osoittautui scaffoldingin mittaaminen ja mittauksessa käytetyt mittarit, koska scaffolding on luonteeltaan dynaamista ja monimuotoista vuorovaikutusta eri aikoina (Van de Pol ym. 2010, 273, 286.) Olen osoittanut tuen koostuvan tässä tutkimuksessa eriyttämisestä, ohjauksesta, kodin tuesta, tukiopetuksesta, osa-aikaisesta erityisopetuksesta, pienryhmätoiminnasta sekä opettajien ja vanhempien välisestä yhteistyöstä. Lapsille suunnatun tuen vaikutus kuvattiin saavutettujen tavoitteiden tai lasten oppimistulosten avulla.

Lapsen oppimissuunnitelma voidaan tulkita kaksijakoisesti: ensinnäkin se on opettajien pyrkimys vastata yksilöllisyyden vaatimukseen, joiden tausta on opetussuunnitelmassa sekä nykyisissä vanhempien kasvatusta- ja lapsinäkemyksissä. Lapsen oppimissuunnitelman voidaan katsoa silloin edustavan pedagogista lähestymistapaa lapseen yksilönä. Kulttuurinen lähestymistapa kuvaa lapsen oppimissuunnitelmaa osana nykyistä opetus- ja kasvatustajärjestelmää, jota säädellään normissa. Se on osoitus yhteiskunnan hallintakäytänteistä, joilla säädellään jokaisen yhteiskunnan jäsenen elämänkulkua. Suortin (1981, 4) mukaan on tunnustettava kasvatuksen ja opetuksen yhteiskunnallinen sitoutuneisuus ja erilaisten valtarakenteiden merkitys opetuksen sisällön määräysperusteena. Kirjoitettu opetussuunnitelma paljastaa yhteiskunnallista tiedon ja asiantuntijuuden vallan rakenteita.

Lapsilähtöisen pedagogiikan lähestymistapa. Yksilöllisyys määrittyi tutkimuksessani tiedollista oppimista laajemmaksi. Yksilöllisyys tarkoittaa henkilökohtaista kasvua ja oppimista, ei vain tiedollisen oppimisen etenemistä yksistään. Se on kokonaisvaltainen näkemys lapsesta, jolloin fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen yksilö huomioidaan. Individualismi voidaan siten Hautamäen (1996, 13) tapaan nähdä humanismina, jonka lähtökohta on yksilö, mutta johon liittyy myös sekä yksilön vapausarvoja että yhteisöllisyyttä. Yksilöllisyys-ajattelun tausta on opetussuunnitelmissa, joissa yksilöllisyyteen on liitetty ajatus yksilöllisistä suunnitelmista. Lapsi kuitenkin kasvaa ja oppii yhteisössä. Instituutiona päiväkotia ja koulu nähdään yhteisönä, jossa toiminnan kohteena on joukko, lapsiryhmä, eikä yksilö (Saukkonen 2003, 24; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 41). Saukkosen (2003, 24) mukaan koulun velvoitteet sekä kasvatusta- ja opetustavat ovat pikemmin kollektiivisuutta korostavia kuin individualistisia. Siten yksilöllisyys koulussa asettuu vastakkain joukkomaisuuden kanssa. Saukkonen jatkaa, että yksilöllisyyttä korostava opetussuunnitelmaideologia ja arki ovat ristiriidassa keskenään. Tämä on nähtävissä siinä, että koulun (ja päivähoidon)⁷² resurssit määrittyvät ryhmäkohtaisesti. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa lasten turvallisuuteen ja valvontaan eri ti-

72 Kirjoittajan oma lisäys

lanteissa annetut ohjeet rajoittavat opettajan ja lapsen yksilöllistä toimintavapautta. Saukkonen (2003) näkee yksilöllisyyden diskurssin ristiriitaisena nykykoulussa: yksilöllisyys voidaan nähdä mahdollisuutena tai voimavarana, mutta toisaalta se on ongelma, koska käytännön syistä lasten tulee toimia ryhmässä. (Saukkonen 2003, 21–24.)

Tutkimustulosten pohjalta voitaisiin ajatella, että kirjoitetuista suunnitelmista voisi syntyä työväline varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen arjen kasvatus- ja opetustyölle, koska lapsen oppimissuunnitelmat toimivat tässä tutkimuksessa suunnittelun, tiedonsiirron, arvioinnin ja yhteistyön välineinä. Lapsen oppimissuunnitelman merkitys dokumenttina vahvistuu, jos laadinta- ja arviointivaiheiden jälkeen sillä on tehtävä siirtymävaiheessa, lapsen oppimisen arvioinnissa sekä yhteistyön välineenä. Yksilölliset suunnitelmat voidaan liittää myös tasa-arvon perspektiiviin. Jokaiselle laadittu kirjallinen oppimissuunnitelma turvaa tasapuoliset tukimahdollisuudet ja toteuttaa siten perusopetuksen tasavertaisuutta ja tasa-arvoajattelua. (Ks. Rokka 2011). Oma henkilökohtainen suunnitelma ei myöskään asettaisi maahanmuuttaja- tai erityisen tuen piirissä olevia lapsia erilaiseen asemaan. Riitaojan (2013) mukaan oppilaiden väliset erot ymmärretään niin opetussuunnitelmissa (1985–2004) kuin koulun puheessa luonnollisiksi ja ruumiiseen kiinnittyviksi eroiksi. Näitä koulussa tuotettuja eroja alettiin pitää oppilaiden ominaisuuksina, eikä erojen katsottu olevan muodostettu suhteessa tiedonkäsitukseen ja koulujen tavoitteisiin. (Riitaoja 2013, 349–350.)

Oppilaantuntemus edellyttää havainnointia. Havaintoihin perustuvaa dokumentointia tulisi kehittää ainakin perusopetuksessa. Yksilöidyt tavoitteet johtavat siihen, että tarvitaan tarkempia ja yksilöidympiä arviointivälineitä. Arvioinnissa voitaisiin hyödyntää vahvuuksia ja taitonäkökulmaa. Vahvuuksien avulla voidaan vahvistaa minäkuvaa ja luoda onnistumisen kokemuksia. Oppimisen tarkastelu taitona auttaa tuen määrittämisessä. Taitonäkemyksensä suuntaa huomion sellaisiin oppimisprosesseihin, joihin voidaan suunnata ohjausta ja harjoittelua (Hannula & Lepola 2006, 13). Myös oppimissuunnitelman, kuten opetussuunnitelman, lähtökohtana ovat kuitenkin tavoitteet, joihin oppiaineiden sisällöt on yhdistetty. Tämä johtaa Vitikan (2009, 261–262) mukaan siihen, että taitojen ajatellaan kehittyvän sisältöjen yhteydessä.

Oppimissuunnitelma voi luoda käsityksen oppimisesta, joka ruokkii kilpailua ja tuo suorituspainotteisuutta ja pakkotahtisuutta kouluun. Meriniemen toimintamallissa lapsen oppimissuunnitelmaa ei tarkoitettu välineeksi, jossa oppimisesta muodostuisi kilpailun väline tai lapsen olisi kohdistettu odotuksia, jotka eivät täyty. Lapsen ihmisarvoa ei ole tarkoitus kyseenalaistaa eikä lapsuuden aikaista oppimista esineellistää, kuten Autio (2007) väittää tarkastelleessaan opetussuunnitelman käsitteellistä muutosta.

Yksilöllisyyden diskurssi on vahva kaikissa opetussuunnitelmissa, mutta Hujalan, Karikosken ja Turusen (2010, 19) mukaan se ei juuri näy esiopetuksen arjessa tai käytänteissä. Keltikangas (2006, 52) toteaa, että kasvatuksen varsinainen tehtävä ei ole tehdä yksilöitä, vaan tehdä yksilöllisistä ihmisistä mahdollisimman samanlaisia niin, että he ylipäätään voivat elää yhdessä ja

muodostaa sosiaalisia yhteisöjä. Vallberg Roth ja Månsson (2006) tarkastelivat Ruotsissa lasten yksilöllisiä kehityssuunnitelmia (IDP). Suunnitelmat tehdään yksilöorientoituneesti, eikä näin voida puhua yksilöllisistä kehityssuunnitelmista. Tutkijoiden mukaan suunnitelmia ei voi pitää yksilöllisinä lukuun ottamatta niissä ilmeneviä muutamia persoonallisia vivahteita tai monikulttuurista värityneisyyttä. (Vallberg Roth & Månson 2009, 181.)

Kulttuurinen lähestymistapa. Meriniemen toimintamallissa kulttuurinen muutos vanhempien ja opettajien vuorovaikutuksessa on merkityksellinen, koska oppimissuunnitelmaprosessissa välitetään tietoa. Lasten suunnitelmilla todettiin myös olevan ohjauksellista merkitystä, koska dokumentti käsitteli perheiden kasvatuskäytänteitä ja perheiden toimintaa, ja se perustui vahvasti instituutioiden käyttämälle kielelle. Kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman välinen jännite on siinä, että normi velvoittaa opettajaa yhteistyöhön vanhempien kanssa. Yhteistyö tehdään usein oppituntien jälkeisenä työnä, koska päiväkotit tai koulu rakennuksina ei sisällä tiloja, joissa vanhemmat voidaan kohdata siten, että vaatimus salassapidosta säilyy.

Lapsen oppimissuunnitelmassa vahvuuksista lähteminen heijastelee arviointikulttuurin muutosta päiväkotit- ja kouluinstituutiosta. Puutekulttuurista vahvuuskulttuuriin siirtyminen voidaan hahmottaa yhteiskunnallisena ohjaamisena. Vahvuuspohjaista lähestymistapaa opetuksessa ja arvioinnissa voidaan perustella niistä lähtökohdista, että lähestymistapa ei etsi toimenpiteitä vain lähiajan ongelmien korjaamiseen, vaan pyrkii rakentamaan pitkällä aikavälillä lapselle myönteisen oppimisen ja onnistumisen perusteita, joiden avulla lapsi tai nuori voi myöhemmin kohdata haasteita. Tarvitaan vain viranomaisten, vanhempien ja opettajien halua huomata vahvuudet lapsissa ja tukea niitä (Park & Peterson 2006, 74). Vahvuuksien arviointi voi johtaa lapsen persoonan arviointiin, koska vahvuudet kiinnittyivät lapsen luonteen- tai persoonan piirteisiin.

Oppimissuunnitelmasta saadun tutkimustiedon anti. Tämän etnografisen seuranta-tutkimuksen voi katsoa tarjoavan uudenlaista tietoa yksilöllisen oppimissuunnitelman rakentumisesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Vaikka tutkimus esittelee oppimissuunnitelman laadintaa ja toteutusta neljän lapsen kautta, taustalla on jokaiselle lapselle laadittu henkilökohtainen suunnitelma Meriniemen päiväkotit-kouluyksikössä. Lisäksi työni valottaa lapsen oppimissuunnitelmaa jatkumona varhaiskasvatuksesta perusopetuksen 2. luokalle. Tutkimus osoittaa, että yhtenäisellä oppimissuunnitelmaan liittyvällä käytänteellä voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista sekä tukea lapsen siirtymiä varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta perusopetukseen. Tämä tarkoittaa, että eheän oppimispolun rakentamiselle on olemassa edellytyksiä. Päiväkotit-koulukontekstissa tehty tutkimus avaa näkökulman lapsen oppimissuunnitelman ohella päiväkotit-koulu yhteistyöhön sekä toimintayksikköön pienten lasten kasvu- ja oppimisympäristönä.

Tutkimustulokset osoittavat jännitteitä kirjoitetun, toteutuneen ja koetun oppimissuunnitelman välillä, jotka heijastuvat ensinnäkin opettajien, mutta

myös vanhempien lapsinäkemyksessä sekä vanhempien ja opettajien yhteistyössä. Vaikka opettajilla ja vanhemmilla on pyrkimys yhteiseen näkemyseseen lapsesta, käsitys lapsen osallisuudesta on erilainen. Lapsen osallisuuden kasvu ikävuosien mukaan kuvastaa lapsuuden yhteiskunnallisesti määrittämistä sekä aikuisten vallankäyttöön liittyviä oikeutuksia huoltajuuden tai opetussuunnitelman nimissä. Tutkimus kertoo siitä, että lapsille ei osoiteta heille omien edellytysten mukaista roolia oman oppimissuunnitelmansa toteuttajana.

Oppimissuunnitelmaprosessi osoittaa tärkeän muutoksen opettajan työn painopisteessä: pedagogisen osaamisen rinnalla tarvitaan vahvaa vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista. Tutkimus konkretisoi pedagogisen vuorovaikutuksen tapoja sekä vuorovaikutuksen keskeisyyttä lapsen, opettajien ja vanhempien välillä. Merkityksellistä oppimissuunnitelmaprosessissa oli kuitenkin opettajien pyrkimys sovittaa normin luomaa näkemystä yksilöstä ja yksilöllisyydestä käytännössä. Se kuvastaa opettajien sisäistämää ajatusta lasten yhdenvertaisuudesta, vaikka opetukselle suunnattu resurssi, lapsiryhmän koko sekä oppimisympäristö määrittävät opettajan mahdollisuuksia huomioida lapsi yksilönä. Sosiaalisten taitojen merkitys korostui vanhempien ja opettajien tavoiteasettelussa, mikä tarkoittaa kasvatuksellisten tehtävien osuutta opettajan työssä. Tutkimuksen mukaan sosiaalisen kasvun edistämiseen opettajat saavat koulutusta oman instituution ulkopuolisilta toimijoilta.

Vanhempien mahdollisuus lisääntyvään osallisuuteen perusopetuksessa sekä opetuksen ulkoinen arviointi luovat yhteistyölle uudenlaisen kehityksen. Tutkimus tarjoaa tietoa siitä, millaiseksi kasvatuskumppanuus muodostui eräässä kouluyksikössä. Tutkimuksessa esitetyt lasten kehitystarinat avaavat näkökulmaa käynnissä olevaan valtakunnalliseen opetussuunnitelmakeskusteluun taitojen roolista oppimisen sisältöinä tai arvioinnissa. Tutkimus tarjoaa tietoa vahvuuksiin pohjautuvasta arviointitavasta. Lasten vahvuuksilla osoitetaan olevan yhteyttä niin taitoajatteluun kuin lasten minäkuvaan ja itsetuntoon. Vahvuuksia voitaisiin hyödyntää myös ennalta ehkäisevänä tukena.

Jokaiselle lapselle laadittavan oppimissuunnitelman puolesta kertoo ensinnäkin se, että oppimissuunnitelma voi lisätä tai syventää opettajan oppilaantuntemusta ja tarjota välineen vanhempien ja opettajien väliselle keskustelulle. Oppimissuunnitelma pedagogisena asiakirjana palvelee tiedonsiirtoa ja dokumentoi lapselle suunnattuja tukitoimia. Oppimissuunnitelma jokaisen lapsen oikeutena toteuttaa tasavertaisuutta. Lapselle oppimissuunnitelmaprosessi voi tarjota tilaisuuden omaksua oman oppimisen reflektointia ja arviointia sekä vahvistaa osallisuuden kautta omaa identiteettiä ja minäkuva. Oppimissuunnitelmien tarpeellisuudesta kertoo myös se, että suunnitelmien laadinta on lisääntynyt vuosien 2011–2012 välisenä aikana siten, että tehostetun tuen piirissä olevien määrä kasvoi perusopetuksessa 52% (Karvonen 2013).

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, millainen on lapsen oppimissuunnitelman pedagoginen sovellus päiväkotikoulukontekstissa. Etnografisen tutkimusotteen kautta lapsen oppimissuunnitelmasta muodostui pedagoginen prosessi, joka kuvaa samalla suomalaista varhaiskasvatus- ja perusopetusinstituutiota ja sen toimijoita. Tarkastelen etnografisen tutkimukseni luotettavuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien kautta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tutkijan tulee vastata kysymyksiin, jotka koskevat tutkimuksen totuusarvoa (truth value), sovellettavuutta (applicability), pysyvyyttä (consistency) ja neutraalisuutta (neutrality) (Lincoln & Guba 1985; Sandelowski 1986, 29). Luotettavuuden osatekijöitä arvioitaessa kriteereiksi muodostuvat sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Laadullisessa tutkimuksessa käsite uskottavuus korvaa sisäisen validiteetin käsitteen (Sandelowski 1986, 30). Tuomi ja Sarajärvi (2007, 138–139) ohjaavat arvioimaan luotettavuuskriteerien valintaa tutkimuksen lähestymistavan ja kriteerien soveltuvuuden mukaan. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta neljän kriteerin kautta, jotka ovat uskottavuus (credibility), vahvistettavuus (confirmability), siirrettävyys (transferability) ja merkityksellisyys (confirmability) (Lincoln & Guba 1985).

Uskottavuus. Tutkimuksen uskottavuudella (credibility) on yhteyttä siihen, mitä havaintoja olen tutkijana tehnyt tai mitä tutkimuksessa mukana olleet ovat kertoneet omina kokemuksinaan. Vastaavatko tutkijan tuomat löydökset alkuperäisiä kokemuksia? Uskottavuudessa on kyse siitä, että tutkijan on osoitettava tutkimushavaintojen ja tulkintojen pohjautuvan alkuperäiseen todellisuuteen (Sandelowski 1986, 30). Eskolan ja Suorannan (2005, 211) mukaan kyse on siitä, vastaavatko tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Tutkimukseni kiinnittyi vahvasti Meriniemen päiväkotikoulukontekstiin, joten tutkimus on sijoitettavissa tiettyyn ajankohtaan ja tapahtumapaikkaan. Etnografisen metodin mukaisesti olen kuvannut osallistujien taustaa ja toimintakontekstia, koska toiminta voidaan ymmärtää tässä kontekstissa. Pitkä kenttävaihe loi peräkkäisiä, toistuvia havainnoita ja haastatteluja ilmiöstä. Alkuperäisiä kokemuksia olen liittänyt tutkimukseeni sitaatteina. Tutkimuksen vaiheita olen purkanut auki tutkimusaineiston esittelyssä sekä analyysissä. Näillä voidaan katsoa vahvistettavan uskottavuutta (Lincoln & Guba 1985). Tutkimukseni aloitusvaiheessa käsite ”oppimissuunnitelma” oli uusi perusopetuksessa, jolloin siihen ei ollut olemassa selvää vastausta. Tutkimusilmioon saatoin suhtautua avoimesti, vaikka odotin uudelta käytänteeltä apua lapsen yksilölliseen huomioimiseen. Heti tutkimusten kenttävaiheessa minun oli valittava ne käsitteet, joiden avulla tutkittavaa ilmiötä voisin hahmottaa. Analyysivaiheessa käsitteiden valintaa tuli tarkistaa ja syventää, jotta tutkimukseen osallistujien erilaiset ”äänet” tulisivat esille. Lasten yksilöllisyyden tarkastelua varten otin käyttöön käsittei-

tä, jotta erilaisuus ja vahvuudet voitaisiin kuvata. Yksilöllisyyttä kuvaamaan syntyivät taitoalueet (kielellinen, oppimaan oppiminen ja sosiaaliset taidot).

Etnografia luo mahdollisuuden tehdä näkyväksi niitä rakenteita ja käytäntöjä, jotka mahdollistavat tai estävät lapsen aktiivisen roolin oman oppimisensa subjektina (Lappalainen 2007, 67). Lasten haastattelut edustavat tutkimuksessani lapsen kuulemista sekä lapsen oikeutta puhua omista kokemuksistaan. Lapsen kuuleminen tai ”äänen” antaminen voidaan liittää lapsinäkemykseen, jossa lapsi on rationaalinen ja intentionaalinen subjekti. Se on yhteydessä läntisen maailman näkemysiin yksilöllisyydestä (Komulainen 2007, 25). Christensen (2004, 174) toteaa dialogisen lähestymistavan olevan hedelmällistä ja tarpeellista lasten osallistuessa tutkimukseen. Dialogisuuteen päästään sillä, että tutkija luopuu roolista aikuisena keskustelija halliten sekä pyrkii ennakkoon perehtymään lasten tapaan kommunikoida ja toimia. Roolini lasten opettajana on voinut rakentaa dialogisuutta lapsen kasvu- ja oppimiskontekstin hyvän tuntemuksen avulla. Toisaalta opettajan asema korostaa aikuisen roolia ja lapsi asennoituu opettajan asemaan liitettyjen käsitysten mukaan. Aikuisuus näyttäytyy valta-asemana. Christensen (2004, 166) peräänkuuluttaa aikuisuuden käsitteellistämistä kussakin kulttuurisessa kontekstissa. Tutkijana olen avannut aikuisuutta käsitteenä opettajuuden (luku 4 ja 5) sekä kasvatuskumppanuuden (luku 6) kontekstissa.

Vahvistettavuus. Tutkimuksen vahvistettavuus (confirmability) on yhteydessä tulosten pysyvyyden (dependability) kriteeriin, eli miten toinen tutkija tai tutkimusraportin lukija voisi toistaa tutkimusprosessin. (Lincoln & Guba 1985). Tutkimusaineiston tuottaminen sijoittui neljälle peräkkäiselle vuodelle, jolloin aineisto alkoi muotoutua vaihe tai osa kerrallaan. Etnografiseen tutkimukseen kuuluu prosessimaisuus, joka antaa aikaa tutkijan omalle reflektoinnille. Prosessimaisuus koostuu yksilöllisistä aikaan ja paikkaan sidotuista kokemuksista, joten ihan samanlaisena tutkimusta ei voida toistaa (Sandelowski 1986, 34). Tutkimusaineistosta nousi lukemisen ja kirjoittamisen kautta käsittekkategorioita, jotka ohjasivat muodostamaan kuvauksia ja kertomuksia. Ne johtivat lopulta pedagogisen prosessin kuvaukseen oppimissuunnitelmasta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja alkuopetuksessa. Tutkimustehtävät ja oletukset muotoutuivat yhdessä teorian kanssa ja teorian tehtäväksi tuli tukea tulkintaa. Tuloksissa kuvaus etenee kronologisesti, koska lasten kehitystä seurattiin varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Jokainen oppimissuunnitelma syvensi ja laajensi näkemystä ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu subjektiivisuus, jossa tutkijan oma rooli kietoutuu tutkittavien maailmaan (Sandelowski 1986, 30–31). Oma roolini muuntui tutkimuksen kulussa. Omia rooleja olen tarkemmin kuvannut luvuissa 1.1.2 ja 3.2.2.

Tutkimuksessani tutkimusaineistoa on kerätty eri kohderyhmiltä. Tiedonkeruutapa eroaa eri ryhmillä siten, että lasten osuudessa painottuvat dokumentit aineistona. Opettajien aineisto koostuu haastatteluista ja havainnoinnista. Huoltajilta tai vanhemmilta tieto on kerätty keskusteluissa, kyselyissä ja haastatteluissa. Kohdentamalla tutkimuskysymykset kullekin ryhmälle erikseen voidaan hyödyntää erilaiset aineistot ja turvata niiden edustavuus tut-

kimuksen johtopäätösten lähtökohtana (Hammersley & Atkinson 1995, 231). Useat aineistot mahdollistavat erilaisia näkökulmia ja eri kysymyksenasetteluja, mikä luo vuoropuhelua aineistojen kesken. Kuva kentästä syvenee, laajenee ja tarkentuu aineistojen kautta. (Mietola 2007, 175–176.) Myös aineiston kattavuuteen on pyritty asettamalla jokaiselle informanttiryhmälle omat tarkennetut tutkimustehtävät. Myös tutkimuksen rakenne (luvut 4–6) päättyy empirian kautta teoreettisiin johtopäätöksiin, mikä tekee oikeutta aineistolähtöisyydelle. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ovat saaneet luettavaan lasta ja itseään koskevia tulkintoja. Opettajat ovat kommentoineet tulkintojani lapsen oppimissuunnitelman eri vaiheista. He ovat esittäneet tarkennuksia ja korjauksia lukuun 5.

Siirrettävyys. Tutkimustulosten siirrettävyydellä (transferability) tarkoitetaan tutkimuslöydösten sovellettavuutta muihin tutkimuskonteksteihin (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991, 390; Patton 2002). Etnografinen tapaustutkimukseni on kontekstisidonnainen, koska päiväkotikoulurakennus on luonut omanlaisen toimintakulttuurin. Etnografialla tai tapaustutkimuksilla ei pyritä yleistettävyyteen tai siirrettävyyteen, vaan pikemminkin tapauksen ymmärtämiseen (Eskola & Suoranta 2005, 164–165; Cohen, Manion & Morrison 2007, 188–189; 256). Kuitenkin tässä tutkimuksessa lapsen oppimissuunnitelman tulkinta ja ymmärtäminen sen omassa kontekstissa luo uutta tietoa oppimissuunnitelmasta, joka on mahdollista siirtää muihin vastaaviin konteksteihin (Hirsjärvi 2004, 171). Silloin tutkimuksen tuloksilla voisi olla laajempaa sosiokulttuurista merkitystä ja siten siirrettävyyttä. Lisäksi suomalaisessa päivähoitossa ja peruskoulussa on yhtenäisiä käytänteitä, joita ohjataan yleisellä lainsäädännöllä, ja jotka siten tukevat tutkimuksen siirrettävyyttä. Uusi kolmiportainen tutkimalli käytänteineen sisältää samanlaisia elementtejä kuin Meriniemen kehittämä toimintamalli.

Merkityksellisyys. Tulosten käyttökelpoisuus ja tulosten kontekstiin sitoutumisesta ilmenee merkityksellisyydessä (confirmability) (Lincoln & Guba 1985). Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin aidoissa keskustelu-, haastattelu-, ja oppimistilanteissa, jolloin tutkijan lisäksi paikalla oli usein muita aikuisia tai lapsia. Aineiston tuottamistilanteita voidaan Ballin (1993, 38–41) mukaan arvioida tutkimuspaikan, tutkimusajankohdan ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden avulla. Tutkimuspaikalla oli siten merkitystä, että se mahdollisti etnografisen seurantatutkimuksen sekä tutkimuksen tekemisen työn ohessa. Päiväkotikouluyksikössä opettajan työn luonne on erilaista verrattuna muiden yksiköiden opetustyöhön. Aineiston tuottaminen alkoi vaiheessa, jossa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma muuttui ja perusopetuksen oppimissuunnitelmaa alettiin käyttää suosituksen pohjalta. Aineiston tuottaminen tapahtui periodeina, eripituisina jaksoina, noudattaen päivähoiton ja perusopetuksen päivä- ja lukuvuosirytmiiä. Haastateltavien tapaaminen edellytti ennakkosuunnittelua, eivätkä sovitut tapaamiset aina olleet puitteiltaan kiitettäviä.

Tähän tutkimukseen osallistui neljä lasta perheineen. Koska tutkimuksen kenttävaihe kesti neljä vuotta, oli tarkoituksenmukaista rajata osallistujien

määrää. Tutkimukseen osallistumista esittelin päiväkotimme Lintu-ryhmälle kirjallisesti ja suullisesti. Ryhmän 20 perheestä mukaan ilmoittautui aluksi viisi perhettä, joista neljä perhettä on ollut mukana koko tutkimusvaiheen.⁷³ Lasten vanhemmat tekivät päätöksen tutkimukseen osallistumisesta omasta ja lapsensa puolesta. Tutkijana olisi ollut epäeettistä hakea mukaan perhettä, jonka lapsella olisi ollut ongelmia kehityksessään. Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa opetus- ja kasvatushenkilöstö rekisteröi herkemmin lapsia, jotka erottuvat ryhmässä. Näille lapsille haetaan tukimuotoja ja heidän toimintaansa ohjataan yksilöllisemmin, kuten myös lahjakkaiden. Siksi oppimisongelmat ja häiriökäyttäytyminen nousevat usein tutkimusaiheeksi ja puheenaiheeksi ”suotuisan oppimisen” sijaan. Tästä syystä tutkijana minun piti kentällä muistuttaa itseäni, mihin ”tutkijan katse” piti kohdentaa; ketkä olivat tutkimukseni lapsia. Ilman oppimissuunnitelmaa näiden lasten yksilöllisyys olisi voinut jäädä määrittelemättä, heidän vahvuutensa huomioimatta ja heidän oppimissuorituksensa olisi kuitattu hyväksytyinä. Marian, Aleksin, Jennan ja Eetun kaltaisia lapsia on joka ryhmässä, ja he ansaitsevat kaiken mahdollisen huomion ja tuen. Lasten kotitausta edusti asuinalueen sosiaalista rakennetta. Maahanmuuttajataustaisen lapsen oppimissuunnitelma olisi voinut antaa tietoa niistä haasteista, joita suomea toisena kielenä puhuvat kohtaavat. Lahjakkaan lapsen oppimissuunnitelman avulla olisi mahdollisesti voitu arvioida tukitoimien ja opetusjärjestelyjen venyvyyttä luokkamuotoisessa opetuksessa.

Meriniemen kehittämällä toimintamallilla voidaan sanoa olevan yhteiskunnallista merkitystä tämän tutkimuksen kautta, koska tutkimus luo kuvaa oppimissuunnitelmasta yksilöllisyyden ilmentäjänä, opettajan työvälineenä sekä vanhempien ja koulun tai päiväkodin välisenä yhteistyövälineenä. Lapsen kehityksen ja oppimisen seurannan välineenä oppimissuunnitelmalla on yksilöllinen merkitys. Dokumenttina se kirjaa lapsen oppimisen ja kehityksen vaiheita. Opettajien palaute oppimissuunnitelman eduista ja haitoista korostaa oppimissuunnitelmaa lähtökohtana hyvälle lapsituntemukselle sekä keskustelurunkona vanhempien tapaamisissa. Meriniemessä jokaiselle lapselle laadittu oppimissuunnitelma on edelleen käytössä. Sekä päiväkodissa että koulussa oli jo aiemmin vakiintunut vanhempien ja opettajien tapaamiset kahdesti vuodessa. Ajallisesti opettajien työaika ei kasvanut oppimissuunnitelmien vuoksi. Tutkimustulosten pohjalta voidaan osoittaa, että sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa on olemassa kattava tiedonkeruujärjestelmä lapsen kehityksen arviointiin (ikävuosiarvioinnit, havainnointi, dokumentointi, testit, kokeet). Opettajien työnkuvassa korostuva vuorovaikutuksellisuus osoittaa, että opettajille yhteistyö kodin kanssa on kiinteä osa omaa työtä ja siksi se selittää osaltaan opettajan työhön kohdistuvia vaatimuksia.

Tutkimuksen rajoituksista. Olen tavoitellut työssäni tutkimuksen toteuttamista etnografisten periaatteiden mukaisesti. Lähtökohtana on ollut avoin

73 Viides perhe muutti muualle

subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että etnografisessa tutkimuksessa tutkijana olen keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2005, 210). Käytännössä se on tarkoittanut pitkää kenttätyöskentelyä, aineiston ja analyysin tuottamista limittäin sekä auki kirjoitettuja kuvauksia haastatteluista, tapahtumista ja omista havainnoista. Etnografinen kenttä on ollut haastavan moniääninen, ja tutkijana tehtäväni on ollut muodostaa tietoa yhdessä osallistujien kanssa (Hakala & Hynninen 2007, 211). Tuloksena on holistinen näkemys lapsen oppimissuunnitelmasta, jossa olen kuvannut ja tulkinnut päiväkotikoulu-kulttuuria eri osallisten näkökulmasta (Willberg 2009, 6). Etnografian kokonaisvaltaisuus voi olla myös tutkimuksen ongelma, jos tutkimuksesta tulee vaikutelmanomainen ja liiaksi subjektiivinen (Eskola & Suoranta 2005, 105). Etnografinen työni on kuitenkin vain osa todellisuutta, sillä etnografia tuottaa representaation, eikä se ole täydellinen kuvaus lapsen oppimissuunnitelmasta (Lappalainen 2007, 83). Kirjoitettu ja representoitu arki eivät ole päällekkäisiä materiaalisen arjen kanssa (Lahelma & Gordon 2007, 36). Kuvaan lapsen oppimissuunnitelmaa sen eri vaiheissa: opettajan roolia, lapsen asemaa sekä vanhempien yhteistyötä koulun ja päiväkodin kanssa. Jokainen näistä teemoista voisi olla väitöskirjan aihe. Koska oppimissuunnitelman laadinta, toteutus ja arviointi edellyttävät lapsen, opettajan ja vanhemman osallisuutta, perustelen jokaisen ryhmän osallisuutta tutkimuksessani. Tutkimusraporttia laadittaessa pidin lähtökohtana sitä, että eri näkökulmat saivat tasapuolisesti tilaa. Tuloksissa olen tavoitellut jokaisen ryhmän ”äänen” kuulumista. Pyrkimys kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan on saattanut vähentää ”tiheää kuvausta”, joka etnografisessa otteessa on keskeinen. Etnografinen kuvaus ei perustu kuitenkaan oikeaksi todistamisen ontologiaan (Salo 2007, 243), sillä jokaisella vanhemmalla, opettajalla ja lapsella on oma kokemuksensa ja totuutensa (Tynjälä 1991, 387–388). Työni eri vaiheissa oli rajattava kirjallisuutta ja aineistosta nousevia aiheita tai teemoja.

Tutkimuseettiset näkökohdat tutkimuksessani. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on tiedon tuottaminen jostain ilmiöstä siten, että saatu tieto kuvaisi ilmiötä mahdollisimman laajasti (Hammersley & Atkinson 1995, 263). Kuulan (2006, 26) mukaan tutkija tekee omaa tutkimustyötään koskevat eettiset ratkaisut ja vastaa niistä. Etnografisessa tutkimuksessa voidaan noudattaa yleisiä eettisiä ohjeita, mutta Hammersley ja Atkinson (1995, 264–275) kirjaaavat etnografialle tyypillisiä eettisiä periaatteita seuraavasti: päätökseen tutkimukseen osallistumisesta tulee perustua tietoihin, yksityisyyden suoja tulee turvata tutkittaville, tutkimus ei saa tuottaa ongelmia ja harmia tutkittaville, tutkittavien tulee saada palveluistaan ”korvaus” ja tutkimuksen seuraukset tulevaisuudessa tulee huomioida ja arvioida. Pitkään kestävässä tutkimuksessa vapaaehtoisuuden periaatetta tulee korostaa (Kuula 2006, 107).

Tutkimukseen osallistuvilta vanhemmilta on pyydetty kirjallinen suostumus kahdesti (2006 ja 2007)⁷⁴. Suostumuksen yhteydessä selvitettiin, mihin aineiston hankintaan he antavat luvan itsensä ja lapsensa puolesta. Vanhem-

74 Liitteet 1 ja 2

mille lähetettiin ennen haastatteluja tiedoksi teemat, joista tullaan keskustelemaan. Kuulan (2006, 117) mukaan tutkittavien allekirjoitettavaksi tarkoitettun tutkimusluvan laatiminen ei ole aina välttämätöntä. Mielestäni oli tärkeää informoida uudelleen tutkimuksen aineistonkeruusta sekä tarkistaa vanhempien ja lasten halukkuus tutkimuksen osallistumiseen säännöllisesti. Roolini koulunjohtajana, opettajana ja tutkijana saatettiin tulkita niin velvoittavaksi, että asianomaisten on oltava mukana jatkossakin.

Oppimissuunnitelman arviointi edellyttää lapsen oppimisen tekemistä näkyväksi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsen suorituksia arvioidaan niillä mittareilla, jotka kuuluvat kuhunkin ikävaiheeseen. Oppimisen arviointia on suoritettu koulun virallisen arvioinnin puitteissa. Näillä toimintatavoilla on pyritty siihen, että lapsi ei erotu joukosta eikä hänelle koidu tutkimukseen osallistumisesta harmia (Cohen, Manion & Morrison 2007, 64–66). Tutkimukseen osallistuvat lapset, vanhemmat ja opettajat ovat saaneet peitenimet, kuten päiväkotikouluyksikkökin. Tunnistettavuutta heikentää myös se, että lapset ovat siirtyneet pois tutkimusyksiköstä. Vanhempien haastattelu on ollut osa normaalia opettajan ja huoltajan tapaamista, kuten koko koulun ja päiväkodin toimintakulttuuriin on kuulunut. Lasten haastattelut on sovitettu lapsen päivähoito- tai kouluaikoihin. Lasten osallistuminen tutkimukseeni pohjautuu vanhempien antamaan lupaan (Pole & Morrison 2003, 148). Nykyisten periaatteiden mukaan pelkkä vanhempien lupa ei kuitenkaan riitä. Niinpä olen kysynyt lasten suostumusta haastatteluissa. Tutkijana olen pyrkinyt kertomaan lapsille, miksi teen tutkimusta ja miksi lapsen näkökulma on tärkeä tutkimusaiheeni kannalta. Lasten osallistuminen tutkimukseen on perusteltua kulttuurin ja koulutuksen näkökulmasta, ja myös lasten itsensä näkökulmasta (Kuula 2006, 147).

8.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Yksilöllisistä suunnitelmista toivottiin välinettä lapsen yksilöllisyyden huomioimiselle sekä työntekijöiden ja vanhempien välisen yhteistyön kehittämiseksi kasvatuskumppanuuteen. Vanhempien rooli jää tutkimukseeni mukaan kuitenkin perinteisen rajatuksi yhteistyössä ja vanhempien kokemus lapsen päiväkotitai -kouluarjesta jäi hataraksi. Lasten kehityksen seuranta varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen saa kysymään, mitä opittavaa kahdella eri instituutiolla olisi toisistaan. Näistä tuloksista nousee kolme jatkotutkimusaluetta.

Aiemmin on kouluetnografisella tutkimusotteella tarkasteltu yläkoululaisen kouluarkea (Lahelma & Gordon, 2002). Päivähoitoikäisen lapsen arkea on tutkinut Kyrönlampi-Kylmänen (2007) ja lasta toimijana päiväkotiarjessa Lehtinen (2000). Kouluetnografinen ote mahdollistaisi moniulotteisen näkemysesi esiopetus- ja alakouluikäisen lapsen arjen rakenteista, ihmissuhteista sekä kasvatus- ja opetusikäntäistä selvittämisen. Päivän aikana lapsi on

vuorovaikutuksessa useiden eri aikuisten ja lasten kanssa. Missä tilanteissa lapsi omaksuu asioita, ja kuka häntä kasvattaa ja ohjaa?

Viimeaikaiset perhesurmat nostavat esiin surullisella tavalla perheiden ahdingon, jossa viranomaisten hyvä yhteistyö olisi mahdollisesti voinut estää nämä tragediat. Yhteistyössä tulisi kehittää vanhempien yhteisöllisyyttä sekä viranomaisten avointa tiedonsiirtoa perheiden tukemiseksi. Kysymys on laajemmin yhteisöllisestä vastuusta. Normell (2003) puhuu eräänlaisesta vastuukulttuurista, jossa painotetaan yhteistyötä ja yhteistä vastuuta opettajien ja vanhempien kesken, mutta myös opettajien kesken. Ehkä olisi aika tutkia sitä, millainen *vastuukulttuuri* on suomalaisessa perusopetuksessa.

Tämä tutkimus osoitti, että *vahvuuksista* lähtevää ajattelua voidaan hyödyntää. Opettajien tulisi ehkä enemmän käyttää keinoja, joilla tuetaan jo olemassa olevia taitoja. Niitä vahvistamalla opetetaan uusia taitoja sekä palkitaan niiden oppimisesta ja käyttämisestä ryhmässä. *Vahvuuksista* lähtevää lähestymistapaa voitaisiin hyödyntää oppimisen tukitoimien pohjana, kuten Sutherland, Conroy, Abrams ja Vo (2010) tekivät tutkiessaan esikouluikäisten käytöshäiriöitä. Suomessa *vahvuuksista* lähtevää lähestymistapaa on käyttänyt Lappalainen (2008), joka tunnisti yksilön *vahvuuksia* sosio-emotionaalisen kompetenssin rakentumisessa. Mitä ovat ne pedagogiset toimintamallit, joiden lähtökohtana olisivat lasten *vahvuudet* ja myönteiset oppimiskokemukset. Millaisen roolin *vahvuudet* saavat oppilaantuntemuksen osana?

Suomessa ajatus yhtenäisestä peruskoulusta on vakiintumassa. Meriniemen päiväkotikouluyksikkö edustaa näkemystä ns. pienten lasten koulussa, jossa varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus kiinnittyvät vahvasti toisiinsa. Linnilä (2006) on ehdottanut varhaiskasvatuksen ja koulun yhdistämistä koulua aloittavan lapsen tukemiseksi. Linnilän mukaan perusopetuksen oppimisympäristöä tulisi muokata siten, että lapsi oppisi leikin kautta myös perusopetuksessa. Mitä muuta varhaiskasvatus voisi antaa perusopetukselle? Mitä varhaiskasvatuksessa tulisi tietää perusopetuksesta? Millaista yhteistyötä se tarkoittaa hallinnossa? Luotaisiinko silloin lapselle eheämpää oppimispolkua?

SUMMARY

Introduction

My interest in children's individual learning plans derives from my work as a class teacher, which has been lent wings by close cooperation with early childhood education and pre-primary education. I have worked long in a unit where both a nursery school and a primary school operate under the same roof. We compiled the first joint curriculum for the nursery school and primary school in the mid-1990s. Regardless of the reforms in the curriculum, our teaching and education are still guided by a common basic mission: to support and promote the balanced growth of a child's personality and learning in co-operation with the parents.

Learning plan was introduced as a new concept in the 2004 national core curriculum of basic education. Taking individual notice of a child has been made demands on in the curricula of early childhood education, pre-primary education and basic education ever since the 1970s. Pressure on paying attention to the individual in basic education has also been directed on the part of parents. According to the study of Rätty, Sivonen and Kasanen (2005, 119), the greatest cause of parents' dissatisfaction at comprehensive school has been disregarding the student's individuality and the treatment of the child's problems. Parents felt that a child's individual needs are not noticed sufficiently. However, in pre-primary education parents have been contented with the level of individual attention to the child (Siniharju 2007, 30). In pre-primary education the compilation of a child's learning plan has been more common than in basic education, where the learning plan has been neglected in every third comprehensive school (Koivula & Fröjd 2010, 86). Compiling a plan for a child's early childhood education has, however, been established in Finnish day care (Alasuutari 2010, 15–16). The compilation of an individual or personal learning plan is continued as the student's individual syllabus in upper secondary school, in vocational institutions and in university and college studies. Thus the individualization of education can be seen as an intensifying phenomenon in our school system in the 21st century.

A child-specific learning plan was introduced in Meriniemi school in 2006 as a continuation for the plans of early childhood education and pre-primary education since basic education and pre-primary education should be seen as a unified whole. In the education of age classes 1 and 2, the capability supplied by pre-primary education and the plans made have to be taken into consideration (The national core curriculum for basic education 2004, 13). The introduction of a learning plan in basic education can be interpreted as a strengthening factor for the coherent culture of action at Meriniemi. As part of the culture of action, co-operation at the transition stage, at the joint of pre-primary education and elementary instruction, lowers the threshold of starting school. In practice this means that you have to know the practices and lines of action

with which a child's social and cognitive development is supported before school age. Since both a day care centre and a school function at Meriniemi school unit of nursery and primary school, an opportunity presented itself for me to study the compilation and materialization of a child's learning plans as a continuum from early childhood education to elementary education.

Purpose of the study

The purpose of my school ethnographic case and follow-up study has been to form a versatile picture of a child's individual plans and of a child's learning as well as to increase the understanding of a child's learning plan as a pedagogic document recorded in the curricula. The function of my study is to describe, interpret and understand what kind of learning, teachership and cooperation develop in the pedagogical application of a child's learning plan. The targets of my interest are the child's, the teacher's and the parents' experiences of the compilation and implementation of the child's learning plan. I seek for answers to the functions of the study, which jointly construct a picture of the phenomenon as a whole.

1. The questions related to the child's and student's perspective are:
What is the child's own experience of his own learning like?
How does a learning plan manifest individual learning?
2. The questions related to the teacher's work are:
How is a learning plan made up in everyday pedagogy?
What kinds of challenges does a learning plan set to the teacher's work?
3. In considering the viewpoint of cooperation in the construction of a learning plan, I will answer the question:
What kind of cooperation between parents and teachers does a learning plan produce?

School ethnographic study in the context of a day care centre and a primary school

This study represents the school ethnographic research approach. In ethnography qualitative research is connected with a naturalistic approach, which means studying the research phenomenon in its own environment so that different angles of the phenomenon are sought (Pole & Morrison 2003, 5; Kullberg 2008, 63). Ethnography has enabled a holistic approach to studying the phenomenon. The research topic required longer observation of children and many kinds of materials. The ethnographic approach has been found natural

in studying children's own views and thoughts (Jenks 2004, 78; Allison 2010, 247).

The study was conducted in the context of Meriniemi day care centre and primary school, which is situated in the suburban environment of a medium-sized Finnish town. The research material was gathered in the course of four years. In this study the learning plans compiled for two boys and two girls, in co-operation between the teacher and the parents, were observed. The material consists of children's, teachers' and parents' interviews, observation, inquiries directed at parents, conversations between a teacher and a parent, children's self-assessments, the researcher's learning diary and documents of children's learning. The ethnographic analysis of the material progressed through writing, reading and thematizing to narratives. Significance categories, which show either an individual, communal or cultural significance given to a child's learning plan, have arisen from the various stages of the analysis.

Socio-cultural view of a learning plan as a starting point

In my study a child's learning is seen holistically, when it is firmly connected with care, education, instruction and the culture in which the child lives. The activities of an individual learner are part of larger institutional frameworks, in other words, of socio-cultural activity (Tynjälä 1999, 53). In the socio-cultural approach, a person's development is studied holistically, taking cultural, historical and institutional circumstances into account. Studying the development of an individual is in connection with the environment and society (Wertsch 1991, 6, 18). The key idea of socio-cultural theories is that knowledge formation and learning are fundamentally social phenomena and they cannot be studied separately from their social, cultural and historical framework (Tynjälä 1999, 44; Wertsch 1991, 6, 18; Levykh 2008, 86; Smidt 2009). The focus of my research is the cultural contents and practices of learning, to which the historical circumstances are related.

The day care centre and school culture and curricula have an effect on how and what children learn, how they form knowledge and on how they can be part of that context (Miller 1996, 378). A child's learning plan, which is the target of my research, typifies the curriculum on the micro level, in which case it is based on considering the needs and interest of a single child in his development. The study of the development and learning of a single child is founded on the Zone of Proximal Development (ZPD, Vygotsky 1978, 1982), which acts as the conceptual framework in studying a child's learning plan. (Vygotsky 1982, 185; Vygotsky 1978, 84–87; Hakkarainen 2002, 176; Levykh 2008, 89.) In studying the curriculum, I apply the analysis created by Vitikka (2009, 50–53) of the definition of the curriculum through different levels. They include a plan written in advance, an intended (implemented) and an experienced learning plan. Our way of using a child's learning plan in basic

education is based on the national core curriculum of basic education (2004) and on our common interpretation of it made as teachers.

Results

Illusion of individuality?

The results of the study show that taking a child's individuality into consideration, based on a written learning plan, has limited chances in an institution of a day care centre and a school. In this study the realization of individuality can be described as awareness of individuality, and a child is regarded as an individual who is unique. Connecting the idea of individuality written in the curricula with the reality of early childhood education and basic education was striven for. In early childhood education individual development was supported through small group activity. In elementary instruction individuality was put into practice through the differentiation of teaching, remedial teaching and part-time special needs education. In differentiated instruction with different aims students perform assignments of different levels with respect to setting the target.

In my study I describe how a child is the subject of a number of tests and evaluations measuring his development at every stage of life. The perspective of the tests and examinations to the child's development is bound to the child's stage of life. Tests bound to periods of life are grounds for defining "normal learning/development". A deviation from normal development provides a picture of the nature of individuality and of with what measures of support normal development or the objectives describing it is achieved with. The assessment of a child's skills at certain ages and the idea of a normal child can be seen as obstacles to the realization of individuality. Moreover, the resource directed at teaching and the learning environment determines a teacher's chances of paying attention to a child as an individual. A single teacher cannot affect the lesson quota or the regulations concerning a group of children because society decides upon the way of arranging and implementing education. The implementation of individuality is also regulated by children's own attitude and parents' objectives. Individuality can be supported as long as it is harmonious with the environment. If a child stands out too much from the crowd, he can be disregarded because of individuality. In the individual level examination of a child's learning plan the proficiency perspective of learning was emphasized. Through partial skills the child's strengths came out. The potential progress of learning reflects the view of a child as an individual, whose dimensions of individuality various skills are.

The purpose of child-specific plans, besides individual learning, is to implement the practices of early intervention. As a document the learning plan recorded the forms of support given to the child, and assessment at certain ages

gave information of the child's facilities and skills. They can function as the basis of creating measures of support for the child. In the meetings between the teacher and parents, a learning plan opens up the forms of support of early childhood education and basic education to practices. Recognizing the need for support and the right forms of support safeguard individual development. Preventive or reparative support rests upon the fact that the child's development is known sufficiently. It is important to provide support at the right time and to direct the support actions correctly, so that the child can get experiences of success and he can achieve good learning outcomes. The child's learning plan describes the social nature of learning and acts as a general support.

Plans as means of power and guidance

A child's learning plan can be considered to contain several normative means of guidance, with which a teacher's work is directed and determined. My research material hints to how normative guidance obliges teachers to create new practices and widens the teacher's roles. The teacher's role received various emphases in the learning plan process of a child: the teacher is children's educator, an expert, a supervisor of learning, a developer of the learning environment, a planner, a supporter, a listener and a negotiator (Cf. Hujala 2002, 11; Karikoski 2008, 45). The roles were determined and varied according to the teaching situation and context. Since teachership is, to a greater degree, meeting people, social skills or cooperation and interaction skills become emphasized. It is core competence, in which the command of spoken and written language is essential as part of communication and interpersonal skills. The interaction with students and colleagues is seen as the integral main task of the teaching profession in many countries (Snoek 2006, 36).

In the job description of a teacher the implementation of individual plans can increase the teacher's expertise, but on the other hand, it can weaken autonomy. External evaluation directed at school can be seen as a threat to a teacher's autonomy. A teacher's expertise is based on pedagogical skills, and consequently, the teacher has the power to instruct, assess and punish a child. In the conversations conducted with parents a teacher was the one who spent more time on talking (cf. also Andonov 2007; Karila 2005). The language used on a child's individual development was based on terms from developmental psychology, which emphasized the teacher's expertise. The teacher's expertise can be limited by the opportunity presented to parents to determine support actions as well as goals of instruction.

A child's learning plan can be considered a novel practice, the purpose of which is to influence the thinking of the teachers, parents and children that are in the process so that they correspond to the view conformable to the curricula as a teacher, child or parent. Parents try to respond to the challenge of educational partnership, teachers to expanded teachership and the child to the participation brought by individuality. Satka, Alanen, Harrikari and Pek-

karinen (2011) find this a change of professional practices concerning children and youth since there is a new way of thinking about children and youth and their families in politics, in the discourses and institutions of childhood.

Child's status and participation

One objective of a child's learning plan was to consolidate the view of a child as a subject. Children did not participate in the compilation of the plan for early childhood education or pre-primary education. The child's age seems to regulate children's participation, for in their second school year children started to take more part in conversations. Children's participation seems to be determined by parents' conception of childhood, in which childhood is otherness deviating from adulthood (Kampman 2004, 148). In parent-teacher discussions the child is a witness to the measures that are directed at him. The child is often seen as a theoretical agent although ultimately he carries the responsibility for the fulfilment of the measures whatever the content of the action agreed upon is (Silverman & Baker & Keogh 1998).

In teachers' child view a child was seen as a subject, and through the thinking of stages of development, as an object that is guided, educated, instructed and taken care of. Parents' conception of a child contains features with the same content. Parents hoped that the child would manage well in day care and at school, which includes elements of socialization. In this view the child has a passive role, which implies that he is apart from society, and must therefore, with the help of guidance and care, be escorted to be a fully authorized member of society (Cf. Corsaro 1997, 9). On the other hand, parents think of the child through his current stage of development, of what they are then and what their needs and wishes are. The emphasis on individuality can bring along the expectation that the child himself will be responsible for his learning and evaluation to an increasing degree. He is also expected to control himself without an adult's request.

Aleksi, Eetu, Jenna and Maria described their learning by "doing" and to some extent by "knowing" and only a little by "understanding". (Cf. Pramling-Samuelsson Carlsson 2003, 128–131.) Every child identified their learning and they could report what they had learned. They could also specify which points had been difficult and which had felt easy. The children's view of themselves as learners developed during the study. At first they felt that they were targets of instruction but later they began to describe learning as an activity or thinking starting from themselves. Being the object of learning manifested itself in speech in the way that others taught them (mother, father, brother or teacher). Being an object was associated strongly with learning in pre-primary education but also at school. The transition to school, however, altered the relationship to learning. Learning started to feel personal. Children realized that they could affect learning themselves. When learning at home, children were more strongly in their role as a subject, in which their own practice and

activity influence the learning process and progress. At home the impulses of learning come from the child's objects of interest and freedom of choice. They enhance the child's experience as the subject of the activity.

Does educational partnership materialize?

In the co-operation between home and school and nursery school, a child's learning plan offers parents an opportunity for two-way participation but it does not materialize educational partnership when it is weighed according to the principles recorded in the curricula. Besides receiving information, parents can convey their view on the child and the family. In early childhood education, educational partnership defined by parents remained obscure as a concept. Järvi (2010) came to the same conclusion in the results of her study. In this study teacher-led learning, appointment arrangements, parents' poor knowledge of the child's everyday life, parents' tenuous role in institutions as well as parents' own school experiences can be construed as factors hindering cooperation and partnership.

In my study parents strived for partnership for they sought mutual understanding of the child and in my materials they showed confidence in the professional skill of the teaching personnel. The purpose of partnership and the courses of action developed for it were accepted. Parents' approval and signatures in the child's learning plan express parents' primary educational responsibility. On the other hand, a child's learning plan reflects social guidance and control as parents are assumed to act according to agreements. Conversations between teachers and parents during the compilation and evaluation phases of a learning plan are seen as construction of educational partnership. In addition to discussions, educational partnership needs other practices and meetings to develop, as Kekkonen (2012) shows in her study.

Conclusions

On the basis of the results of the study, one might think that written plans could become a tool for education and instruction in the everyday work of early childhood education and elementary education. In this study, a child's learning plans work as instruments of planning, information transfer, evaluation and cooperation. Individual plans can also be attached to the perspective of equality. A written learning plan compiled for everyone guarantees equal support facilities and consequently, implements equality and equality thinking (Cf. Rokka 2011).

A learning plan can give an impression of learning that feeds competition and brings performance orientation and forced-pace work to school. In the Meriniemi approach a child's learning plan was not meant to be an instrument in which learning would become a medium of competition or in which

expectations that do not come true would be set on the child. Instead, the intention of our approach was to emphasize individuality as a broad concept, which refers to personal growth and learning. It is a comprehensive view on a child, in which the physical, mental and social individual is taken notice of. Thus, in the same way as Hautamäki (1996, 13), individuality can be seen as humanism, whose starting point is an individual, but which includes an individual's values of freedom and sense of community.

Starting from strengths in a child's learning plan reflects a change in the evaluation culture in a unit of a day-care centre and a primary school. Strength-oriented approach can be justified in teaching and evaluation from the bases that the approach does not only seek for measures to remedy short-term problems but, in the long term, aspires to build the foundations of the child's morals, health and well-being, with the help of which the child or youngster can later face challenges and experience the fulfilment of life. It only needs the will of the authorities, parents and teachers to notice the strengths in children and to support them (Park & Peterson 2006, 74).

Knowing your students requires observation. Documentation based on findings ought to be developed. Individualized objectives result in the need for more accurate and individualized instruments of assessment. The proficiency perspective could be utilized in evaluation when learning is considered. Viewing learning as proficiency helps in determining support. The proficiency view turns attention to learning processes to which guidance and practice can be channelled (Hannula & Lepola 2006, 13).

Topics for further research

Individual plans were desired to become a medium for taking a child's individuality into consideration as well as for developing the cooperation between staff and parents to educational partnership. According to my study, parents' role in the cooperation remains, however, traditionally limited, and parents' experience of a child's everyday life in kindergarten or at school remained superficial. The observation of children's development from early childhood education to elementary education makes one ask what the two different institutions could learn from each other. From these results three areas of further research arise.

The ordinary day of a primary school student looks fragmentary: the child moves from home to morning activities, from there to lessons at school, from which to afternoon activities and hobbies and finally home. During the day the child is in interaction with several different adults and children. In what situations does the child adopt things, and who educates him? The school ethnographic approach would make a multi-dimensional view on the structures of a child's everyday life, the child's human relations and on educational and teaching practices possible.

Recent family killings bring up the distress of families in a sad way. Good cooperation between the authorities could possibly have prevented these tragedies. In the cooperation parents' sense of community and the open transfer of information between the authorities should be developed to support families. More largely, it is a question of community responsibility. Normell (2003) speaks about a kind of culture of responsibility, in which cooperation and shared responsibility between teachers and parents, but also between teachers are emphasized. Perhaps it would also be time to study what kind of culture of responsibility prevails in Finnish basic education.

This study showed that thinking starting from strengths can be utilized. The approach starting from strengths could be made use of as the basis of the measures in support of learning as Sutherland, Conroy, Abrams and Vo (2010) did while studying the behaviour disorders of children at preschool age. In Finland the approach starting from strengths has been used by Lappalainen (2008), who recognized the strengths of an individual in the construction of the socio-emotional competence. What are the pedagogical operation models whose starting point would be children's strengths and positive learning experiences? What kind of role do strengths get as part of knowing your students?

In Finland the idea of a continuous comprehensive school is taking root. Meriniemi day-care centre and school unit represents the view in the so-called small children's school, where early childhood education, pre-primary education and basic education are strongly linked to each other. Linnilä (2006) has suggested uniting early childhood education and primary school to support a child who is starting school. According to Linnilä, the learning environment of basic education should be worked up so that a child would learn through play also in basic education. What else could early childhood education give to basic education? What should we know in early childhood education about basic education? What kind of cooperation does it mean in administration? Would that create a more unbroken study path for a child?

LÄHTEET

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38 (5) 477–497.
- Agaliotis, I. & Efrosini, K. 2008. Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 29, 1–10.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys: minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopisto: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 117.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168–218.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Helsinki: Sosiaalivaltion julkaisuja 12/1990.
- Alanen, L. & Karila, K. 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alanko, A. 2010. Discussing children's participation. Teoksessa E-L. Kronqvist & P. Hyvönen (Ed.) Insights and outlouds: Childhood research in the north. Faculty of Education Department of Educational Sciences and Teacher Education University Oulu E 107, 75–94.
- Alasuutari, M. 2003. Miksi institutionaalista varhaiskasvatusta? Päivähoidon merkitys vanhempien puheessa. *Kasvatus* 34 (4), 359–373.
- Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. [Partnership and its challenge to expertise: Early education as a case example]. *Psykologia* 42 (6), 422–434.

- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, M. 2010. *Suunniteltu lapsuus*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2009. Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohteisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 70–88.
- Alasuutari, M. & Alasuutari, P. 2011. Sinun lapsesi ei ole sinun. Yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien tausta, tavoitteet ja käytäntö. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari & E. Pekkarinen. *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 29–55.
- Alasuutari, M. & Markström A-M. 2011. The making of the normal child. *Scandinavian Journal of Educational research* 55 (5), 517–535.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen - tukitoimet ja suoriutuminen. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270.
- Allison, J. 2010. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Ed) 2010. *Handbook of ethnography*. London: Sage, 246–256.
- Andonov, L. 2007. Opettajan ja vanhemman vuorovaikutus ja keskustelun kehukset koululaisen kehityskeskusteluissa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 280.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- Anttonen, A. & Sointu, L. 2006. Hoivapolitiikka muutoksessa. Julkinen vastuu pienten lasten ja ikääntyneiden hoivasta 12:ssa Euroopan maassa. Helsinki: Stakes.
- Apajalahti, M. 2005. Oppimissuunnitelma. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja alkuopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 40–42.
- Arfwedson, G. 1985. School codes and teachers' work. Three studies teacher work contexts Stockholm Institute of Education Department of Educational Research. *Studies in Education and Psychology* 17.
- Asetus 1435/2001. Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973.

- Asetus esiopetukseen hakemisesta 326/30.3.2000.
- Asetus 986/1998. Päivähoidon opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 608/2005.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 865/2005.
- Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 294/1996. Luokanopettajan kelpoisuusvaatimukset.
- Aspers, P. 2007. *Etnografiska metoder. Att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber.
- Atjonen, P. 1987. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Kainuun kuntakohtaisten opetussuunnitelmien sisältö sekä laadinta- ja käyttökokemukset lukuvuodelta 1986–1987. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos.
- Atjonen, P. 1988. Kunnan opetussuunnitelma koulun kehittämisessä. Pykälistä ja perusteista opetussuunnitelmaksi. *Kasvatus* 19 (3), 190–197.
- Atjonen, P. 1989. Kunnan opetussuunnitelma koulun toiminnassa. Ala- ja yläasteen opettajien kokemuksia Kainuun kuntakohtaisten opetussuunnitelmien toteuttamisesta lukuvuodelta 1987–1988. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos.
- Atjonen P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientie rerum socialium* 11.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Atkinson, P. 1992. *Understanding ethnographic texts*. London: SAGE.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E. 2004. Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology* 96 (4), 699–713.
- Autio, T. 2002. Teaching under siege. Beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik split. *Acta Universitatis Tamperensis* 904.
- Autio, T. 2007. Curriculum – tutkimus ja opettajakoulutus. *Näkökulmia tutkimukseen. Aikuiskasvatus* 1, 43–48.
- Bae, B. 2009. Children's right to participate – Challenge in everyday interactions. *European Early Childhood Research Journal* 17(3), 391–406.

- Ball S. J. 1993. Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in Ethnographic fieldwork. Teoksessa M. Hammersley (ed) Educational research: current Issues. Newcastle upon Tyne. Paul Chapman Publishing Ltd, Athenaeum Press Ltd, 32–33.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Puijo.
- Beck, U. 1986. Risksamhället. på väg mot en annan modernitet. Göteborg: DAIDALOS.
- Berg, B, L. 2009. Qualitative research methods for the social sciences. Seventh Edition. Pearson International Edition. Boston, New York: Allyn & Bacon.
- Berk, L. E. & Winsler, A. 2002. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Washington DC: National Association for Education of Young Children.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 251.
- Burr, V. 1995. An introduction to social constructionism. Lontoo: Routledge.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. Second edition. Lontoo: Routledge.
- Calderella, R. & Merrel, K. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents. A Taxonomy of positive behaviours. School Psychology Review, 26 (2) 264–278.
- Cano-Garcia, F.J., Padilla-Munoz, E-M. & Carrasco-Ortiz, M. A. 2005. Personality and contextual variables in teacher burnout. Personality and Individual Differences 38, 929–940.
- Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, W.S. Ageyev & S. Miller (ed.) Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: University Press, 39–64.
- Chambers, E. 2003. Applied ethnography. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln Collecting and interpreting qualitative materials. London: SAGE, 389–425.
- Christensen, P. 2004. Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. Children & Society Vol. 18 (2), 165–176.
- Christenson, S. L. 2004. The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. School Psychology Review 33 (1), 83–104.
- Christenson, S. & Reschlyn, 2009. Parents as essential partners for fostering students' learning outcome. Teoksessa R. Gilman, S. E. Huebner, J. Furlong (ed). Handbook of Positive Psychology in Schools. New York: Routledge, 257–272.
- Coffey, A. 1999. The Ethnographic self. London: SAGE.

- Coffey, A. 2001. Education and social change. Buckingham: Open University.
- Coffey, A. 2005. "Toisen" kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys". Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) 2005. Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 22, 213–223.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary research strategies. Thousands Oaks. CA: SAGE.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research methods in education. Sixth Edition. London: Routledge.
- Corsaro, W. 1997. The sociology of childhood. Sociology for a new century. Thousand Oaks (Calif.): Pine Forge Press.
- Csoti, M. 2001. Social awareness skills for children. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2007. Beyond quality in early childhood education of care. Language of evaluation. Second Edition. London: Routledge.
- Daniels, H. 2005. Vygotsky and educational psychology: some preliminary remarks. Educational & Child Psychology 22 (1), 6–16.
- Davis, P. 2007. Discourse about reading among seven-and eighth-year-old children in classroom pedagogic cultures. Journal of Early Childhood Literacy 7 (2), 219–252.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.) Collecting and interpreting qualitative Materials. London: SAGE.
- Dilthey, W. 1927. Wilhelm Diltheys gesammelte Schriften VII. Band. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Leipzig und Berlin: Verlag von B.G. Teubner.
- Dilthey, W. 1981. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dunst, C.J., Boyd, K., Trivette, C. M. & Hamby, D.W. 2002. Family-oriented program models and professional help giving practices. Family Relations 51 (3), 221–229.
- Eisenberg, N. & Ota Wang, V. 2006. Sosiaalisen ympäristön kehitykselliset ja kulttuuriset panokset. Teoksessa L. G. Aspinwall & U.M. Staudinger, (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita, 124–135.
- Ellegaard, T. 2004. Self-governance and incompetence: Teachers construction of "the competent child". Teoksessa H. Beembeck, B. Johansson & J. Kampman (ed.). Beyond the competent child. Roskilde University Press; 177–197.

- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 2010. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Ed) 2010. Handbook of ethnography. London: Sage, 352– 365.
- Epstein, J. L. 2002. School, family and community partnership - your handbook for action. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Eriksen, T. H. 2000. Små platser – stora frågor. En introduktion till socialantropologi. Nora: Nya Doxa.
- Erikson, L. 2004. Föräldrar och skola. Akademisk avhandling för filosofie doktorexamen I pedagogik. Örebro universitetet: Örebro Studies in education 10.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö. Saavilla www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi. Luettu 15.3.2010.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos Opetushallitus 2003. Opetushallituksen määräys 42/011/2003.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010: 27. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fernandez-Ballesteros 2006. Valo ja pimeys vahvuuksien psykologiassa: esimerkkinä psykogerontologia. Teoksessa L. G. Aspinwall & U.M. Staudinger (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita, 136–152.
- Flynn, A. S. 2005. A sociocultural perspective on an inclusive framework for assessment of children with an autistic spectrum disorder within mainstream settings. Educational & Child Psychology 22 (1), 40–50.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Forsberg, L. 2007. Involving parents through school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. Ethnography and Education 2 (3), 273–288.
- Friend, M. & Cook, L. 2003. Interactions. Collaboration skills for school professionals. Fourth Edition. Boston: New York: Allyn and Bacon.
- Geertz, C. 1973. Thick description: Towards an interpretive theory of culture. Teoksessa C. Geertz The interpretation of cultures. Selected essays by Clifford Geertz. New York: Basic Books, 3–30.
- Gergen, K. 1999. An Invitation to social construction. London: Sage.
- Giota, J. 2012. Utmaningar med individpassad undervisning och individuella utvecklingsplaner. Teoksessa B. Andersson, I. Andreasson, J. Giota, G. Granath, Å. Hirsh, L. Larsson, G-B. Levin & E. Lindqvist.

- Utveckling genom IUP? Forskning om undervisning och lärande 9. Stockholm: Stiftelsen SAF & Lärarförbundet, 6–19. Saatavilla [http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file/8C261A90B6E93F-43C1257AA2006C892F/\\$FILE/FUL9.pdf](http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file/8C261A90B6E93F-43C1257AA2006C892F/$FILE/FUL9.pdf). Luettu. 15.9.2013.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Holland, J. 2004. Ystäviä vai vihollisia. Tulkin-toja tyttöjen vuorovaikutussuhteista koulussa. Teoksessa M. Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino, 169–190.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2010. Ethnographic research in educa-tional settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Ed) 2010. *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 188–199.
- Greene, M. L., Hariton, J. R., Robins, A. L. & Flye, B. L. 2011. Children’s social competence. Theory and intervention. *Children’s issues, laws and pro-grams*. New York: Nova Science Publishers.
- Haataja, A. 2006. Pohjoismaiden ansaitsija-hoivaajamalli. Ruotsin ja Suomen perhevapaajärjestelmän vertailu. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskusta 2006: 43.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opetta-juus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatus-tieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutki-mus*. Tampere: Vastapaino, 209–226.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2005. Erityistä tukea tarvitsevien op-pilaiden opetus. Teoksessa H. Pelttonen (toim.) 2005. *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisien ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Helsinki: Opetushallitus, 129–158.
- Hammersley, M. 1990. *Reading ethnographic research: A critical guide*. Lon-don: Longman.
- Hammersley, M. 1992. *What’s wrong with ethnography: methodological explorations?* London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in practice*. Secon Editon. London: Routledge.
- Hamre, B, K. & Pianta, R. C. 2005. Can instructional emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.

- Hannula, M. & Lepola, J. 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa J. Lepola & M. Hannula (toim.) Kohti koulua kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 205, 9–17.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittymisen Lapin läänissä. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 98.
- Happo, I. 2013. Experts or good educators-or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Childhood and Care* 182 (3-4), 487–504.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. Professional capital. Transforming teaching in every school. New York; London: Teacher College Press.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki. Yksilömodernin murroksessa. *Gaudeamus*, 13–44.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P. Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2005. Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Arviointi 2005:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkinen, H. L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityö kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 175.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaali? Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 257.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityspäivähoidon lapsen mahdollisuus. *Oppaita* 58. Helsinki: Stakes.
- Helakorpi, S. 2001. Globaali kehitys ja sen yhteys suomalaiseen koulutuspolitiikkaan - perustaa paikalliselle suunnittelulle. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Koulutuksen strateginen ja operationaalinen suunnittelu. Helsinki: Tammi, 37–66.
- Heyl, B. 2010. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, A. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (ed.) London: Sage, 369–379.
- Hicks D. 1996. Contextual inquires: a discourse-oriented study of classroom learning. Teoksessa D. Hicks (toim.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 104–141.
- Hirsh, Å. 2011. A Tool for learning? Analysis of targets and strategies in Swedish individual education plans. *Nordic Studies in Education* 13 (1), 14-30.

- Hirsh, Å. 2012a. IUP- vertyg för lärandet? Teoksessa B. Andersson, I. Andreasson, J. Giota, G. Granath, Å. Hirsh, L. Larsson, G-B. Levin & E. Lindqvist. Utveckling genom IUP? Forskning om undervisning och lärande 9. Stockholm: Stiftelsen SAF & Lärarförbundet, 32-41. Saatavilla [http://www.muodossa < URL: http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file /8C261A90B6E-93F43C1257AA2006C892F/\\$FILE/FUL9.pdf](http://www.muodossa.se/URL: http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file /8C261A90B6E-93F43C1257AA2006C892F/$FILE/FUL9.pdf). Luettu 15.9.2013.
- Hirsh, Å. 2012b. The Individual education plan: a gendered assessment practise. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. DOI: 10.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsto, L. 2001a. Ensimmäistä luokkaa käyvien kotikasvatus. Kyselytutkimus vanhempien käyttämistä välittömistä kasvatus-toimenpiteistä. Helsingin yliopisto: kasvatustieteiden tutkimusyksikkö. *Tutkimuksia* 3/2001.
- Hirsto, L. 2001b. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tutkimusyksikkö. *Tutkimuksia* 4/2001.
- Hofvendahl, J. 2006. Riskabla samtal. En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal. Vetenskaplig skriftserie från arbetslivsinstitutet. *Arbetsliv I omvandling* 2006:1. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Holappa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2000-luvulla. Uudistus paikallisena prosessina kahdessa kaupungissa. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Acta Universitatis Ouluensis E* 94.
- Hollo, J. A. 1959. Kasvatuksen teoria: johdatus yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOY.
- Holopainen, P., Itkonen, O., Ojala, T., Virtanen, P., Hietanen, A., Kovanen, Kuorelahti, M. & Rönty, S. 2001. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittyvä koulutus* 1/2001. Helsinki: Opetushallitus, 88–104.
- Houtsonen, J., Czaplina, M., Lindblad, S., Sohlberg, P. & Sugrue, C. 2010. Welfare state restructuring in education and its national refractions: Finnish, Irish and Swedish teachers' perceptions of current changes. *Current Sociology* 58 (4), 597–616.
- Hughes, P. & MacNaughton, G. 2000. Consensus, dissensus or community: the politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 1 (3), 241–258.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

- Hujala, E. & Fonsen, E. 2009. Johtajuus ja varhaiskasvatuksen laatu-projekti. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. 2010. Esiopetussuunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53, 11–21.
- Hujala, E., Fonsen, E. & Elo, J. 2011. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 299–314.
- Hujala, E., Backlund-Smulter T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Helsinki: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis J. 1998. *Children and social competence: arenas of action*. London: Falmer.
- Huttunen, E. 1981. Kotikasvatuksen tukeminen kodin ja päivähoidon yhteistyöllä. Kasvatuksellisen yhteistyön kehittäminen päiväkodin työntekijöiden koulutuksessa ja työnohjauksen avulla. University of Joensuu. Publications of Department of Education 19.
- Huttunen, E. 1985. Lapsi, perhe ja päivähoito ekologisen tutkimuksen valossa. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja *Kasvatus* 16, 4–9.
- Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. I osa: Perhe ja päivähoito kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hyvärinen, M & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, V. 2001. *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino.
- Härkönen, U. 2002. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 84.
- Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 86.
- Ikonen, O & Virtanen, P. (toim.) 2003. *HOJKS II yksilölliset suunnitelmat ja opetus*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jakku-Sihvonen, R. 2001. Arvioinnin kehittyminen osaksi julkishallintoa ja koulutuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Hei-
nonen Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi
2/2001. Opetushallitus, 9-20.
- Jenks, C. 2004. Constructing childhood sociologically. Teoksessa M.J. Kehily
(ed.) An Introduction to childhood studies. Maidenhead & New York:
Open University Press, 77-95.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämises-
si kouluorganisaation muutossaasteena. Jyväskylän yliopisto: Chydeni-
us-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- Johnson, P. 2007. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria
etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Välijärvi J. 2005. Mentoring in supporting
newly qualified teachers' professional development: Individualism
or organisation development. Paper in ATEE 2005 Conference online
publication. Saatavilla [www-muodossa < URL:http://www.atee2005.nl/
publ/papers.htm](http://www.muodossa.com/URL:http://www.atee2005.nl/publ/papers.htm). 219 – 222. Luettu 1.11.2010
- Järvi, S. 2010. Parent participation in early childhood education- is it a chance
or must? Teoksessa Kronqvist, E-L & Hyvönen P. Insights and outlouds:
childhood research in the North. Faculty of Education Department of
Educational Sciences and Teacher Education University Oulu E 107,
95-110.
- Kaartinen, S. & Kumpulainen, K. 2012. The Emergence of mathematizing as
a culture of participation in early years childhood classroom. European
Early Childhood Education Research Journal 2 (20), 263-281.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kampman, J. 2004. Societalization of childhood: New opportunities? New
demands? Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampman (Ed.)
Beyond the competent child. Roskilde University Press, 177-152.
- Kananoja, S. 1993. Luokan homogeenisyys opettajan kokemana. Tapausku-
vaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yli-
opisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 165.
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Van-
hemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäris-
töistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Acta Univeristatis Ouluensis E
100.
- Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagogiset käytänteet lasten oppimisen
mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) op-
pimisen pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.
Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 9, 33-47.

- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Research Journal* 16 (2), 210–223.
- Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (2), 285–298
- Karila, K. & Nummenmaa A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karimäki, R. 2008. Katsaus: Näkökulmia 2000-luvun suomalaiseen lapsuuteen. *Elore* vol.15:1/2008. Suomen kansantietouden tutkijain seura ry.
- Karlsen Baeck, U.D. 2010. "We are the professionals": a study of teachers' views of parental involvement in school. *British Journal of Sociology and Education* 31 (3), 323–335.
- Kartovaara, L. 2007. Lapsiperheiden kehitys. Teoksessa *Suomalainen lapsi*. Helsinki: Tilastokeskus & STAKES, 33–45.
- Karvonen, J. 2013. Erityisopetuksen vaikuttavuus ja alueelliset erot. Lausunto eduskunnan tarkastusvirastolle 9.10.2013. Saatavilla [www-muodossa <URL http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/yleiskirjeet-lausunnot/lausunnot/2013/Sivut/Erityisopetuksen-vaikuttavuus-ja-alueelliset-erot-%28k-18_201-109%29.aspx](http://www.kunnat.net/fi/Kuntaliitto/yleiskirjeet-lausunnot/lausunnot/2013/Sivut/Erityisopetuksen-vaikuttavuus-ja-alueelliset-erot-%28k-18_201-109%29.aspx). Luettu 3.1.2014.
- Kasanen, K. 2003. Lasten kyvykäsitykset koulussa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 58.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 63. Helsinki: Stakes.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1700.
- Kelly, A.V. 2004. *The Curriculum. Theory and practice*. Fifth Edition. London: SAGE.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2001. *Tunne itsesi suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Koulumenestys ja temperamentti*. Helsinki: WSOY.
- Kiili, J. 2006. Lapsen osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 283.
- Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 95.

- Kinnunen, T. 2010. Etnografia tutkimusmenetelmänä. Tutkijakoulun metodi-seminaari Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 16.10.2010.
- Kinnunen-Saarela, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus= tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Kinos, J. & Palonen, T. 2013. Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013: 5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kirmanen, T. 1999. Lapsi, pelko ja laadullinen tutkimus. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 194–217.
- Kivikangas, A. 2003. Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3–6 luokkien käsityö-oppineen opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 197.
- Koivula, P. 2009. Opiskelun yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteisiin suunnitellut muutokset. Koulutusluokanopettajille Vaasassa 4.5.2009.
- Koivula, P. & Virtanen, P. 2005. Tukiopeutus. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja alkuopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 63–64.
- Koivula, P. & Fröjd, S. 2010. Oppimisen tuki. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 82–90.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 390.
- Komulainen, S. 2007. The Ambiguity the Child's "Voice" in Social Research. *Childhood* 2007; 14:11. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/1/11>](http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/14/1/11). Luettu 5.5.2010.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet. 2009. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009: 8. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1: Saatavilla <URL: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>>. Luettu 2.4.2013.
- Kozulin, A. 2003. Psychological tools and mediated learning. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. M. Miller. Vygotsky's educational theory in cultural context. United Kingdom, Cambridge: University Press, 15–38.

- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S. & Miller, S.M. 2003. Sociocultural theory and education: student, teachers and knowledge. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. M. Miller. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. United Kingdom, Cambridge: University Press, 1–11.
- Kronqvist, E-L & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. *Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOY.
- Kugelmass, J. W. 2007. Constructivist views of learning: implication for inclusive education. Teoksessa L. Florian (ed.) *The Sage handbook of special education*. London: Sage, 273–281.
- Kuikka, M., Lepola, J & Poskiparta, E. 2006. Lukutaidon ja lukemisvaikeuden ennustajat: nopea nimeäminen, äännetietoisuus ja kirjaintietoisuus. Teoksessa J. Lepola & M. Hannula (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopisto. *kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 205*. 95–128.
- Kuisma, M. & Sandberg, A. 2008. Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal* 16, (2), 186–195.
- Kujala, T. 2008. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.). *Avauksia laadulliseen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopisto, 13–39.
- Kullberg, B. 2008. *Etnografi i klassrummet*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat–Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning. Saatavilla [www-muodossa https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15628](https://helda.helsinki.fi/handle/10138/15628). Luettu 15.12.2013.
- Kupila, P. 2007. *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302.
- Kurtakko, K. 1985. *Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja. sarja C N:o 7.
- Kuula, A 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyllönen, M. 2002. *Oppimissuunnitelma oppilaan oppimisen tukena*. Teoksessa O. Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 51–57.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. *Acta Universitatis Lapponiensis* 111.

- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007. Helsinki: Opetushallitus, Suomen vanhempainliitto.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuus. Helsingin opetusvirasto. Julkaisuja A1:2002.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia aja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laki lasten päivähoidosta annetuin lain väliaikaisesta muuttamisesta 156/2003.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.
- Laki Subjektiivinen päivähoito-oikeus 630/1991.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12 vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 215.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Väitöskirja. Kokkolan Yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lappalainen, S. 2007. Rajamailla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lappalainen, K. 2008. Vahvuuksien tukeminen ja tunnistaminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuitinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Lastensuojelulaki 417/2007.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulun arvoperusta. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–75.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press.

- Lehtinen, A-R. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja Kimaltavaa – kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Pedagogica* 35.
- Lepola, J. 2006. Kielellistenvalmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5–8- vuotiailla. Teoksessa J. Lepola & M. Hannula. Kohti koulua, kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 205, 23–61.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 86.
- Levykh, M.G. 2008. The affective establishment and maintenance of the Vygotsky's zone of proximal development. *Educational Theory* 58 (1), 83–101.
- Liljeström, U. 2004. Opetussuunnitelmaprosessi. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 84–96.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. G: 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. Sage.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti ALLU. Tekniset tiedot ja käyttäjän käsikirja. Turun yliopisto. Oppimistutkimuskeskus.
- Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa E. Vitikka, E. & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 7–10.
- Linnilä, A–L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulualoitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheen kokemusten valossa. Väitöskirja. Jyväskylä *Studies in education, psychology and social research* 294.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159–175.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Mackenzie Zaleski, J. 2010. Sociocultural influences: evaluations of indigenous children for special needs in rural Central Mexico. The University of Arizona. Department of Disability and Psycho-educational Studies.
- Malinen, P. 1983. Fundamentals of curriculum design. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 336.

- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Markström, A-M. 2005. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. Linköpings Universitet, Department of educational Sciences. Linköping Studies in Pedagogic Practices No 1.
- Marsh, C. 2009. Key concepts for understanding curriculum. Fourth Edition. London: Routledge.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 102.
- Martin, E. J. & Hagan-Burke, S. 2002. Establishing a home-school connection: strengthening the partnership between families and schools. *Preventing School Failure*, 46 (1), 62–66.
- Mayll, B. 1994. Children in action at home and school. Teoksessa B. Mayll (Ed.) *Children's childhood. Observed and experienced*. London: The Falmer Press, 114–127.
- McKernan, J. 2008. Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research. London, New York: Routledge.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 878.
- Merrel, K. W. & Gimpel, G.A. 1998. Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä. Väitöskirja. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia Research in educational Sciences 19.
- Mietola, R., Lahelma, E. Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim). 2005. Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia Research in Educational Sciences 22.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inkluusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Miller, P. H. 1996. Theories of developmental psychology. Third Edition. New York: W. H: Freeman and Company.

- Moore, R. 2004. Education and society. Issues and explanations in the sociology of education. USA Malden: Polity Press.
- Morgado, J. C & Sousa, F. 2010. Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy* 25, (3), 369–384.
- Mårell-Olsson, E. 2012. Att göra lärande synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation. Umeå Universitet: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Väitöskirja. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 316.
- Mäki, H. 2000. Ruma ankanpoikanenko? Tietoa oppimisvaikeuksista vanhemmille. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Mäki, H., Kinnunen, R. & Vauras, M. 1999. Kirjoitustaidon kehittäminen strategiaopetuksen avulla. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: ATENA, 310–311.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: University Press.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2006. Esiopettajat, vanhemmat ja lapset esiopetuksen kuvaajina. Teoksessa M. Julkunen (toim.) 2006. Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 98.
- Niiranen, P & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarhapedagogiikan jäljillä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Normell, M. 2003. Från lydnan till ansvar. Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan. Stockholm: Studentlitteratur.
- Nuorisolaki 72/2006.
- Nuutinen, P. 2007. Opettajat vallassa ja vallan alla. Saatavilla www.http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/pirjoN.htm. 31.7.2007. Luettu 20.10.2008.
- Oesch, E. 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 53.
- Ojala, M. 2000. Parent and teacher expectations for developing young children: A cross-cultural comparison between Ireland and Finland. *European Early Childhood Educational Research Journal* 8 (2), 39–61.
- Ojala, T. & Launonen, L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö – pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II: yksilölliset opetus suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 315–330.

- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, tutkimuksia 313.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino 137–150.
- Park, N. & Peterson C. 2009. Luonteen vahvuudet koulussa. Teoksessa R. Gilman, S.E. Huebner & J. Furlong (ed). Handbook of Positive Psychology in Schools. New York: Routledge, 65–76.
- Parkkinen, H. 2011. Ilolla kouluun - hyvinvoiva lapsi esi- ja alkuopetuksessa. Opetushallituksen koulutus Helsingissä 12.10.2011.
- Patrikainen R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd Edition. London: SAGE.
- Peltonen, H. & Laitinen, K. 2005. Oppilashuolto. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisien ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 65–110.
- Penttilä, T. 2012. Environmental issues in business education at Finnish Universities Applied Sciences. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 35.
- Perry, K. E., Donohue, K. M. & Weinstein, S.R. 2007. Teaching practices and promotion of achievement and adjustment in first grade. Journal of Psychology 45, 269–292.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998. Muutettu 23.12.1999/1288.

- Perusopetuslaki 642/2010. Muutossäännös 24.6.2010 § 30.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Petäjaniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. 1.3.2010. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetusministeriö.
- Pihkala, J. 2011. Uudistunut perusopetuksen lainsäädäntö. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla [www-muodossa URL<:http://www.nv.fi/easydata/customers/nvj/files/luentolyhennelmia/uudistunut_perusopetuslaki_pihkala_08022011.pdf](http://www.nv.fi/easydata/customers/nvj/files/luentolyhennelmia/uudistunut_perusopetuslaki_pihkala_08022011.pdf). Luettu 4.2.2012.
- Pinar, W. F. 2010. The Eight-Year Study. *Curriculum inquiry* 40 (2), 295–314.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsitteitä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopisto: Helsingin yliopisto kasvatustieteen laitosten tutkimuksia 182.
- Pol van de, J., Volman, M. & Beishuizen, J. 2010. Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review* 22, 271–296.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education. Doing qualitative research in educational settings*. Open University Press. England: Berkshire.
- Pramling Samuelsson, I. & Carlsson Asplund, M. 2003. *Det lekande lärande barnet*. Stockholm: Liber.
- Puhakka, J. 2002. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja N:o 82.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta vai manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Puroila, A-M. 2003. Päiväkodin ja lastentarhanopettajan ammatillisen osaamisen ydinalueista. Saatavilla [www-muodossa. <URL: http://www.oaj.fi/Resource.phx/ltol/varhaisk/johtajuus/johtajuusartikkelit.htm](http://www.oaj.fi/Resource.phx/ltol/varhaisk/johtajuus/johtajuusartikkelit.htm). Luettu 22.8.2006.
- Pyhältö, K & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhteinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–188.
- Pyhältö, K. & Vitikka, E. 2013. Esipuhe. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus: Oppaat ja käsikirja 9, 5–20.

- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia. Väitöskirja. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. *Acta Universitatis Tamperensis A* 509.
- Rajander, S. 2010. School and choice: An Ethnography of a primary school with bilingual classes. Väitöskirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 50.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä. Väitöskirja. Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88.
- Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen*: Tampere: Vastapaino, 44–95.
- Rautio, P. 2005. Lapsidiskurssit varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.
- Richardson, L. 2003. Writing: A method of inquiry. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE, 499–541.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, C. 2000. An ecological perspective on transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5), 491–511.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa J. Suoranta & M. Kangassalo (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press, 145–169.
- Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 346.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J.V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (toim.) *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, 139–164.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman tekstinä. Väitöskirja. *Acta Universitatis tamperensis* 1615.
- Räty, H., Sivonen, H. & Kasanen, K. 2005. Lapsen ensimmäiset kouluvuodet – seuranta vanhempien tyytyväisyydestä sekä myönteisinä ja kielteisinä muistamista asioista. *Kasvatus* 36 (2) 113–125.
- Räty, H. & Kasanen, K. 2007. Parents' perception of their children's school: finding from the five-year longitudinal study. *Educational Studies* 33 (3) 339–351.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. *Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Väitöskirja. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 24.
- Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 227–278.
- Sandelowski, M. 1986. The problem of rigor in qualitative research. *Advances In Nursing Science* 8(3), 27–37.
- Satka, M., Alanen, L., Harrikari, T. & Pekkarinen, E. 2011. Johdatus lasten ja nuorten hallinnan kysymyksiin. Teoksessa M. Satka, L. Alanen, T. Harrikari, E. Pekkarinen (toim.) *Lapset, nuoret ja muuttuva hallinta*. Tampere: Vastapaino, 11–28.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 211.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistamien ja syrjäytymisen ehkäiseminen koulussa? Koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla www-muodossa > URL http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/48932_Terveisetunto_loppuraportti2.pdf. Luettu 27.9.2008
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet: dialoginen analyysi. *Journal of teacher researcher* 9/2000. Tutkiva opettaja 9/2000. Jyväskylä: Tuope.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000a). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (5–14).
- Seligman, M. E. P & Csikszentmihalyi, M. (2000b). Special issue on happiness, excellence and optimal human functioning. *American Psychologist* 55 (1).
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 364.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. 2011. Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53 (4), 415–437.
- Siljander, P. 1987. Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan: Wilhelm Dilthey – Herman Nohl – Theodor Litt = Introduction to hermeneutic pedagogy. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium* no 5.

- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55/1988.
- Silven, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 2004. The odds of becoming a precocious reader of Finnish. *Journal of Education Psychology* 96 (1), 152–164.
- Silverman, D. 2003. Analyzing talk and text. Teoksessa *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: SAGE, 340–362.
- Silverman, D., Baker, C.D. & Keogh, J. (1998). Advice giving and advice reception in parent-teacher Interviews. In I. Hutchby & J. Moran-Ellis (Eds.). *Children and Social Competence: Arenas of Social Action*. London: Falmer, 220–240.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki: Opetushallitus.
- Slattery, P. 2006. *Curriculum development in the postmodern era*. Second edition. London: Routledge.
- Smidt, S. 2009. *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years` education*. London, New York: Routledge.
- Snoek, M. 2006. Educating change agents. Teacher competences in an era of change. Association of Teacher Education in Europe. 31. st Annual ATEE conference. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/035-048.pdf>. Luettu 14.4.2012.
- Sosiaalihuoltolaki 710/1982.
- Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309/1981.
- Suortti, J. 1981b. Opetussuunnitelma ongelma II. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 310/1981.
- Sutherland, K.S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. 2010. Improving interactions between teachers and young children with problem behaviour: a strengths-based approach. *Exceptionality* 18 (70–81).
- Strandell, H. 1996. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Väitöskirja. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kehittäjänä. Helsinki: Gaudeamus.

- SWOT-analyysi. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <URL : http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnantuki/wbl-toi/menetelmia_ja_tyovalineita/swot-analyysi. Luettu 20.11.2011.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E.1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa: koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 1258-3278; 25.
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2011. Lasten päivähoito 2011. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Tarkki, J. 1996. Yksilöiden oikeus itsemääräämiseen. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki. Yksilö modernin murroksessa. Gaudeamus, 205–243.
- Thomas, N. 2000. Children, family, and state. Decision-making and child participation. New York: Houdsmills Macmillan Press Ltd. St Martin' s Press.
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuksen yksikkö.
- Tilastokeskus 2012. Saatavilla www-muodossa <URL: http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html. Luettu 10.4.2013.
- Tolonen, T. 1999. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T. 2001. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Väitöskirja. Nuorten kulttuurit koulussa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelut ja (valta) positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Tutkimuksia 6/2001. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatopsykologian tutkimusyksikkö.

- Transition to school. Position statement. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.csu.edu.au/research/ripple/research-groups/etc/Position-Statement.pdf>](http://www.csu.edu.au/research/ripple/research-groups/etc/Position-Statement.pdf). Luettu 13.1.2012.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen T. 2008. Mistä on esiopetussuunnitelmat tehty. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1996 ja 2000 diskursisianalyttinen tutkimus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 135.
- Turunen, T. 2012. Individual plans for children in transition to pre-school: a case study in one Finnish day-care centre. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 315–328.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University Press.
- Uusikylä, K. 1996. Oppilas on yksilö. Teoksessa H. Myyrä (toim.) *Koulun puolesta*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 121–141.
- Valanne, E. 2002. "Meidän lapsi on arvokas." Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 199.
- de Valenzuela, J. S. 2007. Sociocultural views of learning. Teoksessa L. Florian (ed.) *The Sage handbook of special education*. London: Sage, 281-291.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. 2006. Individuella utvecklingsplaner fenomen I tiden, samhället och skolan. *Utbildning & Demokrati* 15 (3), 31–60.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. 2009. Regulated childhood: equivalence with variation. *Early Years* 29 (2), 177–190.
- Vallberg Roth, A.-C. 2009. Styrning genom bedömning av barn. Malmö Universitet: *EDUCARE* 2-3, 195–220.
- Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.mah.se/PageFiles/16022/Inlaga.pdf>](http://www.mah.se/PageFiles/16022/Inlaga.pdf). Luettu 14.9.2013.
- Valkonen, L. 2006. Lapsi pääosassa. Vanhemman ja lapsen dialoginen kohtaaminen. Luento Vaasassa 5.4.2006.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2002:9

- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2009. Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. OPPAITA 56. Helsinki: STAKES.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M., Niemi, P. & Poskiparta, E. 1993. Taitojattelu oppimisvaikeuksien arvioinnin perustana. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkaille ja 1.luokan oppilailla. Turku: Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 3, 1-7.
- Wells, G. 2002. Learning and teaching for understanding: the key role of collaborative knowledge building. Teoksessa J. Brophy (ed) Social constructivist teaching: Affordances and constraints. Advances in research on teaching Volume 9. Amsterdam: Elsevier Science, 1–41.
- Wertsch, J. 1991. Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action. London: Harvester Wheatsheaf.
- Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki.
- Willberg, E. 2009. Laadullisen aineiston luotettavuus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Saatavilla <URL: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/opiskelu-info/prosem/laadullinen>. Luettu 13.4.2012.
- Wilson, J. W. & Chadda, A. 2009. The role of theory in ethnographic research. *Ethnography* 10(4), 549–564.
- Virtanen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus* 34 (4), 351–358.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vitikka, E. 2010. Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 23–36.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. Kansanväliset opetussuunnitelmasuunnaukset. Raportit ja selvitykset 2011: 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Wolcott, H. 1994. Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation. London: SAGE.
- Vuori, J. 2001. Kaksikulmainen kolmio. Kodin ja koulun yhteistyö tekstianalyysin valossa. *Kasvatus* 32(2), 118–132.
- Vuorinen, N. & Onnismaa, J. 2003. Kehityskeskusteluja kodin ja koulun yhteistyömuotona. *Kasvatus* 34 (4), 351–358.

- Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa S. Ovaska., A. Aula & P. Majaranta (toim.) Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelyn laitos B 2005/1, 63–78.
- Vygotsky, L. 1930/2004. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 42 (1), 7–97.
- Vygotsky, L. 1933/1966. Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psikhologii*, 6. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. Luettu 21.1.2014.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weiling+Göös.
- Väljjarvi, J. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. 2004. *Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 2002.
- Väljjarvi, J. 2012. Suomalainen arviointitodellisuus kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) *Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Social Perspectives on Education*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 59, 171–200.

LIITE 1. [13]

Tutkimuspyyntö ja kysely vanhemmille 2006

VAASA 4.2.2006

Hyvät vanhemmat!

Olen kasvatustieteen jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistossa. Teen tutkimustyötä oman opettajan työni ja rehtorin työni ohella. Tutkimusaiheeni käsittelee lapsen oppimissuunnitelman muotoutumista varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen. Varhaiskasvatuksessa oppimissuunnitelmaa edustaa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, joka rakentuu erilaisista kasvatuksellisista ja opetuksellisista osioista.

Olen kiinnostunut siitä, miten varhaiskasvatussuunnitelma palvelee lapsen kehitystä ja millainen merkitys sillä on päivähoidon ja vanhempien yhteistyössä. Selvitän myös sitä, miten suunnitelma rakentuu päivähoidon arjessa. Kaikki tieto on luottamuksellista eivätkä perheiden nimet tule tutkimuksessa näkyviin.

Pyytäisin teitä ystävällisesti vastamaan muutamaan kysymykseen koskien varhaiskasvatussuunnitelmaa, kun olette laatineet ja arvioineet sitä yhdessä lastentarhanopettajan kanssa (Lomake ohessa). Voitte palauttaa kyselyn suoraan minulle tai lapsenne lastentarhanopettajalle.

Tutkimustani varten kysyn mahdollisuuttanne

- osallistua n. 30 minuutin haastatteluun varhaiskasvatussuunnitelmasta toukokuulla (viikot 20 ja 21)
- antaa minulle luvan tutustua lapsenne varhaiskasvatussuunnitelmaan ja seurata ensi vuonna esiopetuksessa lapsellenne tehtävää esiopetussuunnitelmaa. Kirjallinen lupa voidaan merkitä varhaiskasvatussuunnitelmaan
- lupaa seurata lapsenne esiopetusryhmän toimintaa, kirjallinen lupamerkintä lapsenne esiopetussuunnitelmaan

Olen valmis vastaamaan kysymyksiinne ja keskustelemaan tutkimuksestani laajemmin. Lähetän ohessa lyhyen esittelyn tutkimuksestani.

Mervi Hangasmaa
Luokanopettaja
Juolukkatie 8
VAASA 65320
p. 040-7611049

LAPSEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA
KEVÄT 2006/ Mervi Hangasmaa

KYSELY HUOLTAJILLE

1. Varhaiskasvatus edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista.
Käsitteleekö suunnitelma riittävästi lapsenne taitoja, valmiuksia ja hoi-
toa?

Kyllä Mten? _____

Ei
Perustelu: _____

2. Millaisia odotuksia teillä on lapsenne hoitoon, kasvatukseen ja opetuk-
seen nähden?

3. Huomioiko varhaiskasvatussuunnitelma mielestänne riittävästi vanhem-
pien odotuksia ja toiveita? Toteutuuko kasvatuskumppanuus? Miten?

4. Mitä asioista toivoisitte lisättävän suunnitelmaan tai poistettavan lapsenne
suunnitelmasta?

5. Millainen käsitys teillä on lapsenne hoidosta, opetuksesta ja kasvatuksesta? Toteutuvatko yhdessä päivähoiton henkilöstön kanssa asetetut tavoitteet lapsenne hoidossa? _____

6. Miten vielä arvioisitte tekemäänne varhaiskasvatussuunnitelmaa?

_____ KIITOS!

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ LAPSEN HAASTATTELUUN

Teen kasvatustieteen jatko-opintoja Jyväskylän yliopistossa (Chydenius-instituutti). Aiheeni on oppimissuunnitelma päiväkodin ja koulun arjessa. Tutkimuskohde on XXXXXXXXXX päiväkotikoulu-yksikkö.

Tutkimuksen kohteena ovat opettajan ja vanhempien käsitykset lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta ja esiopetussuunnitelmasta. Näitä olen kartoittanut teille huoltajille suunnatuilla kyselyillä ja haastatteluilla. Nyt toivoisin voivani selvittää, mitä mieltä lapsi itse on oppimisestaan, millaisia käsityksiä hänellä on omasta oppimisestaan esikoulussa ja ennen sitä.

Lapset omat käsitykset oppimisesta selvittellään haastattelun (keskustelun) välityksellä. Aikaa tarvitaan noin 30 minuuttia. Haastattelu voidaan suorittaa varsinaisen esiopetuspäivän jälkeen klo 13-15 välisenä aikana tutkijan luokkahuoneessa. Keskustelun perustana on lapsen oma kasvun kansio, johon päiväkodissa on dokumentoitu lapsen oppimista, suorituksia ja tapahtumia vuosien varrelta. Tarkoitukseni on koota lasten haastattelut viikolla 14 (2.-5.4.2007.)

Annan luvan Mervi Hangasmaalle lapseni haastattelua varten huhtikuussa.

Haastattelussa voidaan käyttää lapsen kasvun kansiota.

_____ / _____
lapsen ja huoltajan nimi

Tutkimuslupa 2007 (2)

Mervi Hangasmaa
Joulukkatie 8
65320 VAASA

10.10.2007

TUTKIMUSLUPA OPPILAIKEN HUOLTAJILTA

Olen edennyt tutkimusaineiston keruussa koulussa tehtävään oppimissuunnitelmaan. Pyydän teitä allekirjoittamaan seuraavat aineiston keräämiseen liittyvät luvat:

Myönnän luvan

- käyttää oppimissuunnitelman laadintatilannetta aineistona (1. luokka ja 2.luokka)
- haastatella lastani (1. luokka/ 2. luokka)
- dokumentoida hänen oppimistaan (1. luokka / 2. luokka)
- haastatteluun (huoltajan) keväällä 2007 ja 2008

allekirjoitus ja nimen selvennys

LIITE 3. [13]

KOONTI KEHITYKSEN ERI ALUEIDEN HAVAINNOINTI SEKÄ ESIMERKKI HAVAINNOIN POHJALTA LUODUSTA "PROFIILISTA" (esiopetus)

Tarkkailun osa-alue	sisältö	Aleksin profiili
päivittäistoiminnot	omatoimisuus pukeminen/riisuminen tavarosta huolehtiminen ruokailu	huolehtii tavaroistaan erityisesti vaatteet ei tekemättömiä tehtäviä selviää itsenäisesti pukemisen ja riisumisen maistaa uusia ruokia reippaasti omaa ruokatapoja
leikki	leikin luonne sosiaaliset suhteet leikissä	fyysiset, leikit, pelejä, juoksuleikkejä leikkii poikaryhmässä tulee toimeen muiden lasten kanssa
motorinen kehitys	fyysinen kestävyys kätisyys liikkuvuus, rohkeus tarkkuus hienomotoriikka	kestävä, kätisyys vahvistumassa hyvä kehonhallinta, notkea hyvä juoksurytmi saksioite vakiintumassa, kääntyvät kirjainmuodot kirjoitusjälki horjuvaa
kielellisyys	puhemotoriikka puheen selkeys fonologinen tietoisuus ohjeiden ymmärtäminen puheen tuottaminen sanavarasto lauserakenne	selkä puheilmaisu hyvä yleistietämys (sanavarasto) osaa kertoa ja kysyä kerronnassa järjestys käyttää lauseita tunnistaa kirjaimet arvaa alkuäänteet
matemaattiset valmiudet	muotojen tunnistaminen muotojen nimeäminen lukujonotaidot lukukäsitteen ymmärtäminen	nimeää ja tunnistaa muotoja ei hallitse vielä lukukäsitettä hyvät lukujonotaidot
sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys	asenne oppimiseen minäkäsitys tunteiden ilmaisuja kontrolli suhde omaan itseeseen suhde aikuisiin ja muihin lapsiin	innokas oppimaan epävarma omassa tekemisessä nauraa toisten kustannuksella itku ajoittain herkässä kantaa huolta toisista luottaa aikuiseen ottaa rohkeasti kontaktin
tiedollinen kehitys	keskittyminen pitkäjänteisyys muistitoiminnot kiinnostus kirjallisiin tehtäviin kysyminen asiassa pysyminen häiritsevyyss	seuraa tarkasti ohjeita koko keho keskittyy puhuu ääneen tehtäviä tehdessään hakee tukea ympäristöstä pyrkii oikeaan ja hyvään suoritukseen tekee mielellään esikoulutehtäviä käyttää tuntoaistia apuna laskemisessa muistaa yksityiskohtia

LIITE 4 [13]

TEEMAHAASTATTELURUNKO VANHEMMILLE VARHAISKASVATUKSESSA

Lapsen päiväkotihistoria

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

- näkemyksiä lomakkeesta
- lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta- ja arviointitilanteet
- lapsen kehityksen ja oppimisen muutokset

Vanhempien toiveet ja odotukset päivähoidolle

Yhteistyö päiväkodin ja kodin välillä

Esiopetukseen siirtyminen

LIITE 5. [13]

TEEMAHAASTATTELURUNKO LUOKANOPETTAJILLE JA LASTEN- TARHANOPETTAJILLE

Oma työhistoria

koulutus, lapsiryhmät, työpaikat

Nykyinen työkuva

tehtävät, ryhmä, tavoitteet, sisällöt

Opettajien kokemuksia lapsen oppimissuunnitelmasta

- käytössä olevat lomakkeet
- kirjallinen laadintavaihe/arviointivaihe
- tärkeimmät keskusteluaiheet vanhempien tapaamisissa
- suunnitelmien toteuttaminen ryhmässä
- oppimissuunnitelma opettajan työvälineenä
- lapsen oppimissuunnitelman hyvät ja huonot puolet

Lapsen rooli ja asema oppimissuunnitelmassa

- lasten osallisuus
- lasten tavoitteet

Oppimissuunnitelma kodin ja koulun/päiväkodin välisenä yhteistyömuotona

Mitä haluaisit vielä kertoa tai lisätä.

LIITE 6 [13]

Oppilaan itsearviointi koulunkäynnistään

XXXXXXXX KOULU

=====

Nimi: _____ Luokka: _____ päiväys: _____

1. Teen läksyt pyytämättä kun joku muu pyytää tekemään
2. Tarvitsen apua läksyjen teossa joskus aina en koskaan tarkistamiseen
3. Läksyt tuntuvat yleensä mielestäni vaikeilta helpoilta joskus vaikeilta, joskus helpoilta
4. Kenen / keiden kanssa olet yleensä välituntisin?

5. Mitä yleensä teet välituntisin?

6. Onko joku kiusannut sinua koulussa tai koulumatkalla?

- Miten? _____
7. Oletko itse kiusannut toisia?
Miten? _____

8. Mielestäni osaan hyvin

9. Tarvitsen vielä harjoitusta

10. Tarvitsen koulutehtäviin opettajan apua tunnilla joskus aika usein harvoin

11. Opettaja antaa hyvää palautetta työskentelystä usein joskus ei koskaan

12. Olen oppitunneilla mukana melkein aina aika usein harvoin en koskaan

13. Viittaatan ja pyydän apua jos en osaa tehtävää kyllä en

14. Autan joskus kaveria tunnilla tehtävissä kyllä en

15. Auttaako joku kaveri sinua tunnilla tehtävissä? kyllä kuka? ei

16. Millainen työrauha luokassa on? aika huono melko hyvä todella hyvä

17. Häiritsetkö tunnilla? joskus usein en koskaan

18. Häiritseekö joku muu sinua tunnilla? kyllä kuka? ei

19. Muistan tervehtiä opettajia ja muita aikuisia usein joskus harvoin

20. Muistan kiittää usein joskus harvoin

21. Olen onnistunut

22. Päätän harjoitella

23. Toiveita opettajalle:

KIITOS !

LIITE 7 [13]

XXXXXXXXXXXX

Kasvatus- ja opetusvirasto

Varhaiskasvatus

LAPSEN VARHAISKASVATUS- SUUNNITELMA

Kulkee lapsen mukana yhteistyössä vanhempien kanssa



3 – 6-VUOTIAAT

KASVATUSKUMPPANUUS

Arjen tapahtumista keskustellaan päivittäin perheen kanssa. Lapsen kehitykseen liittyviä keskusteluja käydään vanhempien kanssa vähintään kerran vuodessa. Varhaiskasvatuksen henkilökunta järjestää vanhemmille erilaisia tilaisuuksia, joissa on mahdollista keskustella muiden lasten vanhempien ja henkilökunnan kanssa. Toiminnasta annetaan kirjallisia tiedotteita ja vanhemmat ovat tervetulleita seuraamaan lapsensa hoitopäivää. Vanhempaintoimikunta on oivallinen tapa olla mukana ideoimassa yhteisiä tapahtumia ja osallistua päivähoiton toiminnan suunnitteluun.



valokuva

Tutustukaa tähän lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ennen keskustelua.

Täyttäkää henkilötiedot valmiiksi.

Lapsi

Nimi: _____

Synt.aika: _____

Äiti

Nimi: _____

Osoite:

Puh.numero: _____

Email:

Isä

Nimi: _____

Osoite:

Puh.numero: _____

Email:

Muu huoltaja

Nimi: _____

Osoite:

Puh.numero: _____

Email:

Varhaiskasvatuspaikka:

Päiväkodin johtaja/perhepäivähoidon ohjaaja:

Lapsen oman ryhmän kasvattajat:

Kenelle lapsen saa luovuttaa päivähoidosta?

Kenelle soitetään ensisijaisesti lapsen sairastuessa?:

VARHAISKASVATUS PÄIVÄHOIDOSSA

Varhaiskasvatus edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Lapsi toimii tietoisesti ja tavoitteellisesti suunnitellussa kasvu- ja oppimisympäristössä yhdessä aikuisten ja muiden lasten kanssa.

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on hyvinvoiva lapsi. Lapsella on oikeus huolettomaan, turvalliseen ja säännölliseen, hänelle merkitykselliseen elämään. Lapsesta koettu ilo ja hänen ainutlaatuisuutensa näkyvät varhaiskasvatuksessa. Lapselle annetaan mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset.

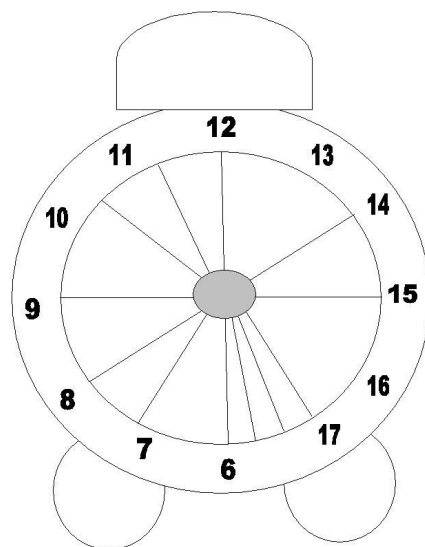
VARHAISKASVATUKSEN SISÄLTÖ

Varhaiskasvatuksen sisältö toteutuu orientaatioiden kautta.

Matemaattinen orientaatio on vertaamista, ongelman ratkaisua ja laske-
mista,

luonnontieteellisessä orientaatiossa tutkitaan ja havainnoidaan luontoa ja ympäristöä, **historiallis-yhteiskunnallisessa** orientaatiossa tutustutaan omaan kulttuuriin, perinteisiin ja nykypäivään, **esteettinen** orientaatio ohjaa huomaamaan kauneuden eri tavoin ja monipuolisesti, **eettinen** orientaatio on arvo- ja normikysymyksiä, **uskonnollis-katsomuksellinen** orientaatio paneutuu uskonnollisiin, henkisiin ja hengellisiin asioihin ja ilmiöihin.

Päivähoitopaikkani päiväjärjestys:



Tällainen on lapseni:

Vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet

Kerro lapsesi luonteesta, vahvuuksista ja mielenkiinnon kohteista:

Perustaidot

RUOKAILU

Esim. ruokailutavat, tottumukset, lempiruokat, allergiat, muuta huomioitavaa:

Näin sovimme (täytetään päivähoitossa):

NUKKUMINEN

Esim. unentarve, tavat ja tottumukset, muuta huomioitavaa:

Näin sovimme (täytetään päivähoitossa):

PUKEUTUMINEN

Esim. omatoimisuus, muuta huomioitavaa:

WC-ASIAT

Näin sovimme (täytetään päivähoitossa):

ULKOILU

Esim. ulkoileeko lapsi mielellään? Mitä tekee ulkona ollessaan?

Näin sovimme (täytetään päivähoitossa):

Kasvatuksen kulmakivet

Mikä on tärkeää teidän perheessänne? Perheen tavat ja perinteet, empatia, erilaisuus...

MITÄ PIDÄT TÄRKEÄNÄ LAPSESI KASVATUKSESSA?

Esim. Miten kannustat lasta? Missä tilanteissa/kuinka asetat lapsellesi rajoja? Miten noudatat niitä?

USKONTO/ELÄMÄNKATSOMUS

Esim. osallistuminen seurakunnan tilaisuuksiin

Kun tuon / haen lastani päivähoitoon / päivähoitosta odotan, että...

Odotan päivähoiton toiminnassa toteutuvan:

Kasvatuskumppanuudelta odotan:

Täytetään yhdessä:

Kielelliset valmiudet

Esim. ymmärtää kuulemansa (sadut, sanalliset ohjeet), kertoo tapahtumista, puheen sujuvuus

Mitä lapsellesi luetaan? Katsooko lapsesi televisiota ja videoita/dvd:itä? Pelaako lapsesi tietokonepelejä? Mitä? Kuinka paljon?

Näin sovimme:

Motoriset taidot

Käden taidot (piirtää, rakentelee, leikkaa, tekee palapelejä)

Mistä liikunnasta lapsi pitää, perheen yhteinen liikunta/ulkoilu, kestävyys (jaksako lapsi kävellä, juosta...), uinti, pyöräily, osaako hiihtää, luistella:

Näin sovimme:

Vuorovaikutustaidot

Tulee toimeen toisten lasten ja aikuisten kanssa

Ristiriitatilanteet/niiden ratkaiseminen, pettymyksen sietokyky:

Onko lapsi rohkea/arka toisten seurassa?:

Keskittyykö lapsi puuhiinsa?:

Näin sovimme:

Leikki

Millaisia leikkejä lapsi leikkii?:

Leikin kesto:

Onko lapsella kavereita?:

Vanhemman läsnäolo sisäleikeissä ja ulkoleikeissä:

Näin tuemme lapsen leikkiä:

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma kertoo lapsen kehityksestä, vanhempien ja kasvattajien yhteisistä periaatteista. Lapsen kasvu on aina ihme. Varhaiskasvatuksen polulla tulee vastaan pulmia, joista kannattaa keskustella kasvatushenkilöstön kanssa. Tarvittaessa vanhemmat ja kasvattaja täyttävät ”Lapsen tuen tarpeen arviointi” –lomakkeen ja ottavat yhteyttä esim. kiertävään erityislastentarhanopettajaan (kelto), puheterapeuttiin tai neuvolaan lapsen auttamiseksi.

Paikka ja päivämäärä	
Vanhemman allekirjoitus	Vanhemman allekirjoitus
Hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavan työntekijän allekirjoitus	

TÄYTETÄÄN TARVITTAESSA YHTEISESTI VANHEMPIEN KANSSA

Suostun/suostumme siihen, että lapsemme tässä varhaiskasvatussuunnitelmassa olevia tietoja voidaan luovuttaa **tarvittaessa** lapsen parhaaksi yhteistyökumppaneille:

	Kenelle	Allekirjoitus
Lapsen uuteen hoitopaikkaan		
Erytislastentarhanopettajalle		
Puheterapeutille		
Neuvolan terveydenhoitajalle		
Sosiaalityöntekijälle		
Muulle yhteistyötaholle		
Muulle yhteistyötaholle		
Muulle yhteistyötaholle		
Muulle yhteistyötaholle		

Seuraava varhaiskasvatuskeskustelu on viimeistään:
--

LIITE 8 [13]
Lapsen esiopetussuunnitelma

LAPSEN ESIOPETUKSEN SUUNNITELMA

LAPSEN NIMI		SYNTY.AIKA	PVM/SYKSY	PVM/KEVÄT
PAIVAKOTI		LAPSIRYHMÄ	LASNA:	LASNA:
SOSIAALISET TAIDOT JA TUNNEILMAISU		TAVOITTEET / ODOTUKSET.....(alhusyksyt)	SEURANTA	(alkuvuodesta)
- TUNTEIDENILMAISU - ITSEHALLINTA JA VASTUULLISUUS - LEIKKIMINEN - YHTEISTYÖKYKY - SUHT. TOISIINLAPSIIN - SUHT. AIKUISIIN				
TYÖSKENTELYTAIDOT - INNOSTUS, KIINNOSTUS ASIOIHIN/JA OPPIMISEEN - KESKITTYMINEN - OMAOIMISUUS - KÄYTTÄYTYMISTAVAT		TAVOITTEET	SEURANTA	
FYYSINEN JA MOTORINEN KEHITYS - HIENOMOTORIIKKA - KARKEAMOTORIIKKA - TERVEYS, RAVINTO		TAVOITTEET	SEURANTA	
TIEDOLLISET JA TAIDOLLISET VALMUKSET - KIELELLISET VALMUKSET (kiinnostus sanallisiin, kirjallisiin, puhekielen, kuuntelemiseen) - MATEMAATTISET VALMUKSET JA KIINNOSTUS - KIINNOSTUS LUONTOON - ERITYISKIINNOSTUS (taidolliset, harrastus, ym.)		TAVOITTEET	SEURANTA	
MUUTA HUOMIOTAVAA - LAPSEN LUONNE - SAIRAUDET/RUOKAVALIO - USKONTO/KATSUMUSKASVATUS				

Annan suostumukset, etä seuraavat tiedot lomakkeet saa siirtää kouluun:
Havainnointilomake ja hojjes

Lastehtaanopettajan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

LIITE 9. [13]

Ensimmäisen luokan oppimissuunnitelma

KOULU LV _____

OPPIMISSUUNNITELMA

Oppilas: _____

Luokka: _____

LÄHTÖTILANNE:

Oppilaan vahvuudet ja niiden hyödyntäminen:

LUKUVUODEN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT:

Opetussuunnitelma:

Äidinkieli

Lukeminen lausetasolla ja oikeinkirjoitus sanatasolla. Kirjallisuuteen tutustumista. Rohkeus ilmaista itseään erilaisissa luokkatilanteissa.

Matematiikka

Peruslaskutoimitusten hyvä hallinta lukualueella 0-20. Mittaamisen alkeita. Geometrian alkeita.

Yleiset tavoitteet:

Keskittyminen, ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen sekä oppimisen iloa. Sujuva yhteistyö muiden kanssa.

Oppilaan kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle asetettavat tavoitteet

(vanhemmat):

Opettaja:

Oppilaan tuen tarve, kehittämiskohteet:

Lyhyen ajan

Pitkän tähtäimen

Kodin kommentit ja yhdessä sovitut asiat kodin ja koulun välillä, jotka koskevat lapsen koulunkäyntiä:

Päiväys ____ / ____ **20** ____

Allekirjoitukset:

Oppilas _____

Huoltajat _____

Opettaja _____

Ohjaaja _____

LIITE 10 [13]

Oppimissuunnitelma 2. luokka

KOULU LV _____
OPPIMISSUUNNITELMA 2.luokka

Oppilas: _____
Luokka: _____

LÄHTÖTILANNE: **Oppilaan vahvuudet ja niiden hyödyntäminen:**

LUKUVUODEN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT:

Opetussuunnitelma:

Äidinkieli

Lukunopeus vähintään 60–80 sanaa minuutissa. Sujuva kerronta eri muodoissa. Oma tarina, joissa oikea lauserakenne. Ikätason mukainen ymmärtävä lukutaito.

Matematiikka

Peruslaskutoimitusten hyvä hallinta lukualueella 0-1000. Peruskäsitteet mittaamisesta ja geometriasta. Kertotaulut 0-5 ja 10.

Yleiset tavoitteet

Vastuu omasta työstä ja kyky keskittyä siihen. Sujuva yhteistyö muiden kanssa. Oppimisen iloa.

Oppilaan kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle asetettavat tavoitteet (vanhemmat):

Opettaja:

Oppilaan tuen tarve, kehittämiskohteet:

Lyhyen ajan

Pitkän tähtäimen

Kodin kommentit ja yhdessä sovitut asiat kodin ja koulun välillä, jotka koskevat lapsen koulunkäyntiä:

Päiväys ____ / ____ 20 ____

Allekirjoitukset:

Oppilas _____

Huoltaja _____

Opettaja _____

Ohjaaja _____

Arviointikeskustelulomake koteihin

Oppilas: _____ Pvm: _____ Luokka: _____

Lomake täytetään yhdessä lapsen kanssa keskustellen ja häntä haastatellen

1. Miltä kouluun lähteminen on lapsestanne yleensä tuntunut?

2. Onko lapsenne kertonut koulussa sattuneista tapahtumista ja asioista?

3. Miten lapsi omasta mielestään osallistuu oppituntien toimintaan?
(keskustelut, tehtävien teko, viittaaminen, auttaminen, kuunteleminen ym.)

4. a) Onko kotitehtäviä mielestänne: sopivasti __ liian vähän __ liikaa __
Tarkennusta:

- b) Milloin ja miten lapsenne tekee kotitehtävät? Tarvitseeko tukea? Hakeeko itse apua?

5. Mitä lapsenne on tehnyt hyvin ja mitä hän haluaisi tehdä koulussa enemmän?

6. a) Mitkä asiat olette kokeneet lapsenne koulunkäynnissä myönteisinä?

b) Entä missä on ollut vaikeuksia?

7. Onko lastanne kiusattu? Onko esiintynyt koulupelkoa?

8. Onko lapsellanne koulussa riittävästi kavereita?

9. Mitä muuta haluatte kertoa lapsestanne; koulunkäynnistä, harrastuksista, ajasta koulunpäivän jälkeen tai perheestänne?

Lomakkeen täyttivät: _____

Palautus koululle _____

KIITOS!

LIITE 12. [13]

Vanhemmille tehty kysely vuonna 2009

XXXXXXXXX KOULU
XXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXX

KYSELY VANHEMMILLE 2009

XXXXXXXXXX koulussa on jokaiselle lapselle laadittu henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Varttikeskustelussa suunnitelmaan kirjattiin vuosiluokan yleisiä tavoitteita ja lapselle yksilöllisiä tavoitteita. Kyselyn tarkoituksena on kerätä palautetta siitä, **millaisena te vanhemmat olette kokeneet oppimissuunnitelman.** Vastatkaa ympäröimällä vaihtoehto kyllä / ei. Mukana muutama kysymys, johon toivomme perusteluita ja kirjallisen vastauksen.

Palautus viim. 22.5. 2009 mennessä omalle opettajalle.

1. Sain riittävästi aikaa valmistautua opettajan tapaamiseen/suunnitelman laadintaan?
 - a. kyllä ei

1. Minulla oli tarpeeksi ennakkomateriaalia oppimissuunnitelman sisällöstä ja aiheista, joita tapaamisessa käsitellään.
 - a. kyllä ei

2. Oppimissuunnitelman laadintaan yhdessä opettajan kanssa oli varattu aikaa riittävästi.
 - a. kyllä ei

3. Keskustelussa paneuduttiin lapseni oppimisen ja kehityksen edistämiseen.
 - a. kyllä ei

4. Sain tuoda ilmi omat näkemykseni lapseni oppimisesta.
 - a. kyllä ei

5. Vanhemman näkemystä lapsesta kuunneltiin ja arvostettiin.
 - a. kyllä ei

6. Opettajalla ja minulle syntyi yhteinen näkemys lapsestani ja hänen oppimisestaan.

a. kyllä ei

7. Oppimissuunnitelma on paperi, jolla ei ole vaikutusta lapseni oppimiseen.

a. kyllä ei

8. Perustelu: _____

9. Oppimassuunnitelman laadinnalla ei ole vaikutusta kodin ja koulun yhteistyöhön.

a. kyllä ei

perustelu: _____

10. Oppimissuunnitelma on oppilaan etu.

a. kyllä ei

11. Koulun yhteinen vanhempainilta on tehokas yhteistyömuoto.

a. kyllä ei

12. Vanhempainyhdistystoiminta on riittävää yhteistyötoimintaa.
a. kyllä ei

13. Omat kokemukseni lapseni oppimissuunnitelmasta.

14. Omia kehittämissuhteitani keskusteluun opettajan kanssa

15. Mitä muuta haluaisitte sanoa tai arvioida/kertoa koulun toiminnassa.

Kiitos palautteestanne

LIITE 13 [13]

Opettajien lapsikäsitys (sisältäen episodit ensimmäisestä analyysistä)

Olen etsinyt opettajien puheesta kohtia, jossa oli lasta tai lapsuutta koskevia piirteitä ja luonnehdintoja. Yksittäisen opettajan käsitys siitä, millainen lapsi tai lapsuus on, määrittää hänen kasvatus- ja opetuskäytäntöjään. Lapsikäsitys heijastuu myös tilanteessa, jossa lapselle luodaan tavoitteita kasvulle ja oppimiselle ja kun tavoitteet kirjataan lapsen oppimissuunnitelmaan. Opettajan puhe lapsesta välittyy myös vanhemmille. Opettajakohtaiset lapsikäsitukset ovat siten tulkintani aiheesta. Opettajien lapsikäsitysten teoreettisena luokitelukehikkona sovelsin Karikosken (2008, 183) laatimaa vertailua esikoulun ja koulun toimintakulttuurin lapsikäsituksesta opetussuunnitelmissa sekä Turusen (2008, 140) opetussuunnitelmatutkimuksen determinantista ”lapsi” tehtyä luokitusta. Lapsikäsituksen muodostumiseen voi vaikuttaa opettajan työura ja työtehtävät. Yhteenvedossa pohdin opettajien lapsikäsituksen ja opetussuunnitelmiin kirjattujen lapsikäsitysten suhdetta.

Jaana: Jaanan lapsinäkemys on myönteinen ja kokonaisvaltainen. Hän puhuu lapsesta, joka on oppimishaluinen, aktiivinen ja tietoinen omista tavoitteistaan. Hän tarkastelee lasta ohjaamisen ja huolenpidon kohteena luokkassaan ja oppituntien jälkeen iltapäivähoidossa. Hän näkee lapsen yksilönä, jonka kasvua tulee yhdessä vanhempien kanssa tukea

Anne: Hänen puheessaan korostuu näkemys lapsesta yksilönä ryhmässä. Lapsi kasvaa ja oppii vertaisryhmässä. Hän kuvaa lasta osaavana ja tietävänä yksilönä ja korostaa lapsen oppimisessa motivaatiota ja onnistumisen iloa. Hän tarkastelee lasta arkielämän kautta, mikä ilmenee aikuisen tehtävänä huolehtia lapsesta, hänen perustarpeistaan. Se tulee tehdä yhteistyössä vanhempien kanssa, joilla on vastuu lapsestaan. Annen lapsinäkemys syventyy yhteistyössä vanhempien ja opettajien kanssa.

Saija: Hän näkee lapsen oppivan kokonaisvaltaisesti ja oppiminen on lapselle luontaista. Oppiminen on vuorovaikutteinen prosessi. Hän kuvaa lasta myös oppimisen vastaanottajana. Silloin lapsi ei välttämättä tiedosta tai arvosta omaa oppimistaan.

Kaija: Hän näkee lapsen osallistujana. Kaijan näkemys lapsesta on kokonaisvaltainen; lapsen koko kasvu ja kehitys tulee huomioida päivähoidon toiminnassa. Lapsi oppii leikkimällä ja vuorovaikutuksessa vertaisryhmän kanssa. Lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta

Tiina puhuu lapsen arvostamisesta. Se ilmenee kiinnostuksena lapseen sekä lapsen kuuntelemisena. Päiväkotiryhmän toiminnan lähtökohtana ovat yksittäisten lasten tarpeet. Tiina korostaa oppimisympäristön merkitystä lapsen kehitykselle. Oppimisympäristön kautta ohjataan ja tuetaan lapsen kasvua ja oppimista. Oppiminen on leikkiä, harjoittelua ja yhdessä tekemistä. Lapsesta

tulisi luoda yhteinen näkemys vanhempien ja lasta hoitavien aikuisten kesken. Lapsi tarvitsee aikaa ja kokemuksen siitä, että hänestä välitetään.

Pirjo: Hän käyttää puheessaan lapsi-sanan rinnalla termejä eskari ja koululainen. Hän määrittelee lasta myös hoidon kohteena sanomalla ”lapsi on kahden paikalla”. Esiopetus toimintana suuntaa kouluun ja hän korostaa oppimaan oppimisen taitoja. Lapsen ohjaamisessa tulee esiin tulevaisuuden tarpeet. Näiden lisäksi lapsi tarvitsee aikaa leikkiä ja leikin kautta sosiaaliset taidot kehittyvät. Lapsen hän näkee yksilönä, joka tarvitsee aikaa kehittymisessään. Lapsi tarvitsee jatkuvuutta ja turvallisuutta.

Opettajien lapsikäsitukset osallistuvat tutkimuksessani lapsidiskurssiin. Opettajien puheessa käytettiin yhdenmukaisesti termiä ”lapsi”, kun puhuttiin päiväkotikäisestä lapsesta tai ensimmäisen tai toisen vuosiluokan oppilaasta. Termin yhdenmukaisuutta voitaisiin selittää toimintakulttuurilla, jossa luokanopettajat voivat kohdata tulevan oppilaansa jo ”vaippaikäisenä” yhteisissä juhlissa tai leikeissä. Perinteisesti opettaja tapaa tulevan oppilaansa joko esiopetusvuonna tai kouluun tutustumispäivänä. Lastentarhanopettaja voi puolestaan seurata yksittäisen lapsen kehittymistä ja ylläpitää suhdetta lapseen myös kouluvuosien aikana. Tavallisesti lapsen ja varhaiskasvatushenkilön yhteys katkeaa koulun aloittamisen jälkeen.

Opettajien puheessa on havaittavissa ikävaiheajattelua, joka pohjautuu vuosiluokkasidonnaiseen opetuksen järjestämiseen sekä päivähoitojärjestelyjen ryhmittymiseen ikävuosien mukaisesti. Lapsi ajatellaan yksilönä ikäluokansa sisällä. Tämä olisi ymmärrettävissä sen pohjalta, että lapsikäsitys voi olla myös sosiaalisesti rakentunut päivähoito- ja koululaitoksen yhteiskunnallisten tehtävien mukaan (Karimäki 2008, 36). Ikäsidonnaisuus johtaa näkemään lapsen kehityksen vaiheina tai osa-alueina. Lapsen kehityksen osoittimina on osaamisen taso tai osaamisen puute. Puutenäkökulma tuo puheeseen erilaisen lapsen, jolla on ongelmia tai vaikeuksia. Erilaisuutta tulee suvaita ja jokaiselle lapselle tulee turvata yhtäläiset oppimismahdollisuudet. Erilaisuus on yksilöllisyyttä ilmentävä tekijä. Kehitys nähdään siirtyminä vaiheesta toiseen. Niitä kuvastavat lapsen erilaiset roolit opettajien puheessa, kuten lapsi kotona, lapsi tarhassa, lapsi eskarissa tai lapsi koulussa. Päivähoidon ja koululaitoksen tehtävä on valmistaa lapsi aikuisuuteen.

Opettajien lapsikäsityksessä oli löydettävissä yhtäläisyyksiä; lapsikäsitys on kokonaisvaltainen, myönteinen ja lapsen aktiivisuutta korostava. Tämän näkemyksen voidaan nähdä myötäilevän POPS 2004 mukaista lapsinäkemystä, jossa lapsi nähdään aktiivisena, oppimishaluisena yksilönä ja kokonaisvaltaisena persoonana (POPS 2004, 18–19; Karikoski 2008, 37). Aktiivisuuden korostaminen on yhteydessä perustaitojen ja omatoimisuuden hallintaan. Niissä lapsi nähdään vahvana subjektina. Kehitysvaiheajattelun kautta lapsi on kuitenkin objekti, jota ohjataan, kasvatetaan, opetetaan ja josta huolehditaan. Toimintaympäristössä lapsen tarkastelunäkökulmaa määrittävät ne moninaiset tarpeet, joita lapsella on päiväkotitai kouluintituutiossa ja ne edellyttävät lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tarkastelua kokonaisvaltaisesti.

Yhteinen näkemys lapsesta vanhempien ja muiden kasvattajien kanssa voidaan tulkita yhtäläisyydeksi opettajien lapsikäsitteilyn muodostumisesta. Lapsikäsitteily saavat vaikutteita toimintakulttuurin vuorovaikutteisudesta, jossa yhteistyöllä on laaja organisatorinen ja pedagoginen perusta. Varhaiskasvatustraditioon kuuluva oppimisen, kasvattamisen ja hoivan kiinteä yhteys on tulkittavissa opettajien puheessa, mikä voidaan selittää myös toimintakulttuurin ja yhteisen opetussuunnitelmatyön lähtökohdista.

Lapsikeskeisyys nähdään varhaiskasvatuksen filosofisena lähtökohtana (Karimäki 2008, 37). Tärkein lapsikeskeistä kasvatusta ja opetusta ohjaava periaate on, että kasvatuksen sisällöt valitaan sen mukaan, miten merkityksellisiä, tarkoituksenmukaisia ja kiinnostavia ne ovat yksittäisen lapsen kannalta (Hytönen 2007, 14). Eroavaisuutta opettajien lapsinäkemyksessä voidaan nähdä lapsilähtöisyydessä. Lapsilähtöisyyden erot ovat yhteydessä toiminnan sisältöön. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa leikki ja leikin avulla oppiminen lähtee lapsesta. Perusopetuksessa oppiainesisällöt ja niille asetetut tavoitteet rajaavat lapsilähtöisyyttä. Lapsi voidaan huomioida yksilönä ryhmässä, jolloin lapsilähtöisyys tarkoittaa yksilön tarpeiden huomioimista lapsen oppimisessa. Lapsi määrittyy leikkiväksi oppiaineen sisällä tai luokkaopetuksen ulkopuolella (välitunnit).

Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien lapsikäsitteilyjen vertailussa Karikoski (2008, 37–38) löysi yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Molempien instituutioiden lapsikäsitteily oli myönteinen, lapsen aktiivisuutta ja oppimis- ja tiedonhalua korostavaa. Ero käsitteilyssä oli havaittavissa lasta koskevissa luonnehdinnoissa; esiopetusikäinen kuvataan leikkivänä esikoululaisena ja kouluikäinen tai oppivana koululaisena. Turusen (2008, 166) mukaan opetussuunnitelmissa on yhteiskunnan konstruoima näkemys lapsuudesta. Se vaikuttaa siihen, miksi ja miten lasta opetetaan. Käsitteily lapsuudesta vaikuttaa myös aikuisen subjektipositioon eli onko aikuinen opetussuunnitelman toteuttaja, lapsen kasvun tukija vai aktiivinen kasvattaja. Lapsi-diskurssissa siirrytään lasta ja lapsen kasvua korostavasta diskurssista tulevaisuuden diskurssiin, jossa lapsi nähdään tulevana koululaisena ja yhteisön jäsenenä (Turunen 2008, 170). Meriniemen päiväkotikouluyksikössä opettajien lapsikäsitteily voidaan siten tulkita toimintakulttuuriin ja opetussuunnitelmiin sidonnaiseksi.